

TREINAMENTO DO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO NO SUPORTE E MANEJO DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES: CAMINHOS PARA UMA INCLUSÃO AMPLA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ

Angela Alves Coutinho¹
Aline Galeno da Costa Moraes²

RESUMO: Este artigo de revisão narrativa aborda as transformações no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) no contexto das políticas públicas de educação inclusiva. O trabalho problematiza a atuação e a necessidade de capacitação contínua do Corpo Técnico-Administrativo em Educação (TAEs) frente a episódios de desorganização comportamental e crises de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento e deficiência psicossocial, especialmente na ausência pontual de mediadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Técnico-Administrativo em Educação (TAE). Transtornos do Neurodesenvolvimento. Atendimento Educacional Especializado (AEE). CAp-UFRJ.

¹ Servidora pública federal na UFRJ, lotada no Colégio de Aplicação (CAp-UFRJ) com a função de Assistente em Administração no setor de Registro Acadêmico e Pedagógico. Possui Doutorado incompleto em Ciências Empresariais pela Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Engenharia Civil pela PUC-Rio, Pós-Graduação em Análise de Sistemas pela PUC-Rio e Graduação em Engenharia Civil com ênfase em Estruturas pela UERJ.

² Psicóloga (CRP 22/07819) Bacharel em Psicologia pela Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão (UNISULMA) e pós-graduanda em Neuropsicologia pelo IPOG.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização Histórica e Normativa

A trajetória do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) nas duas últimas décadas reflete profundas transformações institucionais e pedagógicas. A partir do período entre 2005 e 2008, o debate sobre a democratização do acesso e da permanência no ambiente escolar ganhou centralidade na rotina da instituição. Esse movimento foi impulsionado pela promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, posteriormente, pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), consolidadas como marcos legais na garantia de direitos e no ensino comum inclusivo.

1.2. A Relação entre Educação Especial e Ensino Comum no CAp-UFRJ

No CAp-UFRJ, a implementação dessas diretrizes fundamenta-se no fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em articulação com o ensino regular. Um balanço institucional realizado pelo colégio em 2025, analisando os primeiros cinco anos de sua política de Educação Especial Inclusiva baseada no ensino colaborativo, registrou 55 estudantes atendidos no AEE dentro de um universo de 661 matriculados.

2

Para responder a essa demanda sem isolar o atendimento especializado, a instituição adotou arranjos inovadores, como a abertura de vagas para docentes de Educação Especial com carga horária dividida (24 horas de regência e 16 horas voltadas ao planejamento colaborativo, reuniões e produção de recursos de AEE). A proposta visa assegurar que a Educação Especial dialogue diretamente com o ensino comum, superando o modelo centrado no mero acompanhamento individual do aluno.

1.3. Delimitação do Objeto

Embora a política de Educação Especial abranja diversas condições físicas, sensoriais e cognitivas, este estudo delimita seu foco no acompanhamento de estudantes com deficiência psicossocial/mental e transtornos do neurodesenvolvimento, tais como:

- Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH);

- Transtorno Opositivo Desafiador (TOD);
- Outras manifestações e condições associadas à saúde mental na infância e na adolescência.

Essa escolha justifica-se pelas especificidades comportamentais, de regulação emocional e de interação social apresentadas por esses estudantes. Suas demandas de acessibilidade atitudinal e instrumental extrapolam a sala de aula regular e incidem diretamente sobre todos os espaços de convivência da escola (pátios, secretarias, corredores, biblioteca, refeitório e portaria).

1.4. Problematização e Objetivo

Apesar dos avanços na articulação entre professores regentes e mediadores do AEE, identifica-se uma lacuna institucional no preparo do Corpo Técnico-Administrativo em Educação (TAEs). Na rotina escolar, momentos de sobrecarga sensorial, desorganização emocional ou crises comportamentais ocorrem frequentemente em espaços de circulação comum. Contudo, reduzir a inclusão escolar ao manejo de crises é uma visão restritiva; a efetivação de práticas inclusivas exige a consideração das dimensões pedagógicas, relacionais, institucionais e organizacionais que interferem na permanência e no bem-estar dos estudantes neurodivergentes (Haas & Baptista, 2025).

Condições como TEA, TDAH e TOD (descritas no DSM-5-TR) demandam um deslocamento do olhar institucional: em vez de buscar adequar o aluno a um molde rígido, a escola deve adaptar o meio e promover uma cultura de acolhimento coletivo (Santos et al., 2025). Sob a égide da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, a responsabilidade pela inclusão é coletiva e institucional. Na ausência de preparo adequado, intervenções equivocadas por parte de funcionários de apoio podem intensificar barreiras atitudinais.

Diante desse cenário, este trabalho defende a implementação de programas de formação continuada para os TAEs do CAP-UFRJ. O objetivo é capacitá-los com estratégias fundamentadas de comunicação assertiva e acolhimento preventivo — esclarecendo que tal capacitação não substitui a atuação dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas consolida uma rede integrada de apoio e organização institucional.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, método adequado para a análise crítica e abrangente de problemáticas complexas, viabilizando a integração de referenciais teóricos, normativos e institucionais (Rother, 2007).

Para a construção desta revisão, o percurso metodológico estruturou-se em etapas de levantamento, seleção e análise crítica de fontes nas bases de dados PubMed/MEDLINE, SciELO e LILACS. Foram empregados descritores combinados como "transtornos do neurodesenvolvimento", "educação inclusiva", "Atendimento Educacional Especializado", "capacitação de servidores" e "barreiras atitudinais". Os critérios de inclusão contemplaram artigos completos revisados por pares publicados entre 2021 e 2026, marcos legais da Educação Especial Inclusiva e documentos institucionais da UFRJ, enquanto editoriais e estudos desvinculados do contexto da Educação Básica ou da atuação de servidores não docentes foram excluídos.

Nota metodológica e transparência do percurso: durante o levantamento bibliográfico, constatou-se uma escassez de produções científicas indexadas que abordassem diretamente o termo restrito "técnico-administrativo em educação" articulado à inclusão escolar. Diante dessa lacuna, a busca foi expandida para capturar o debate sobre barreiras atitudinais, cultura organizacional e formação continuada. A análise das fontes não se limitou à justaposição de referências, buscando estabelecer um diálogo crítico entre os autores para fundamentar as reflexões aplicadas ao contexto do CAP-UFRJ.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão dos transtornos do neurodesenvolvimento migrou de um modelo estritamente médico-patologizante para o paradigma da neurodiversidade, no qual as variações cognitivas são reconhecidas como expressões da diversidade humana (Bezerra & Batista, 2026; Nicolau et al., 2025). Condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) não devem ser tratadas de forma homogênea; cada estudante manifesta necessidades singulares de suporte, influenciadas por fatores ambientais e sensoriais (Cleary et al., 2023). No cotidiano escolar, fenômenos como a hipersensibilidade a estímulos auditivos e visuais, a rigidez de rotina

e a sobrecarga gerada pela camuflagem social (*masking*) exigem que o ambiente escolar seja estruturado de modo a prevenir barreiras atitudinais e arquitetônicas.

Nesse panorama, a legislação brasileira — ancorada na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e atualizada pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025) — estabelece que a acessibilidade e a permanência bem-sucedida dependem da corresponsabilidade de todos os setores da instituição de ensino. No Colégio de Aplicação da UFRJ, a rede de apoio estruturada pelo AEE e pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) cumpre um papel central, mas a complexidade da vida escolar demanda a expansão desse cuidado para além da sala de aula.

É nesse contexto que se insere a formação do Corpo Técnico-Administrativo em Educação (TAEs). Conforme apontam Benitez et al. (2023), o engajamento formativo fundamentado em evidências modifica positivamente as atitudes sociais e a competência dos profissionais frente à inclusão. Importa ressaltar que a capacitação dos TAEs visa dotar esses servidores de ferramentas de escuta empática, mapeamento de gatilhos ambientais e protocolos básicos de acolhimento seguro, sem que isso represente a substituição dos profissionais do AEE ou a delegação inadequada de atribuições clínicas e pedagógicas especializadas. Trata-se de consolidar uma cultura institucional colaborativa, na qual a prevenção de crises e o bem-estar dos estudantes neurodivergentes constituem um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.

4. Resultados e Discussão

4.1. Panorama da Produção Científica e Síntese Temática

O levantamento bibliográfico (2021-2026) evidenciou que a efetivação da Educação Inclusiva esbarra em barreiras estruturais, atitudinais e na lacuna de capacitação das equipes (Pletsch & Mendes, 2024; Haas & Baptista, 2025).

Quadro 1 – Síntese dos principais estudos selecionados

Autor / Ano	Título do Estudo / Base	Foco Principal / Contribuição para a Pesquisa
Alonso & Souza (2026) (SciELO)	Práticas inclusivas com Tecnologias Assistivas e DUA na inclusão de estudantes autistas	Analisa o uso de tecnologias assistivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no suporte a estudantes com TEA, reforçando a necessidade de recursos práticos no cotidiano escolar.

Gallardo Herrerías (2026) (SciELO)	Functioning and challenges of the support units for inclusion	Discute o funcionamento e os desafios operacionais das unidades de apoio à inclusão, dialogando diretamente com a necessidade de estruturação de redes de suporte para além da sala de aula.
Ribtsun et al. (2026) (SciELO)	Educational accessibility in higher education institutions through the transformation of the academic environment	Aborda a acessibilidade educacional por meio da transformação integral do ambiente acadêmico, enfatizando que a inclusão exige adaptações estruturais e atitudinais de todos os setores.
Horta & Torres (2026) (SciELO)	Entre projetos e rupturas: disputas políticas na educação especial brasileira	Examina as disputas políticas recentes na formulação e implementação das políticas de Educação Especial no Brasil, contextualizando o cenário normativo atual.
Reis & Menezes (2026) (SciELO)	Plano educacional individualizado no brasil: base legal e desafios para a educação inclusiva	Analisa a base legal e os desafios práticos para a efetivação de Planos Educacionais Individualizados (PEI) consistentes nas instituições de ensino.
Pelosi & Sousa (2026) (SciELO)	Literatura acessível e Comunicação Aumentativa e Alternativa: avaliação de um livro multiformato por especialistas	Avalia recursos multiformatos e de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) voltados a necessidades complexas de comunicação, destacando a importância de materiais acessíveis.
Nicodemos & Abreu (2026) (SciELO)	A temática da inclusão escolar de pessoas com deficiência presente nos simpósios nacionais da ANPUH (2011-2021)	Faz um resgate histórico da inserção da pauta de inclusão escolar nos debates acadêmicos e científicos da área de História nas últimas décadas.
Coutinho-Souto & Fleith (2026) (SciELO)	Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: inclusive educational practices	Investiga práticas educacionais inclusivas voltadas à dupla excepcionalidade (TDAH associado a altas habilidades), apontando caminhos pedagógicos.
Benitez et al. (2023) (LILACS)	Formação em análise do comportamento no contexto da educação especial: variáveis pessoais e atitudinais relativas à inclusão	Avalia processos formativos e demonstra a correlação direta entre o nível de instrução prática e a melhoria das atitudes sociais frente ao autismo e à deficiência intelectual.
Medeiros et al. (2026) (LILACS/MEDLINE)	Primary care services role in supporting families of children or adolescents with disabilities...	Identifica lacunas na formação profissional insuficiente e a necessidade de coordenação intersetorial e suporte centrado nas redes de apoio familiar.

A análise integrada desses achados aponta que:

- **A Sobrecarga Institucional:** As famílias dependem das escolas para o suporte diário (Reis & Pereira, 2023), mas a falta de preparo nos espaços comuns gera vulnerabilidade (Campos et al., 2025).
- **O Impacto da Formação nas Barreiras Atitudinais:** Conforme validado por Benitez et al. (2023), intervenções formativas estruturadas reduzem preconceitos e melhoram o manejo prático de comportamentos atípicos.

4.2. Da Teoria à Prática no CAP-UFRJ: O Papel dos TAEs

A literatura científica recente (2021-2026) evidencia que a efetivação da educação inclusiva esbarra persistentemente em barreiras atitudinais e na lacuna formativa das equipes

escolares (Pletsch & Mendes, 2024; Haas & Baptista, 2025). Embora o panorama analítico demonstre ampla centralidade na formação de docentes e mediadores — conforme debatido por Alonso & Souza (2026) e Reis & Menezes (2026) —, observa-se um nítido silenciamento acadêmico quanto à preparação dos servidores não docentes. Trabalhadores que atuam na secretaria, na biblioteca, na portaria e nos pátios permanecem, muitas vezes, desassistidos de diretrizes institucionais claras, o que acentua a vulnerabilidade dos estudantes neurodivergentes em espaços de circulação comum (Campos et al., 2025).

No âmbito do CAp-UFRJ, superar essa lacuna não significa transformar o TAE em um especialista clínico, mas reconhecer que a ausência pontual de mediadores do AEE não pode resultar em desamparo institucional. A capacitação continuada dos servidores atua como um elo preventivo e formativo, instrumentalizando a equipe para identificar sinais precoces de desconforto sensorial, adotar uma comunicação assertiva e acionar adequadamente a rede especializada de apoio. Dessa forma, a discussão teórica converge com os achados de Benitez et al. (2023) ao demonstrar que a instrução prática e o envolvimento coletivo reduzem o preconceito, mitigam barreiras atitudinais e fortalecem a concretude de uma inclusão ampla e transversal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida evidencia que a efetivação da Educação Inclusiva nas escolas públicas exige uma transformação profunda na cultura organizacional de toda a instituição, superando modelos fragmentados e assumindo a acessibilidade como uma responsabilidade coletiva. No âmbito do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), embora os arranjos colaborativos entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) representem avanços fundamentais, identificou-se como imperativo sanar a lacuna institucional voltada ao preparo do Corpo Técnico-Administrativo em Educação (TAEs).

Conforme apontado pelos referenciais teóricos e normativos — em especial a Lei Brasileira de Inclusão e as diretrizes recentes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva —, a garantia de permanência e bem-estar dos estudantes neurodivergentes extrapola a sala de aula regular e incide diretamente sobre os espaços de convivência e circulação comum. Nesse sentido, o treinamento contínuo dos servidores TAEs consolida-se como um elo estratégico e preventivo.

Esclarece-se que tal capacitação não substitui a atuação especializada do AEE, mas instrumentaliza a comunidade não docente com ferramentas básicas de escuta empática, manejo de crises e identificação de barreiras atitudinais e sensoriais. Com isso, fortalece-se a rede de cuidado institucional, mitigando riscos de sobrecarga e assegurando que o CAP-UFRJ cumpra plenamente o seu compromisso com uma inclusão ampla, humanizada e funcional em todos os setores da vida escolar.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Shirley Aline do Nascimento; SOUZA, Jacqueline Lidiane de. Práticas inclusivas com Tecnologias Assistivas e DUA na inclusão de estudantes autistas: uma revisão sistemática. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 11, e16175, 2026. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v11.e16175>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARBOSA, Lílian Viviane; ARAÚJO, Clarice Ribeiro Soares; MAGALHÃES, Livia de Castro. Conhecimento sobre o transtorno do desenvolvimento da coordenação entre profissionais da saúde e da educação. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 33, e1648664, 2025.

BENITEZ, Priscila et al. Formação em análise do comportamento no contexto da educação especial: variáveis pessoais e atitudinais relacionadas à inclusão. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, e252919, 2023.

BEZERRA, Jaldemir; BATISTA, Maique. *Neurodivergências: TEA, TDAH e AH/SD*. São Paulo: Literare Books, 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de [data de 2025]. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAMPOS, Thayná Pathyuara Chiquito Mendes; CARVALHO, Kalyandra Brandão de; CONTE, Raquel Furtado. Bullying escolar e saúde mental no Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática. *Psi Unisc*, v. 9, p. 1-18, 2025.

CLEARY, Michelle et al. Autism, discrimination and masking: Disrupting a recipe for trauma. *Issues in Mental Health Nursing*, v. 44, n. 9, p. 799-808, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/01612840.2023.2239828>.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (CAp-UFRJ). Levantamento dos primeiros cinco anos da política de Educação Especial Inclusiva do CAp-UFRJ. Rio de Janeiro: CAp-UFRJ, 2025. Disponível em: <http://www.gov.br>. Acesso em: 31 ago. 2026.

COUTINHO-SOUTO, Waleska Karinne Soares; FLEITH, Denise de Souza. Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: inclusive educational practices. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 43, e12089, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202643e12089>.

DE ARAUJO, Ceres Alves. Autism: an ‘epidemic’ of contemporary times?. *Journal of Analytical Psychology*, v. 67, n. 1, p. 5-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12754>.

GALLARDO HERRERÍAS, Celia. Functioning and challenges of the support units for inclusion. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 34, e4232, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.cto427342322>.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2023): desafios históricos e atuais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 31, e0015, 2025.

HORTA, Ícaro Belém; TORRES, Josiane Pereira. Entre projetos e rupturas: disputas políticas na educação especial brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 32, e0090, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0090>.

LOFFI, R. G. et al. Theoretical-Methodological Foundations for the Global Integration Method (Método de Integração Global-MIG) in the Treatment of Autism Spectrum Disorder. *Children, Basel*, v. 11, n. 2, p. 191, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/children11020191>.

MEDEIROS, Luciano Silveira Pacheco de et al. Atuação da atenção primária às famílias de crianças ou adolescentes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 60, e20250152, 2026.

NICODEMOS, Alessandra; ABREU, Erica. A temática da inclusão escolar de pessoas com deficiência presente nos simpósios nacionais da ANPUH (2011-2021). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 32, e0057, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0057>.

NICOLAU, Giovanna et al. O que é autismo? Reflexões críticas a partir da neurodiversidade e dos estudos da deficiência. *Revista Educação Especial*, v. 38, p. e41/1-22, 2025.

PELOSI, Miryam Bonadiu; SOUSA, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de. Literatura acessível e Comunicação Aumentativa e Alternativa: avaliação de um livro multiformato por especialistas. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 34, e4142, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.cto419741421>.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 30, e0032, 2024.

REIS, Luciana Bicalho; PEREIRA, Camila Marchiori. Percepções de familiares sobre uma rede de cuidados de saúde mental infantojuvenil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, e244079, 2023.

REIS, Maiana Araújo dos; MENEZES, Aline Beckmann. Plano educacional individualizado no Brasil: base legal e desafios para a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 32, e0081, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0081>.

RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluz Terezinha. Educação especial inclusiva e políticas públicas: avanços, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 31, e0121, 2025.

RIBTSUN, Yuliia et al. Educational accessibility in higher education institutions through the transformation of the academic environment for students with individual needs. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 30, e250432, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.250432>.

ROSA, Sanny Silva da; BORGES, Juliana de Moura. "Um estranho no ninho": tensões e contradições da educação inclusiva confrontadas pela presença de estudantes com TEA em salas de aula comuns. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 30, e0142, 2024.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X Revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

SANTOS, Janaina Proensa dos et al. Possibilidades e limites no atendimento de alunos com transtorno do espectro autista do 1º ao 5º ano do ensino fundamental: uma escola fronteira. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, 2025.

TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis; FERNANDES, Conceição Santos. Incidência de transtorno global do desenvolvimento em crianças: características e análise a partir dos CAPSi. *Psicologia USP*, v. 34, e210132, 2023.