



Atendimento Educacional especializado (AEE) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): entre a prática empírica e a formação docente

Specialized Educational Assistance (AEE) for students with Autism Spectrum Disorder (ASD): between empirical practice and teacher training

Rosymarilethe Ribeiro da Silva Amorim
Universidade de Pernambuco (UPE)
Petrolina/PE-Brasil

Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Petrolina/PE-Brasil

Resumo

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), com práticas pedagógicas fundamentadas e integrado ao currículo comum escolar, é essencial para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este artigo, originário de uma pesquisa bibliográfica narrativa e que lançou mão de produções publicadas entre 2020 e 2025, objetivou identificar avanços, lacunas e contribuições para a efetividade do AEE destinado a estudantes com TEA. Os resultados revelam fragilidades na formação docente, a desinformação dos profissionais sobre metodologias validadas cientificamente e ausência de diretrizes sistematizadas. Destacam ainda a construção empírica de saberes, carente de respaldo teórico. Destaca que o trabalho colaborativo, a formação inicial e continuada com qualidade e políticas públicas são essenciais para fortalecer o AEE e a prática dos professores, promovendo uma inclusão plena.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado; Transtorno do espectro autista; Formação e prática docente.

Abstract

Specialized Educational Services (AEE), with pedagogical practices grounded in and integrated into the common school curriculum, is essential for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). This article, based on a narrative literature review of studies published between 2020 and 2025, aimed to identify advances, gaps, and contributions to the effectiveness of SEA for students with ASD. The findings reveal weaknesses in teacher training, a lack of professional knowledge regarding scientifically validated methodologies, and the absence of systematized guidelines. They also highlight the empirical construction of knowledge, lacking theoretical support. Furthermore, the study emphasizes that collaborative work, high-quality initial and continuing education, and public policies are essential to strengthen SEA and teaching practices, thereby promoting full inclusion.

Keywords: Specialized educational services; Autism spectrum disorder; Teacher training and practice.

Introdução

Compreender as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para fundamentar práticas pedagógicas eficazes no contexto educacional inclusivo. No âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tal compreensão deve orientar protocolos que considerem aspectos linguísticos, socioemocionais e comportamentais, reconhecendo a complexidade desse transtorno e suas implicações para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR* da American Psychiatric Association (2023), destaca que o TEA é caracterizado por diferenças persistentes na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Embora, em determinados contextos clínicos, tais características sejam descritas como “atrasos” no desenvolvimento da linguagem, faz-se necessário problematizar essa terminologia, sobretudo quando transposta para o campo educacional.

A noção de atraso pressupõe uma métrica normativa de desenvolvimento, ancorada em parâmetros considerados típicos e universais, o que pode obscurecer os modos singulares de constituição subjetiva e de expressão comunicativa das pessoas com TEA. Nesse sentido, mais do que um simples distúrbio linguístico, o espectro envolve formas próprias de interação, organização sensorial e construção de sentido, que nem sempre se alinham às expectativas escolares estabelecidas pelos currículos e pelas concepções pedagógicas hegemônicas.

Assim, características como a preferência por interações não convencionais, modos específicos de uso dos objetos, interesses focalizados, padrões diferenciados de comunicação, a exemplo da ecolalia ou da habilidade de reconhecer símbolos gráficos antes de responder a chamados sociais, e a presença de comportamentos repetitivos ou maior necessidade de previsibilidade podem ser compreendidas não apenas como déficits, mas como expressões de um funcionamento neurodiverso. Tal deslocamento interpretativo permite tensionar a ideia de que o não êxito escolar decorra exclusivamente das especificidades do sujeito, reconhecendo também o papel das expectativas normativas e das estruturas curriculares na produção das dificuldades vivenciadas.

A classificação atual do TEA passou a reunir condições antes diagnosticadas separadamente, como autismo infantil, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da

infância, compreendendo-as em um único espectro com variação na necessidade de apoio. Os autores Schopler, Mesibov e Hearsey (1995) definem o TEA como um transtorno do desenvolvimento de base neurobiológica que compromete precocemente comunicação, socialização e comportamento, destacando a relevância de abordagens estruturadas e individualizadas.

No contexto jurídico brasileiro, a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo-a como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, definição reafirmada pelo Decreto nº 12.686/2025 sob a perspectiva da avaliação biopsicossocial e da garantia de direitos (Brasil, 2012; 2025). Desse modo, a articulação entre as dimensões clínica e legal do TEA fundamenta o planejamento de práticas pedagógicas mais responsivas no AEE, com procedimentos estruturados, recursos individualizados e apoio contínuo à escolarização.

Complementando a reflexão sobre o TEA, Attwood (2008) salienta que esta condição do neurodesenvolvimento influencia significativamente a forma como o indivíduo percebe o mundo, processa informações e estabelece relações sociais, enfatizando que o TEA não deve ser interpretado como uma doença, mas como uma configuração distinta do funcionamento neurológico.

Essa perspectiva revela-se particularmente relevante para a prática pedagógica, na medida em que orienta a construção de parâmetros educacionais que considerem a singularidade de cada estudante, valorizando suas potencialidades e respeitando suas particularidades cognitivas e sociais. Desse modo, reconhecer o TEA como uma diferença funcional, e não como um déficit, amplia o papel do educador, direcionando o planejamento do AEE para práticas que promovam o desenvolvimento integral do aluno, sem desconsiderar suas necessidades individuais.

Embora o TEA seja amplamente descrito como um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por alterações na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, tal como preconiza Lacerda (2021), ainda persiste, no contexto escolar, a tendência de homogeneizar tais características, desconsiderando a singularidade dos estudantes. Hoje, as discussões contemporâneas vêm contribuindo para afirmar a necessidade de superação do modelo médico e de assunção do modelo social da inclusão, deslocando o foco do déficit individual para as barreiras presentes no contexto

Atendimento Educacional especializado (AEE) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): entre a prática empírica e a formação docente

educacional. Contudo, essa transição teórica nem sempre se concretiza nas práticas pedagógicas cotidianas.

A generalização das características do TEA pode resultar em modelos de atuação padronizados que, paradoxalmente, fragilizam a proposta inclusiva. Assim, problematiza-se: de que modo as escolas têm traduzido o conhecimento teórico sobre o TEA em ações pedagógicas realmente individualizadas e comprometidas com a eliminação de barreiras? Em que medida os docentes dispõem de formação e condições institucionais para organizar práticas que respeitem as especificidades do estudante sem reduzi-lo ao diagnóstico? Tais questões tensionam o desafio de articular compreensão conceitual, políticas inclusivas e práxis pedagógica orientada à aprendizagem significativa e ao direito à educação.

No contexto de crescente reconhecimento científico e social do TEA, levantamentos recentes indicam aumento contínuo da prevalência entre crianças nos Estados Unidos. Dados do Centers for Disease Control and Prevention apontam que, em 2020, uma em cada 36 crianças de oito anos foi diagnosticada com TEA, número superior ao estimado em 2018 (CDC, 2024). Posteriormente, Shaw *et al.* (2025), com base em dados de 2022 da Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network (ADDM), indicaram prevalência de uma em cada 31 crianças de até oito anos. No cenário global, Zeidan *et al.* (2022) estimam prevalência de uma em cada 100 crianças, enquanto a Organização Mundial da Saúde (2023) alerta para possível subnotificação em países de baixa e média renda.

No Brasil, conforme a Agência IBGE Notícias (2025), o Censo Demográfico de 2022 registrou aproximadamente 2,4 milhões de pessoas com TEA (1,2% da população), com maior prevalência entre homens (1,5%; 1,4 milhão) do que entre mulheres (0,9%; 1 milhão). A faixa etária de 5 a 9 anos também apresentou altas taxas (2,6%), seguida por 0 a 4 anos (2,1%), 10 a 14 anos (1,9%) e 15 a 19 anos (1,3%), totalizando 1,1 milhão de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos (Amorim; Ribeiro, 2025). Regionalmente, o Sudeste concentrou o maior número absoluto de casos (mais de 1 milhão), seguido pelo Nordeste (633 mil), Sul (348,4 mil), Norte (202 mil) e Centro-Oeste (180 mil), sendo que este último apresentou proporção ligeiramente inferior (1,1%) em comparação às demais regiões (1,2%).

Ainda conforme a Agência, o Censo 2022 revelou que o maior percentual de diagnóstico de TEA ocorreu entre meninos de 5 a 9 anos, com 3,8% da população masculina nessa faixa etária (264,6 mil indivíduos), enquanto entre as meninas foi de 1,3% (86,3 mil). Uma

situação semelhante foi observada no grupo de 0 a 4 anos, com prevalência de 2,9% entre meninos e 1,2% entre meninas. De modo geral, a prevalência de TEA foi maior entre os homens até os 44 anos de idade. Apenas nas faixas de 50 a 54 anos e de 60 a 69 anos, as mulheres apresentaram índices ligeiramente superiores, com diferença de 0,1 ponto percentual.

Outro dado relevante revelado diz respeito à escolarização: 36,9% das pessoas com autismo estavam estudando, um percentual superior ao da população geral (24,3%). Essa diferença foi mais expressiva entre os homens com autismo (44,2% frente a 24,7% do total masculino). Entre as mulheres, a taxa foi de 26,9% entre aquelas com TEA, contra 24,0% no total feminino. Os grupos de 18 a 24 anos (30,4% para autistas e 27,7% para o total) e de 25 anos ou mais (8,3% e 6,1%, respectivamente) também se destacaram, indicando possíveis trajetórias mais longas de escolarização ou retorno aos estudos formais por parte da população com autismo (Agência IBGE Notícias, 2025).

Diante dessa realidade, a inclusão de estudantes com TEA na classe comum da escola pública configura-se como um dos principais desafios enfrentados pela educação brasileira na atualidade. Nesse contexto, o AEE desempenha um papel central na promoção de uma educação inclusiva, oferecendo suporte pedagógico complementar e individualizado aos estudantes que dele necessitam.

A Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), aponta que o professor do AEE exerce papel central na garantia do direito à educação inclusiva. Conforme o Decreto nº 12.773 (Brasil, 2025), compete a esse profissional planejar, executar e avaliar o AEE de forma articulada ao ensino comum, assegurando recursos de acessibilidade e processos que eliminem barreiras à aprendizagem. O decreto torna obrigatória a elaboração de documentos individualizados, o Plano Educacional Individualizado (PEI), construído colaborativamente com o professor da sala regular, e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), específico do professor de AEE na Sala de Recursos, ambos derivados de estudo de caso e com atualização contínua. O § 1º estabelece que o PEI e o PAEE devem integrar o projeto político-pedagógico da escola. Em consonância com o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), a atuação do professor de AEE ultrapassa o atendimento no contraturno, assumindo função articuladora no planejamento, acompanhamento e garantia de apoios pedagógicos individualizados.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de uma recomposição investigativa do trabalho pedagógico, tornando fundamental analisar como a literatura científica recente tem abordado a temática. Assim, este estudo objetiva identificar avanços, lacunas e

Atendimento Educacional especializado (AEE) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): entre a prática empírica e a formação docente

contribuições para a efetividade do AEE voltado a estudantes com TEA, examinando, a partir dessas produções, aspectos relacionados à formação inicial e continuada docente, às práticas pedagógicas dos professores de AEE e ao trabalho colaborativo entre profissionais, família e escola.

Metodologia

Este artigo é o desdobramento de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, com foco na análise de produções científicas sobre o AEE para estudantes com TEA. Na perspectiva de Lakatos e Marconi (2010), essa abordagem visa reunir tudo o que foi publicado sobre o tema, promovendo contato direto do pesquisador com o conhecimento existente. Boccato (2006), reitera que a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, na seleção e na análise crítica de documentos previamente publicados relacionados ao tema investigado, bem como atualizar e aprofundar o conhecimento já existente, além de oferecer subsídios teóricos que contribuam para o desenvolvimento e a fundamentação da pesquisa em andamento. Optou-se por realizar uma revisão narrativa da literatura, considerando que esse tipo de abordagem permite a construção de uma análise crítica e reflexiva sobre o tema investigado, articulando diferentes visões teóricas e evidências disponíveis.

Em alinhamento com Rother (2007), a revisão narrativa possibilita compreender o estado da arte de determinado campo de conhecimento, sendo indicada quando se busca explorar conceitos, identificar lacunas teóricas e discutir tendências emergentes. Embora não siga os protocolos rigorosos de revisões sistemáticas, esta abordagem foi conduzida com critérios claros de seleção, leitura e análise crítica das produções publicadas no período de 2020 a 2025, assegurando consistência na interpretação dos dados e relevância para o campo educacional.

O objetivo geral foi identificar avanços, lacunas e contribuições para a efetividade do AEE direcionado a estudantes com TEA, realizando uma revisão narrativa sobre o AEE, baseada em artigos científicos. Nesse sentido, os objetivos específicos são: investigar a formação docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de AEE, avaliando a utilização de táticas e metodologias direcionadas para o atendimento a estudantes com TEA e compreender o trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais de AEE, identificando como essa articulação contribui para a efetividade do atendimento e para a inclusão dos estudantes.

Com esse intuito, foi realizada uma busca eletrônica em um dos principais repositórios nacionais de base de dados científicos: Portal de Periódicos CAPES. Foram utilizadas como instrumento de busca palavras-chave como: “Atendimento educacional especializado e Autismo”.

Em consonância com Amorim e Ribeiro (2025), a aplicação de filtros por período, descritores, área do conhecimento e tipo de publicação foi fundamental para refinar os resultados e assegurar a relevância dos materiais selecionados. A tabela a seguir apresenta um panorama representativo das produções com base na sistematização das informações obtidas a partir da análise bibliográfica realizada com base nas palavras-chave utilizadas.

Tabela 1: Artigos científicos encontrados na Portal de Periódicos CAPES (2020–2025)

Termo de busca	Artigos encontrados
Atendimento educacional especializado e autismo	21

Fonte: tabela elaborada pela autora (2025), com base na sistematização das informações obtidas a partir da análise bibliográfica realizada no decorrer da pesquisa.

Após a definição da amostragem, realizou-se uma triagem criteriosa dos materiais, considerando, inicialmente, resumos e palavras-chave e, quando necessário, uma leitura preliminar dos textos completos. Foram estabelecidos como critérios de inclusão: trabalhos publicados entre 2020 e 2025; menção explícita às práticas pedagógicas executadas no contexto educacional e perspectivas que tratassem diretamente do AEE, da inclusão de estudantes com TEA e da formação docente.

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados estudos publicados há mais de cinco anos, pesquisas sem relevância para o contexto educacional ou que não apresentassem informações sobre intervenções pedagógicas. Também foram excluídos trabalhos em que a relação entre AEE e TEA não fosse abordada de forma consistente ou que tratassem o tema de maneira superficial, sem aprofundar a articulação entre as práticas pedagógicas do AEE e as necessidades específicas dos estudantes com autismo.

Essa estratégia metodológica permitiu selecionar materiais com rigor científico e pertinência temática, garantindo que a análise subsequente contemplasse estudos com relevância teórica e prática para compreender a efetividade do AEE direcionado a estudantes com TEA. Concluída a definição dos critérios de inclusão e exclusão, chegou-se a um total de

Atendimento Educacional especializado (AEE) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): entre a prática empírica e a formação docente

onze artigos científicos selecionados, os quais se mostraram alinhados aos objetivos da investigação.

Após a finalização da seleção, procedeu-se à análise qualitativa dos documentos, tendo como referência os objetivos da pesquisa e a intenção de verificar de que forma cada estudo contempla a articulação entre os três eixos centrais identificados: formação docente, prática pedagógica e trabalho colaborativo. A análise envolveu a leitura integral dos textos, a categorização das publicações e em conformidade com o objetivo geral, a identificação de convergências, avanços, lacunas e tendências nas discussões teóricas e metodológicas apresentadas por esses trabalhos, igualmente de contribuições significativas, oferecendo subsídios para reflexões acerca da efetividade do AEE e para a promoção de práticas inclusivas que valorizem as especificidades de cada estudante.

Resultados e discussão

Optou-se pela apresentação e discussão dos resultados em três subtemas a saber: (1) Formação docente: lacunas na formação inicial e continuada, (2) Práticas pedagógicas: entraves e desinformação e (3) Trabalho colaborativo: parceria entre escola, família e rede de apoio. Essa decisão metodológica fundamenta-se nas diferenças estruturais, epistêmicas e nos objetivos próprios de cada tipo de produção, os quais impactam diretamente na profundidade da abordagem e na natureza das contribuições apresentadas, favorecendo a reflexão crítica sobre os caminhos já trilhados pela produção científica e os desafios que ainda se impõem no campo da educação inclusiva.

Formação docente: lacunas na formação inicial e continuada

A formação docente aparece como eixo estruturante para a efetivação do AEE dirigido a estudantes com TEA. Fontenele e Lourinho (2020), em seu estudo intitulado “*Perspectiva da neurociência no transtorno do espectro do autismo – TEA e a formação de professores*”, defendem que a formação docente deve ser atravessada também por fundamentos neurocientíficos. Para os autores, o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro pode subsidiar planejamentos pedagógicos mais eficazes, capazes de superar práticas excludentes e responder com mais precisão às particularidades dos estudantes com autismo. Essa abordagem amplia o olhar sobre a formação docente, ao articular ciência, sensibilidade e prática pedagógica.

Complementarmente, no estudo “Autismo e escola: características e desafios na educação básica em um município do estado do Pará – Brasil”, Carvalho et al. (2024), ao investigarem o contexto da educação básica no Pará, identificam dificuldades de interação entre alunos com TEA e seus professores, inclusive de uma ausência preocupante de suporte familiar. Para os autores, a formação continuada, aliada a políticas públicas integradas, é fundamental para qualificar as práticas docentes e consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva.

De forma crítica, observa-se que, embora a literatura aponte caminhos promissores para qualificar a docência, ainda persiste um distanciamento entre os conteúdos trabalhados na formação inicial e as demandas concretas da prática pedagógica inclusiva. Essa lacuna reforça a urgência de uma formação contínua, interdisciplinar e comprometida com a efetivação de práticas embasadas cientificamente, condição essencial para que o AEE cumpra seu papel na promoção do direito à educação.

Fundamentado em autores como Nóvoa (2017), André (2020), Gatti (2021), Ainscow (2020) e Zapata (2004), este cenário de pesquisa defende a renovação das práticas pedagógicas via investigação colaborativa. Para Nóvoa (2017), isso exige a participação ativa dos docentes na formulação de políticas públicas, elevando a atuação do professor de AEE para além do desenvolvimento de estratégias predefinidas. Tal engajamento crítico permite a elaboração de soluções contextualizadas e articuladas com toda a comunidade escolar.

A identidade profissional do professor de AEE não pode mais ser compreendida apenas como resultado da articulação entre formação, prática e reflexão crítica, mas como uma construção situada, atravessada por políticas públicas, exigências institucionais e pelas múltiplas demandas da inclusão escolar (André, 2020; Gatti, 2021). A atuação desse docente, especialmente no atendimento a estudantes com TEA, tensiona permanentemente sua profissionalidade, uma vez que exige domínio de saberes especializados, trabalho colaborativo com o professor da sala comum e capacidade de reorganizar práticas frente à diversidade concreta que se apresenta no cotidiano escolar.

Corroborando com essa mesma perspectiva, Ainscow (2020), ressalta que a inclusão escolar deve ser compreendida como um desafio transnacional que exige transformação das práticas e das políticas educativas, deslocando o foco de ações pontuais para uma abordagem sistêmica que responda às demandas de diversidade e equidade na educação. A partir dessa perspectiva, desenvolver escolas verdadeiramente inclusivas envolve não apenas adaptações

Atendimento Educacional especializado (AEE) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): entre a prática empírica e a formação docente

metodológicas isoladas, mas a reorganização cultural das instituições, a valorização da colaboração profissional e o fortalecimento de estratégias que diminuam barreiras estruturais à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, o que tem implicações diretas sobre a formação e a identidade profissional do docente de AEE ao trabalhar em consonância com políticas e práticas inclusivas efetivas (Ainscow, 2020).

Na mesma linha, Zapata (2004) argumenta que a experiência docente constitui, por si só, uma fonte relevante de conhecimento e transformação. Nesse sentido, a vivência diária em sala de aula possibilita ao professor identificar necessidades específicas, experimentar procedimento e refletir sobre seus efeitos, fortalecendo o processo de tomada de decisão pedagógica de forma crítica e fundamentada. Por outro lado, a carência de formações específicas leva muitos professores a buscarem, de forma autônoma, recursos e sistemas digitais para atender às demandas dos alunos com TEA.

Práticas pedagógicas: entraves e desinformação

No campo das práticas pedagógicas, a literatura converge para a importância da adoção de metodologias validadas cientificamente, especialmente a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o programa *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH). No artigo “Atendimento Educacional Especializado para estudantes com transtorno do espectro autista na Associação Pestalozzi de Goiânia” Rocha et al. (2021) evidenciam que a adoção de metodologias como o programa TEACCH favorece a autonomia e a socialização dos alunos autistas, sobretudo por meio da estruturação do ambiente de aprendizagem. Essa abordagem, ao organizar o espaço e o tempo de forma previsível, oferece segurança e estímulo ao estudante, ampliando suas possibilidades de participação.

De modo inovador, Ribeiro et al. (2023), em seu artigo “Ensino TEKA: contribuindo para o aumento do vocabulário de crianças autista”, introduzem o game “Ensino TEKA” como um recurso lúdico voltado à ampliação do vocabulário de crianças com TEA”, ancorando-se também nos princípios da ABA. Segundo os autores, trata-se de um jogo digital educativo que busca ampliar o vocabulário e as habilidades cognitivas de crianças com TEA por meio da associação entre imagens e palavras, reforçando os aprendizados de maneira interativa e motivadora. Esse exemplo demonstra como as tecnologias educacionais podem ser aliadas

potentes na construção de experiências significativas, desde que bem planejadas e intencionalmente adotadas.

No artigo “Repertório de professores do atendimento educacional especializado sobre autismo e Análise do Comportamento”, Brito e Elias (2023) destacam em seu estudo o desconhecimento de muitos professores das SRM em relação ao TEA e às práticas pedagógicas baseadas em evidências como a ABA. Tal lacuna formativa compromete diretamente a qualidade do atendimento oferecido, revelando uma urgência de repensar os currículos de formação inicial e continuada de professores da educação especial.

Para aprofundar essa questão, o estudo de Barbosa (2021), “Uma avaliação do uso de práticas baseadas em evidências no atendimento educacional especializado aos alunos com TEA: o que os dados mostram”, alerta para a baixa utilização dessas práticas pelos professores, apesar do interesse em conhecê-las, devido a entraves relacionados à formação e à ausência de condições institucionais que possibilitem sua implementação. Nesse cenário, constata-se uma contradição: embora existam evidências robustas sobre a eficácia de práticas pedagógicas específicas, sua adoção ainda é tímida no cotidiano escolar. Esse contexto revela que a consolidação do AEE depende não apenas da disseminação de metodologias baseadas em evidências, mas também da criação de condições objetivas para que os professores possam, se apropriar delas e aplicá-las, o que reforça a relação indissociável entre formação, prática e apoio institucional.

A complexidade desse tema já era observada e discutida por autores clássicos e contemporâneos, como Mantoan (2013; 2022), Slavin (2012), Silva e Marinho (2024), Gatti (2017; 2021) e Mendes (2020). Corroborando os achados observados nos estudos pesquisados, Slavin (2012) argumenta que práticas educacionais eficazes devem se fundamentar em pesquisas rigorosas, e não em tradições ou intuições, especialmente no atendimento a estudantes com TEA, que demandam planos adaptados às suas particularidades cognitivas e sociais. Nesse panorama, a instituição de práticas baseadas em evidências, como a ABA, representa um avanço significativo, ao substituir decisões subjetivas por ações sustentadas em dados concretos, promovendo melhorias nas habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas dos estudantes. Essa orientação evidencia a necessidade de planejamento pedagógico cuidadoso, alinhado à ciência, para que o AEE seja realmente eficaz.

Atendimento Educacional especializado (AEE) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): entre a prática empírica e a formação docente

A ABA, originada na Psicologia, constitui uma abordagem científica respaldada em evidências empíricas e estudos sistemáticos. Nos Estados Unidos, seu ensino integra programas de psicologia aplicada e saúde mental, sendo reconhecida pela *American Psychological Association* (APA, 2017) como prática baseada em evidências. No contexto educacional, especialmente para alunos com TEA, a ABA ilustra como ações personalizadas podem ser efetivamente planejadas e implementadas.

De acordo com Silva e Marinho (2024), a ABA organiza-se em duas vertentes principais, naturalista e estrutural, fundamentadas nos mesmos princípios e voltadas à aquisição de habilidades e à modificação de comportamentos, distinguindo-se, sobretudo, quanto à forma de utilização. Essa diferenciação torna-se particularmente relevante na articulação com o Ensino Incidental, técnica naturalista consolidada desde a década de 1970, cuja eficácia foi evidenciada por Hart e Risley (1975), ao demonstrarem que aprendizagens integradas ao cotidiano do estudante tendem a produzir efeitos consistentes e duradouros.

A vertente naturalista privilegia reforçadores intrínsecos, vinculados aos interesses espontâneos do aluno, como sons, gestos e brincadeiras, favorecendo a ampliação da aprendizagem em situações reais. Já a ABA estrutural recorre a reforçadores extrínsecos, introduzidos intencionalmente para motivar o estudante, mostrando-se igualmente eficaz, embora, em certos contextos, menos integrada ao fluxo natural das interações (Silva; Marinho, 2024).

A preferência pela ciência ABA naturalista em contextos de Ensino Incidental, baseada na distinção entre reforçadores intrínsecos e extrínsecos, suscita uma reflexão crítica sobre a rigidez das abordagens. Sua efetividade depende da habilidade do profissional em identificar e mobilizar os interesses do estudante, tarefa que exige sensibilidade e formação específica. Além disso, a oposição entre reforçadores “internos” e “externos” pode simplificar excessivamente a prática, uma vez que intervenções bem-sucedidas frequentemente combinam elementos de ambas as vertentes.

Considerando a complexidade do TEA e a singularidade de cada aluno, a adesão exclusiva a um modelo tende a ser limitadora; a coerência das práticas reside na capacidade de integrar estratégias conforme as demandas do contexto. Nessa direção, Morin (2000) ressalta a necessidade de reconhecer simultaneamente unidade e diversidade humanas,

perspectiva que amplia o papel docente ao articular práticas baseadas em evidências com um olhar atento às especificidades cognitivas e emocionais dos estudantes.

A construção de uma educação inclusiva autêntica exige, primordialmente, uma ruptura paradigmática. Conforme problematiza Mantoan (2013; 2022), é necessário superar o modelo tradicional sustentado por currículos rígidos e por uma lógica de homogeneização que desconsidera a subjetividade do aluno. Essa mudança de visão permite compreender a escola não apenas como local de instrução, mas como um espaço de convivência e formação crítica pautado na valorização da diversidade.

Para que essa transformação deixe de ser teórica e se torne prática, Gatti (2017) enfatiza a relevância do diálogo pedagógico e da escuta ativa. Esses fundamentos são essenciais para promover aprendizagens significativas e, simultaneamente, fortalecer a colaboração interprofissional no ambiente escolar. Contudo, a efetivação desse cenário esbarra em obstáculos persistentes; Mendes (2020) alerta que, apesar dos avanços normativos, a inclusão plena ainda é cerceada pela permanência de métodos pouco flexíveis e pela fragilidade na formação continuada dos educadores.

Portanto, a articulação entre o rigor científico, a prática pedagógica e a cooperação entre especialistas constituem o caminho viável para respeitar e potencializar o desenvolvimento dos estudantes com TEA, garantindo que suas trajetórias sejam pautadas pela equidade e pelo reconhecimento de suas capacidades únicas.

Trabalho colaborativo: parceria entre escola, família e rede de apoio

A efetividade do AEE também está fortemente relacionada à dimensão do trabalho colaborativo, que envolve a articulação entre escola, família e demais atores da rede de apoio. Em seu artigo “*A importância do atendimento educacional especializado no desenvolvimento pedagógico de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo- TEA*” Santos, D. et al. (2021) apontam que quando o AEE é realizado com o apoio de uma equipe multidisciplinar e em articulação com as famílias, há ganhos importantes tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento moral e social das crianças com TEA.

Esse posicionamento reforça a necessidade de uma abordagem integral, que compreenda o estudante em suas múltiplas dimensões, e não apenas como um sujeito de diagnóstico. Os autores também destacam que o espectro autista envolve diferentes níveis de suporte, o que demanda práticas pedagógicas adaptadas e sensíveis às especificidades de cada caso, um aspecto que ainda é, muitas vezes, negligenciado nas escolas.

Atendimento Educacional especializado (AEE) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): entre a prática empírica e a formação docente

Nessa mesma linha de pensamento, no estudo denominado “*O atendimento educacional especializado no desenvolvimento do estudante com autismo*”, Bragança, Lione e Cavalcante (2023) enfatizam que o trabalho do professor de AEE ultrapassa os limites da sala de aula, exigindo articulação constante com as famílias e com a rede de apoio, além de formação técnica alinhada às demandas específicas das SRMs. Essa visão ampliada sobre a atuação docente reforça a ideia de que o AEE deve ser entendido como um campo intersetorial, que demanda competências pedagógicas, sociais e políticas.

Complementando esse prisma, o artigo “*A importância do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais para inclusão e aprendizagem do estudante com Transtorno de Espectro Autista*”, Nogueira et al. (2024) reforça a importância das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no processo de inclusão, ressaltando que o ensino deve ser personalizado e construído de forma colaborativa entre os docentes do ensino comum e os profissionais do AEE. Essa visão traz à tona a centralidade do trabalho coletivo e da corresponsabilidade pedagógica no enfrentamento dos desafios inclusivos. Entretanto, os autores alertam que a falta de formação adequada por parte dos professores permanece como uma barreira relevante para a efetivação da inclusão, um ponto recorrente e preocupante em diferentes contextos educacionais.

Outro aspecto de destaque diz respeito à organização e à gestão pedagógica, abordadas por Santos, J. et al. (2021) no artigo “*O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM*”, que, ao analisarem a atuação das SRM na rede municipal de Manaus, identificaram que a articulação interna e as parcerias institucionais são fundamentais para assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem efetiva dos estudantes com TEA. Essa constatação evidencia que a inclusão não se realiza apenas por meio da matrícula, mas exige intencionalidade, planejamento e comprometimento coletivo.

Por fim, Santiago e Gabriel (2021), em “*Práticas multidisciplinares de atenção à pessoa com transtorno do espectro autista (TEA)*”, propõem uma abordagem baseada no modelo social da deficiência, destacando que o AEE deve funcionar como uma instância mediadora entre os diversos agentes e ambientes que influenciam o desenvolvimento das pessoas com autismo. Os autores defendem que práticas interdisciplinares, integrando educação e saúde, são fundamentais para a promoção de uma inclusão significativa, cidadã e transformadora.

Tal proposta amplia os horizontes do AEE, ao reconhecê-lo como espaço estratégico para a articulação entre políticas públicas, saberes profissionais e experiências de vida dos sujeitos.

A abordagem desses estudos também se aproxima da concepção defendida por autores clássicos como Assumpção Junior e Pimentel, que utilizam a expressão “autismo infantil” (2000, p. 38), para designar um quadro de elevada complexidade. Segundo os referidos autores, trata-se de uma condição que demanda abordagens multidisciplinares, contemplando não apenas dimensões educacionais e de socialização, mas também aspectos médicos, como a investigação de possíveis etiologias e a delimitação de quadros clínicos que subsidiem prognósticos e intervenções terapêuticas eficazes. Esse apontamento evidencia a necessidade de integração entre educação e saúde, demonstrando que práticas isoladas dificilmente alcançam resultados significativos para o desenvolvimento integral do estudante com TEA.

As ações voltadas ao autismo, seja no âmbito da intervenção ou da inclusão, pressupõem a articulação integrada de diferentes profissionais, com destaque para o professor de AEE em parceria com a equipe multidisciplinar. Entretanto, a formação docente nem sempre contempla práticas colaborativas, o que exige a revisão dos currículos de formação inicial e continuada para superar abordagens superficiais e fortalecer competências que sustentem uma atuação pedagógica consistente e interdisciplinar. Nesse sentido, Schopler (1994) ressalta que a participação dos pais nos processos interventivos contribui tanto para o desenvolvimento das crianças quanto para a redução do estresse familiar.

Assim, a inclusão escolar de estudantes com TEA demanda uma abordagem sistêmica e colaborativa, amparada por políticas públicas que assegurem condições estruturais, formação adequada e articulação intersetorial. Os estudos analisados indicam que a efetivação do AEE ultrapassa a dimensão legal ou a iniciativa individual do docente, requerendo compromisso coletivo, investimento contínuo e o reconhecimento do direito de toda criança a aprender em um ambiente que respeite sua singularidade.

Considerações (nunca) Finais

Nesse estudo, tivemos como objetivo geral identificar avanços, lacunas e contribuições para a efetividade do AEE direcionado a estudantes com TEA. Por meio de uma revisão narrativa de artigos científicos, foi possível constatar uma série de convergências importantes. Os estudos analisados destacam desafios, práticas e potencialidades que

Atendimento Educacional especializado (AEE) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): entre a prática empírica e a formação docente

dialogam diretamente com as teorias contemporâneas de desenvolvimento humano, educação e tecnologia, bem como com as práticas pedagógicas inclusivas.

Com base nos resultados da pesquisa, a efetividade do AEE para estudantes com TEA está diretamente atrelada a três pilares: formação docente adequada, práticas pedagógicas baseadas em evidências e trabalho colaborativo entre escola, família e rede de apoio.

O estudo revelou que a formação docente apresenta lacunas significativas, tanto na formação inicial quanto na continuada. Embora exista um crescente reconhecimento da importância de fundamentos neurocientíficos e de abordagens teóricas, a prática pedagógica muitas vezes se distancia desses conteúdos. A ausência de conhecimento específico sobre o TEA e sobre metodologias educacionais baseadas em evidências, como a ABA e o programa TEACCH, constitui um entrave significativo.

Dessa forma, muitos professores buscam soluções de forma autônoma, o que evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que garantam suporte contínuo e formação qualificada para a prática docente. No âmbito das práticas pedagógicas, observa-se uma contradição: embora a literatura científica comprove a eficácia de metodologias como ABA e TEACCH, o desenvolvimento dessas abordagens nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) permanece limitada. A falta de capacitação específica e de condições institucionais adequadas compromete a individualização e a efetividade do atendimento.

O uso de tecnologias e recursos lúdicos, como o game “Ensino TEKA”, surge como um avanço promissor, mas sua implementação ainda é limitada. A pesquisa ressalta a importância de uma abordagem baseada em evidências, que substitua a intuição por ações fundamentadas em dados concretos, promovendo um aprendizado significativo e respeitoso às particularidades de cada aluno.

Por fim, é necessário destacar que o trabalho colaborativo é fundamental para a inclusão. A articulação entre a escola, a família e a equipe multidisciplinar é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA. A integração de saberes, incluindo os aspectos educacionais e de saúde, contribui para um atendimento mais completo. A participação ativa dos pais nas abordagens pedagógicas é crucial, pois, além de aprimorar as habilidades das crianças, também reduz o estresse familiar. No entanto, essa articulação ainda é um desafio, reforçando a necessidade de uma abordagem sistêmica e de políticas que incentivem essa parceria.

Em suma, para a efetividade do AEE, é preciso mais do que legislação; é necessário um compromisso coletivo que garanta formação adequada, práticas pedagógicas inovadoras e um trabalho colaborativo que promova a valorização da singularidade de cada estudante com TEA, assegurando-lhes o direito de aprender em um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Referências

AINSCOW, Mel. Inclusion and equity in education: making sense of global challenges. **Prospects**, v. 49, p. 123–134, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>. Acesso em: 22 fev. 2026.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil**. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>. Acesso em: 25 jun. 2025.

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

AMORIM, Rosymarilethe Ribeiro da Silva; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Saberes docentes e práticas inovadoras: o desafio da inclusão no Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 11, p. e074, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n11-074>. Acesso em: 10 set. 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores: identidade e saberes docentes em construção**. Campinas: Papirus, 2020.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; PIMENTEL, Ana Cristina Machado. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 37-39, 2000.

ATTWOOD, Tony. **The complete guide to Asperger's syndrome**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2008.

BARBOSA, Sebastião Gomes. Uma avaliação do uso de práticas baseadas em evidências no atendimento educacional especializado aos alunos com TEA: o que os dados mostram. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 5504–5512, jan. 2021.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista Odontológica da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265–274, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRAGANÇA, Ayla de Cássia Franco; LIONE, Viviane de Oliveira Freitas; CAVALCANTI, Diana Negrão. O atendimento educacional especializado no desenvolvimento do estudante com autismo. **Research, Society and Development**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 1–13, abr. 2023.

Atendimento Educacional especializado (AEE) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): entre a prática empírica e a formação docente

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos CAPES**. Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 19 maio. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 9 dez. 2025. p. 4. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRITO, Lucelmo Lacerda de; ELIAS, Nassim Chamel. Repertório de professores do atendimento educacional especializado sobre autismo e Análise do Comportamento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1–31, out. 2023.

CARVALHO, Sarah Jovana Gonçalves; SANTOS, Michele dos; MIRANDA, Andressa Juliane Lopes; VARÃO, Thawanny Gomes; BONOMO, Maellen Alves. Autismo e escola: características e desafios na educação básica em um município do estado do Pará - Brasil. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 12, p. 1-15, maio 2024.

CDC – CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Transtornos del espectro autista (TEA). 2024. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/es/publications/mayor-prevalencia-del-autismo-y-alteraciones-por-el-covid-19.html>. Acesso em: 07 mar. 2025.

FONTENELE, Maria Auxilene Venâncio; LOURINHO, Lídia Andrade. Perspectiva da neurociência no transtorno do espectro do autismo – TEA e a formação de professores. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 84539-84551, nov. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrijTrwz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Brasília: UNESCO, 2021.

HART, Betty Marie; RISLEY, Todd Richard. Incidental teaching of language in the preschool. **Journal of Applied Behavior Analysis**, Kansas, v. 8, n. 4, p. 411-420, 1975. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16795506/>. Acesso em: 02 mar. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 59-67.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 3. ed. São Paulo: Summus, 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva e políticas públicas: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOGUEIRA, Elizabeth Pessanha; NEVES, Michelly Cristiane das; OTTONI, Rúbia; SEIMETZ, Rui. A importância do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais para inclusão e aprendizagem do estudante com Transtorno de Espectro Autista. **Revista de Gestão e Secretariado**, São José dos Pinhais, PR, v. 15, n. 12, p. 1-16, nov. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

RIBEIRO, Francisco Adelson Alves; PEREIRA, Álvaro Itauna Schalcher; SILVA, Luis Fernando Maia Santos; FRANÇA, Fernanda Aline Costa; CARNEIRO, Pedro Lucas de Souza. Ensino TEKA: contribuindo para o aumento do vocabulário de crianças autista. **Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais (EDaPECI)**, São Cristóvão, v. 23, n. 3, p. 103-116, set./dez. 2023.

ROCHA, Márcia Sacramento; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com transtorno do espectro autista na Associação Pestalozzi de Goiânia – Unidade Renascer. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-13, jan./dez. 2021.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

Atendimento Educacional especializado (AEE) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): entre a prática empírica e a formação docente

SANTIAGO, Mylene Cristina; GABRIEL, Karla Aparecida. Práticas multidisciplinares de atenção à pessoa com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 2, p. 640-656, maio/ago. 2021.

SANTOS, Danilo Lima dos; CORREIA, Glenda Silva Pinto; PEREIRA, Maria Eduarda Bezerra; FREITAS, Maria Fernanda Alves de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A importância do atendimento educacional especializado no desenvolvimento pedagógico de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 10, p. 1562-1578, out. 2021.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos; SADIMI, Geise Patrizia Teixeira; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 99-119, jan./abr. 2021.

SCHOPLER, Eric. A statewide program for the treatment and education of autistic and related communication handicapped children (TEACCH). **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, v. 3, n. 1, p. 91-103, 1994.

SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary Bruce; HEARSEY, Kathryn. Structured teaching in the TEACCH system. In: SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary Bruce (org.). **Learning and cognition in autism**. New York: Springer, 1995. p. 243-268.

SHAW, Kelly A. et al. Prevalence and early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 and 8 years, Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 sites, United States, 2022. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 74, n. 2, p. 1-22, 2025. DOI: 10.15585/mmwr.ss7402a1. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40232988/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SLAVIN, Robert Edward. **Educational psychology: theory and practice**. 10. ed. Boston, MA: Pearson, 2012.

SILVA, Marcia Batista da; MARINHO, Rafaela Cristina de Jesus Silva. Aba naturalista e os impactos do ensino incidental nas escolas para os neurodivergentes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CINTEDI), 5., 2024, Campina Grande. **Educação inclusiva, diversidade e direitos humanos: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. p. 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108719>. Acesso em: 17 mar. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Autism spectrum disorders. World Health Organization, 2023. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ZAPATA, Antoine; MARTINAND, Jean Louis. **L'épistémologie des pratiques: pour l'unité du savoir**. São Paulo: L'Harmattan, 2004.

ZEIDAN, Jinan; FOMBONNE, Eric; SCORAH, Julie; IBRAHIM, Alaa; DURKIN, Maureen S.; SAXENA, Shekhar; YUSUF, Afiqah; SHIH, Andy; ELSABBAGH, Mayada. Global prevalence of autism: a systematic review update. **Autism Research**, v. 15, n. 5, p. 778-790, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1002/aur.2696>. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9310578/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

Sobre os autores

Rosymarilethe Ribeiro da Silva Amorim

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (1998), é professora de AEE na rede municipal de Petrolina e coordenadora pedagógica na rede estadual da Bahia. Especialista em Leitura e Produção de Texto (UPE), Psicopedagogia, Gestão Escolar pela Universidade Federal de Pernambuco, AEE/TEA pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Neurociência pela FAVENI. Mestre pela Universidade do Estado da Bahia e doutoranda no PPGFPPI, com atuação em coordenação pedagógica e inclusão.

E-mail: marilethe19@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9123-3177>

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Graduado em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior de Maceió (1994), com especializações pela UFAL, SENAC/AL e UFBA. Mestre pela Université du Québec (2003) e doutor em Ciências da Educação pela Université du Québec à Chicoutimi e Université du Québec à Montréal (2013). Pós-doutor em Educação pela UFBA. Professor associado da UNIVASF e docente na UPE, atua na pós-graduação, pesquisa e formação docente, com foco em infância, inclusão e tecnologias educacionais.

E-mail: mribeiro27@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1196-7383>

Recebido em: 27/09/2025

Aceito para publicação em: 06/02/2026