



## **Impacto das políticas de inclusão educacional para estudantes com TEA no semiárido nordestino: desafios e perspectivas, uma revisão de literatura**

The impact of educational inclusion policies for students with Autism Spectrum Disorder in Brazil's Northeastern semi-arid region: challenges and perspectives – a literature review

**Antônio Fábio Ferreira<sup>1</sup> José Evandro Gonçalves Ferreira<sup>2</sup>  
Josivânia Feitosa Soares<sup>3</sup> Marcelo Coelho Silva<sup>4</sup>  
Tiago Souza Nascimento<sup>5</sup> Kerhle Delmondes Santos Coelho<sup>6</sup>  
Rosângela Vieira de Souza<sup>7</sup>**

DOI: [10.5281/zenodo.17131963](https://doi.org/10.5281/zenodo.17131963)

Submetido: 09/06/2025    Aprovado: 04/09/2025    Publicação: 16/09/2025

### **RESUMO**

Este artigo analisa o impacto das políticas de inclusão educacional para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental do semiárido nordestino. A pesquisa tem como objetivo identificar os desafios enfrentados na implementação dessas políticas, considerando as limitações estruturais e pedagógicas da região. A metodologia adotada consiste em uma revisão de escopo, baseada em diretrizes metodológicas como o PRISMA-ScR, utilizando bases de dados reconhecidas, como SciELO e CAPES. Os resultados discutem barreiras pedagógicas, infraestruturais e a formação docente, além de apontar práticas e estratégias eficazes para a inclusão. Conclui-se que, apesar dos avanços, há desafios a serem superados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Formação Docente. Políticas Públicas. Semiárido nordestino. Transtorno do Espectro Autista.

### **ABSTRACT**

This article analyzes the impact of educational inclusion policies for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in primary education within Brazil's northeastern semi-arid region. The study aims to identify the challenges encountered in implementing these policies, taking into account the structural and pedagogical limitations characteristic of the region. The adopted methodology follows a scoping review framework, guided by methodological standards such as PRISMA-ScR, and employs reputable academic databases including SciELO and the CAPES Portal. The findings highlight pedagogical and infrastructural barriers, as well as issues related to teacher training, while also pointing to effective practices and strategies for inclusion. It is concluded that, despite some progress, significant challenges remain in achieving genuinely inclusive education.

**Keywords:** Inclusive Education; Teacher Training; Public Policies; Northeastern Semi-Arid Region; Autism Spectrum Disorder.

<sup>1</sup> Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF. [marcelo.coelhos84@gmail.com](mailto:marcelo.coelhos84@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF. [antoniofabioenfermeiro@gmail.com](mailto:antoniofabioenfermeiro@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF. [evandro.gferreira@discente.univasf.edu.br](mailto:evandro.gferreira@discente.univasf.edu.br)

<sup>4</sup> Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF. [josivania.feitosa@discente.univasf.edu.br](mailto:josivania.feitosa@discente.univasf.edu.br)

<sup>5</sup> Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF. [tiago.nascimento@discente.univasf.edu.br](mailto:tiago.nascimento@discente.univasf.edu.br)

<sup>6</sup> Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF. [kerhlecoelho@gmail.com](mailto:kerhlecoelho@gmail.com)

<sup>7</sup> Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF.. [rosangela.souza@univasf.edu.br](mailto:rosangela.souza@univasf.edu.br)

## 1. Introdução

A inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) — condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) — constitui uma pauta prioritária na educação básica brasileira. Essa realidade é particularmente desafiadora em regiões marcadas por vulnerabilidades sociais, como o semiárido nordestino, onde as políticas públicas enfrentam barreiras estruturais, pedagógicas e culturais (CAMARGO et al., 2020; SANTOS & TAVARES, 2022).

Nesse contexto, a adaptação curricular surge como um elemento central para assegurar que alunos com TEA tenham acesso efetivo ao conhecimento, de forma adequada às suas particularidades e potencializando sua participação nas atividades escolares, conforme destacam Pinto et al. (2024). Estudos como os de Weizenmann et al. (2020) e Theobald et al. (2024) apontam que a efetivação da educação inclusiva exige mais do que acesso físico à escola. Requer adaptações curriculares, formação docente continuada, suporte especializado e o envolvimento de toda a comunidade escolar. No semiárido nordestino, especificamente, essas exigências se chocam com a escassez de recursos, a carência de profissionais capacitados e a ausência de estruturas físicas adequadas, conforme observado por Shaw (2021) e por Silva & Soares (2024).

A legislação brasileira fornece respaldo à inclusão por meio de instrumentos como a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Contudo, autores como Carneiro e Leite (2017) alertam que a implementação dessas políticas em territórios como o semiárido tem se mostrado frágil, dada a limitação de investimentos e a fragmentação das ações entre os diferentes entes federativos.

Embora haja um crescimento das pesquisas voltadas à inclusão em contextos urbanos, ainda se verifica um vazio significativo de estudos sistemáticos que considerem as particularidades do semiárido nordestino, especialmente no que se refere ao acesso e permanência de estudantes com TEA no ensino fundamental. Essa lacuna justifica a realização de revisões de escopo que articulem práticas pedagógicas, políticas públicas e processos formativos com foco nesse território.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar o impacto das políticas de inclusão educacional voltadas para estudantes com TEA no ensino fundamental do semiárido nordestino. Busca-se compreender os desafios enfrentados para sua implementação

efetiva, com ênfase nas práticas de formação docente e no suporte especializado, à luz das diretrizes legais e da literatura científica recente.

## **2. Referencial Teórico**

### **2.1. Marco legal da educação inclusiva**

No Brasil, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema educacional é respaldada por um conjunto normativo que busca garantir o acesso à educação básica. A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino devem proporcionar um atendimento especializado, com a adequação dos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos necessários para atender às necessidades dos alunos com deficiências. Essa norma reflete a necessidade de flexibilizar o currículo, de modo a adaptar-se à singularidade dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo condições para que possam alcançar o sucesso no processo de aprendizagem (BRASIL, 1996). A formação contínua dos educadores, como destacado no Plano Nacional de Educação (PNE), é essencial para garantir que todos os profissionais estejam capacitados para atuar com alunos com e sem necessidades especiais nas salas de aula (BRASIL, 2007; FONSECA, 2017).

A Lei nº 12.764/2012, que reconhece o TEA como deficiência para todos os efeitos legais, foi um avanço importante, mas não eliminou as barreiras estruturais enfrentadas nas escolas, como a falta de profissionais capacitados e recursos adequados (BRASIL, 2012). A inclusão escolar tem avançado ao longo das últimas décadas, permitindo o acesso e a permanência de estudantes com TEA no sistema educacional. No entanto, ainda existem barreiras culturais que dificultam a implementação efetiva dessas políticas, especialmente em regiões como o semiárido nordestino. A compreensão inadequada do TEA por parte da sociedade e dos profissionais da educação contribui para a estigmatização dessas crianças, levando à exclusão e marginalização. Tais barreiras culturais são frequentemente reforçadas por preconceitos que associam a condição a limitações cognitivas ou comportamentais severas, desconsiderando as potencialidades e a diversidade de aprendizados desses alunos (Santos & Tavares, 2022).

### **2.2. Desafios na implementação das políticas inclusivas**

No semiárido, o acesso à educação básica para estudantes com TEA é significativamente limitado por problemas de transporte e mobilidade. A infraestrutura precária das estradas e a falta de recursos adequados para o deslocamento das famílias até as escolas são obstáculos que, em

muitos casos, impossibilitam a frequência regular dos estudantes. Essa situação é agravada pela ausência de políticas públicas que assegurem transporte escolar acessível para essas crianças, principalmente nas zonas rurais, onde a logística de transporte já representa um desafio. Diante disso, é fundamental desenvolver estratégias para superar tais barreiras e garantir a permanência dos estudantes com TEA nas escolas, com a participação efetiva da comunidade escolar (Gonçalves et al., 2024).

Além disso, é importante reconhecer que cada estudante com TEA apresenta características singulares, o que reforça a necessidade de compreender a diversidade de manifestações e experiências presentes nesse grupo, como apontam Santos e Lucena Filho (2025).

A ausência de uma gestão integrada entre os níveis de governo compromete a implementação das políticas inclusivas, como destaca Silva (2025). A falta de articulação entre as esferas federal, estadual e municipal prejudica a continuidade e a efetividade dos programas de formação docente, refletindo-se nas escolas, onde a formação sobre as necessidades dos estudantes com TEA é muitas vezes insuficiente. No Semiárido, a dificuldade no acesso à formação contínua agrava esse desafio, dificultando a promoção da inclusão escolar de maneira plena e eficaz (Silva, 2025).

### **2.3. Educação Inclusiva no Semiárido Nordeste: Contexto e Desafios**

Apesar dos avanços significativos na educação inclusiva no semiárido nordestino, sobretudo pela Lei Brasileira de Inclusão de 2015, sua efetivação ainda é prejudicada por desafios estruturais e contextuais, especialmente devido às características socioeconômicas da região marcada por altos índices de pobreza e desigualdade, que limitam o acesso a recursos educacionais essenciais, como materiais didáticos especializados e espaços adequados nas Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além do investimento insuficiente na formação continuada de professores, evidenciando a necessidade de maior atenção aos aspectos socioeconômicos para garantir a implementação efetiva dessas políticas inclusivas (Santos, 2021).

O financiamento e os investimentos insuficientes têm sido um obstáculo significativo para a implementação eficaz das políticas inclusivas para estudantes com TEA, especialmente no contexto do Semiárido nordestino. A escassez de recursos financeiros compromete a criação de condições adequadas para o atendimento desses alunos, tanto no que diz respeito à infraestrutura das escolas quanto à capacitação dos professores. Carneiro e Leite (2017) destacam a falta de apoio governamental como um dos principais desafios, agravando a situação em regiões como o Semiárido, onde as desigualdades estruturais já limitam o acesso à educação básica. A deficiência

nos investimentos em áreas essenciais prejudica o cumprimento das metas da educação inclusiva, resultando em ambientes escolares inadequados para a promoção da inclusão.

Silva e Soares (2024) apontam que, mesmo diante de desafios persistentes, algumas experiências bem-sucedidas no semiárido nordestino demonstram a viabilidade da inclusão escolar de estudantes com TEA por meio do investimento em Tecnologias Assistivas e metodologias ativas, com destaque para aquelas que fomentam a colaboração, como a aprendizagem baseada em projetos. Os autores ressaltam ainda que essas práticas, embora pontuais, não apenas revelam o potencial transformador da inclusão, mas também evidenciam a necessidade de políticas públicas mais consistentes e de formação continuada de professores para a consolidação de avanços nesse processo em desenvolvimento.

A formação docente é um dos pilares para a efetividade das políticas inclusivas, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com TEA. A preparação dos educadores deve ir além do conhecimento teórico, incorporando práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses discentes. (NASCIMENTO 2024). A implementação dessas estratégias visa a garantir que os professores compreendam as particularidades do TEA e possam adaptar suas práticas para promover um ambiente de ensino mais inclusivo e acessível.

Nascimento (2024) pondera que uma possibilidade de tornar o ambiente de ensino mais acessível para estudantes com TEA é por meio das metodologias ativas. Essas abordagens se mostram eficazes ao permitirem que os estudantes participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, o que facilita o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e sociais. De fato, conforme aponta o mesmo autor, as metodologias ativas são consideradas por profissionais da educação como um reforço positivo no processo de aprendizagem, promovendo uma interação mais dinâmica e eficaz. Conseqüentemente, tais práticas pedagógicas favorecem a autonomia dos estudantes com TEA, oferecendo ferramentas que incentivam a exploração e o entendimento do conteúdo de maneira mais envolvente e personalizada.

#### **2.4. Impactos das Políticas Inclusivas no Acesso à Educação para Estudantes com TEA**

A expansão do acesso ao ensino regular para estudantes com TEA tem sido um dos maiores avanços das políticas inclusivas no Brasil. A implementação da Lei de Inclusão contribuiu para um aumento nas matrículas de crianças com deficiência, especialmente após a Lei nº 13.409/2016. Esta legislação teve impacto significativo nos Institutos Federais, evidenciando seu papel no aumento das matrículas, principalmente na educação básica e profissional. (CAMARGO, 2024)

A inclusão de crianças com TEA no ensino regular, embora essencial, não elimina os desafios associados às especificidades do transtorno, marcado por déficits em comportamento, comunicação e socialização. Para que esse processo seja eficaz, é imprescindível que os educadores compreendam profundamente as características diagnósticas do TEA, o que possibilita a adoção de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos alunos, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais acessível e eficiente (FARIA et al., 2018). As adaptações curriculares e metodológicas têm se mostrado essenciais para garantir o sucesso da inclusão de estudantes com TEA. As pesquisas indicam que estratégias diferenciadas adotadas pelos professores favorecem a aprendizagem desses alunos (APORTA & LACERDA, 2018). Essas adaptações podem incluir modificações no conteúdo curricular, nas formas de avaliação e no uso de recursos pedagógicos adequados ao perfil dos estudantes com TEA. Além disso, o uso de metodologias ativas tem ganhado destaque, pois permite que os alunos participem de maneira mais envolvente e interativa, respeitando suas necessidades específicas e contribuindo para o seu desenvolvimento acadêmico e social (Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020).

Além do uso de metodologias ativas, anteriormente discutidas, destacam-se as Tecnologias Assistivas (TA), que são recursos e serviços que visam promover a inclusão e a autonomia de pessoas com deficiência, incluindo discentes com TEA (SILVA & SOARES, 2024). No contexto da educação básica, essas ferramentas podem facilitar o acesso ao conhecimento e a participação ativa dos estudantes, especialmente em regiões com desigualdades estruturais, como o semiárido nordestino.

Uma outra política que impacta na inclusão de estudantes com TEA é o diagnóstico e acompanhamento precoce, conforme enfatizou Shaw (2021). A autora destaca que a agilidade entre o diagnóstico e o início das terapias é crucial para o desenvolvimento da criança, além de contribuir para uma melhoria na qualidade de vida tanto do indivíduo autista quanto de sua família. Apesar desses benefícios potenciais, o estudo de Shaw (2021) também revelou desafios significativos, como percepções negativas em relação aos sintomas do autismo, dificuldades no acesso a serviços de saúde e uma carência de conhecimento sobre o transtorno no ambiente escolar.

O acompanhamento especializado e a capacitação docente são igualmente essenciais para garantir o sucesso da inclusão, mas enfrentam desafios significativos no Semiárido. A falta de formação adequada nos cursos de licenciatura, como destacado por Silva (2017), limita a capacidade dos professores de atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. A carência de disciplinas sobre inclusão e a falta de suporte contínuo para os educadores dificulta a adoção de práticas pedagógicas eficazes. Essa realidade é agravada pela escassez de investimentos

na capacitação dos docentes e na adaptação da infraestrutura escolar, elementos que são fundamentais para a efetivação da educação inclusiva (Carneiro & Leite, 2017).

Nos seus escritos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Shaw (2021) sublinha a importância fundamental de uma rede de apoio colaborativa, que englobe familiares, instituições de ensino e profissionais especializados, para fomentar o pleno desenvolvimento de pessoas com TEA. A autora destaca que, dada a natureza multifatorial e a heterogeneidade inerentes ao transtorno, os desafios apresentados são notadamente complexos e diversificados. Especificamente, Shaw (2021, p. 183) detalha que tais dificuldades se manifestam em múltiplas dimensões, que vão desde o processo de diagnóstico e aceitação, perpassando a vivência do luto e o manejo das características do TEA, até questões cruciais como a garantia de uma educação inclusiva, o estímulo ao desenvolvimento individual e a efetivação da inclusão social.

### **3. Metodologia**

Este estudo foi conduzido por meio de uma Revisão de Escopo (Munn et al., 2018), com o intuito de mapear as principais evidências sobre a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental do semiárido nordestino. O processo metodológico seguiu as diretrizes propostas por Arksey e O'Malley (2005), da University of York, Reino Unido, e os princípios do PRISMA-SCR para revisões sistemáticas de escopo. Para a construção do corpus de análise, foram utilizados artigos científicos publicados no Brasil, nos idiomas português, espanhol ou inglês, que adotassem abordagens qualitativas ou quali-quantitativas, no período de 2020 a 2025. Foram excluídos artigos incompletos, ainda em fase de projeto, sem resultados, de acesso fechado e que não atendessem à questão de pesquisa.

A busca foi realizada nas bases de dados SciELO, Periódicos CAPES, plataforma SPELL e Google Acadêmico, utilizando os descritores “Educação Inclusiva”, “Transtorno do Espectro Autista”, “Políticas Públicas” e “Semiárido”, em diferentes combinações. O processo de seleção dos artigos envolveu cinco etapas: identificação da questão de pesquisa; construção de uma cadeia de busca baseada em estudos relevantes na temática; aplicação dos critérios de inclusão e exclusão; leitura do resumo, introdução e conclusão dos artigos para avaliar sua adequação à pesquisa; e, por fim, leitura integral dos estudos selecionados para extração dos dados relevantes e análise qualitativa. Após a busca inicial pelos descritores, foram identificados 18 artigos, destes 8 que se enquadraram na região do semiárido foram selecionados para análise aprofundada e revisão e os demais foram utilizados como fonte para a fundamentação teórica, permitindo uma caracterização detalhada das práticas, desafios e lacunas relacionadas à inclusão educacional de estudantes com TEA no semiárido nordestino.

#### 4. Resultados e discussões ou análise dos dados

Os resultados obtidos a partir da revisão de escopo foram organizados no quadro 1, que apresenta uma síntese dos artigos analisados, incluindo a referência, a metodologia utilizada, os objetivos do estudo e os principais resultado obtidos.

**Tabela 1** – Síntese dos estudos analisados

<b>Título / Autores e Ano</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Síntese dos Resultados</b>
A educação inclusiva no Município de Sento Sé/BA: Uma análise a partir de múltiplos olhares Santos, Santos e Pacheco (2021)	Identificar políticas educacionais inclusivas em Sento Sé (BA) e compreender os desafios na sua implementação.	As políticas inclusivas existem, mas enfrentam barreiras como falta de acessibilidade, currículo inflexível e ausência de materiais adaptados. A formação de professores e o envolvimento da comunidade são essenciais.
Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas Shaw (2021)	Investigar as contribuições de família, escola e especialistas no desenvolvimento de pessoas com TEA.	A análise de 20 artigos revelou que o conhecimento compartilhado e a colaboração entre os envolvidos favorecem o desenvolvimento de pessoas autistas.
Contribuições de mães, escolas e especialistas no processo de desenvolvimento de três crianças autistas no semiárido baiano Shaw (2021)	Compreender o papel de mães, escolas e especialistas no desenvolvimento de três crianças com TEA.	O diagnóstico precoce e a atuação conjunta são fundamentais. As dificuldades financeiras dificultam o acesso a terapias, prejudicando o acompanhamento adequado.
Equoterapia e estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma experiência educativa no semiárido baiano Castro e Del Pino (2024)	Discutir como a equoterapia contribui para o tratamento e aprendizagem de crianças com TEA.	A equoterapia ajudou na socialização, autoestima, concentração e habilidades cognitivas. O trabalho em equipe e a formação contínua dos profissionais são destacados.

Dificuldades e conquistas no processo de ensino-aprendizagem de estudante autista em sala de aula do ensino regular do município de Antônio Gonçalves/BA Amaral e Shaw (2020)	Investigar os desafios e conquistas no ensino-aprendizagem de estudante com TEA em sala regular.	Apontam-se falhas na formação docente, falta de mediação, estrutura inadequada e desafios familiares. A inclusão depende de diagnóstico precoce e apoio escolar/familiar.
Relação entre família, escola e especialistas no processo de inclusão escolar de crianças autistas no município de Campo Formoso/BA Carvalho e Shaw (2021)	Analisar como ocorre a articulação entre família, escola e especialistas na inclusão de crianças com TEA.	O PEI é importante, mas a falta de diálogo, formação e acompanhamento especializado ainda dificultam a efetividade da inclusão.
Família, escola e especialistas: o tripé que contribui para o desenvolvimento da criança autista Chida e Shaw (2022)	Investigar o papel da família, escola e especialistas na inclusão e desenvolvimento de crianças com TEA.	Dificuldades como recusa escolar e falta de apoio foram relatadas. O PEI é visto como ferramenta essencial para apoiar o processo de inclusão.
Diversidade na escola: os caminhos da política de inclusão escolar no contexto do semiárido brasileiro Santos e Reis (2023)	Analisar como as políticas de inclusão favorecem o AEE no semiárido.	Critica a exclusão histórica e a padronização na educação. Defende práticas pedagógicas inclusivas e políticas públicas que respeitem as realidades locais e promovam equidade.

Fonte: Desenvolvida pelos autores.

Ao reunir e analisar os estudos que compõem esta revisão de escopo, ficou evidente que a inclusão educacional de estudantes com TEA no Semiárido Nordeste é um processo complexo, atravessado por desafios que vão muito além da sala de aula. O quadro 1 sintetiza os principais achados dos trabalhos analisados, mas por trás dos dados sistematizados estão histórias de luta, resistência e, em muitos casos, de negligência por parte do poder público. (Santos et al., 2021; Shaw, 2021).

A formação dos professores aparece como um dos pontos mais delicados. Muitos estudos reforçam que os docentes da educação básica ainda não se sentem preparados para lidar com as especificidades do TEA. Shaw (2021, *Família, escola e especialistas*) observa que a ausência de formação específica compromete diretamente a qualidade do atendimento. Essa sensação de despreparo não decorre de má vontade ou resistência à inclusão, mas sim da falta de oportunidades formativas, tanto na formação inicial quanto na continuada. Como aponta

Fonseca (2017), a formação continuada dos professores é um pilar essencial para a construção de práticas verdadeiramente inclusivas. É como se a política de inclusão existisse no papel, mas não chegasse, de fato, aos sujeitos que estão na linha de frente do processo educativo.

Além disso, a ausência de recursos – tanto materiais quanto humanos – é um tema recorrente. Em várias realidades do Semiárido, as escolas funcionam com infraestrutura precária e não contam com apoio especializado. O estudo de Santos et al. (2021), realizado em Sento Sé/BA, evidenciou a carência de materiais adaptados e de recursos físicos básicos nas escolas. Isso significa que o professor, muitas vezes sozinho, precisa "dar conta" de atender demandas muito específicas sem suporte adequado. Não há mediadores, cuidadores ou técnicos que auxiliem nesse processo. A sobrecarga é evidente.

Outro ponto importante diz respeito ao que muitos autores chamam de “descompasso entre legislação e prática”. Temos hoje um conjunto robusto de leis e diretrizes que defendem a inclusão, como a LBI e a Política Nacional de Educação Especial. No entanto, a pesquisa de Shaw (2021, *Três crianças autistas no semiárido baiano*) mostra que, na prática, ainda há uma distância significativa entre o que está previsto na legislação e o que ocorre no cotidiano escolar, sobretudo no interior da Bahia. Falta acompanhamento, articulação com outras políticas públicas e, principalmente, compromisso político.

Também chamou atenção a relação – ou, muitas vezes, a falta dela – entre escola e família. O contexto do Semiárido impõe desafios específicos: longas distâncias, acesso limitado à internet e uma carência histórica de serviços especializados. Muitas famílias não sabem por onde começar ou não conseguem acessar os direitos que já estão garantidos por lei. No estudo de Shaw (2021, *Relação entre família, escola e especialistas*), por exemplo, a baixa articulação entre os profissionais escolares e os terapeutas comprometeu o planejamento conjunto, sobrecarregando as mães no processo educacional. Essa dificuldade de diálogo e integração reforça o que Santos & Tavares (2022) apontam como barreiras atitudinais e culturais ainda muito presentes nas práticas escolares.

Apesar das dificuldades, é importante destacar que alguns estudos relatam experiências potentes de inclusão. O artigo de Castro e Del Pino (2024), por exemplo, apresenta a equoterapia como uma prática integradora, que contribuiu positivamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais de estudantes com TEA. São práticas construídas no cotidiano por educadores sensíveis, criativos e comprometidos, que fazem o possível (e muitas vezes o impossível) com os recursos que têm. Essas iniciativas demonstram que a inclusão é possível, desde que existam condições mínimas e vontade política para que ela aconteça.

Em resumo, os resultados reforçam que a inclusão de estudantes com TEA no Semiárido Nordeste não é apenas uma questão técnica, mas também ética, social e política. Conforme defendido por Weizenmann et al. (2020), a inclusão exige mais do que diretrizes legais: requer

envolvimento institucional, escuta ativa das famílias e mudanças estruturais no modo de pensar a escola. É preciso investir em formação, garantir suporte nas escolas, ouvir as famílias e, acima de tudo, construir uma cultura escolar que valorize a diversidade. Só assim conseguiremos transformar a inclusão em prática cotidiana, e não apenas em discurso.

## 5. Conclusão

A partir da revisão de escopo realizada, este estudo teve como objetivo analisar o impacto das políticas de inclusão educacional para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no semiárido nordestino, com foco em três dimensões centrais: as políticas públicas existentes, as barreiras enfrentadas pelas escolas e as práticas de formação docente.

Os resultados evidenciam que há políticas públicas implementadas na região, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Salas de Recursos Multifuncionais e a aplicação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). No entanto, os artigos apontam que essas políticas ainda são de difícil acesso nas escolas do semiárido, especialmente nas áreas rurais. Como destacam Santos, Santos e Pacheco (2021), “as políticas inclusivas existem, mas enfrentam barreiras como falta de acessibilidade, currículo inflexível e ausência de materiais adaptados”, o que demonstra a fragilidade da implementação das diretrizes legais.

No que diz respeito às barreiras pedagógicas e atitudinais, os estudos analisados revelam um conjunto de entraves persistentes. Entre eles, destacam-se a falta de infraestrutura escolar adequada, o despreparo de parte dos docentes e a ausência de mediação escolar contínua. Amaral e Shaw (2020) registram que “a inclusão depende de diagnóstico precoce e apoio escolar/familiar”, mas que, na prática, muitos professores estão sobrecarregados e lidam com estudantes com TEA sem formação específica. Além disso, Santos e Tavares (2022) apontam que a persistência de preconceitos e estigmas sociais relacionados ao TEA ainda dificulta a construção de um ambiente escolar acolhedor.

Em relação à formação docente, os artigos são unânimes ao afirmar que ela é insuficiente. Há carência de conteúdos sobre inclusão tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Como afirma Shaw (2021), “a ausência de formação específica compromete diretamente a qualidade do atendimento”, revelando que muitos professores, mesmo bem-intencionados, não se sentem preparados para atuar com alunos com TEA. Apesar disso, algumas experiências destacam o potencial das metodologias ativas e das tecnologias assistivas como estratégias eficazes, desde que os docentes recebam o suporte necessário para sua aplicação, como apontam Silva e Soares (2024).

Portanto, conclui-se que, embora haja políticas e diretrizes em vigor, sua efetivação no semiárido nordestino encontra barreiras estruturais, pedagógicas e culturais que precisam ser enfrentadas. A inclusão educacional de estudantes com TEA exige mais do que marcos legais — requer compromisso político, investimento em infraestrutura e uma formação docente sólida e contínua, sensível às particularidades regionais. Somente com esses elementos será possível transformar o direito à educação inclusiva em realidade concreta para todos.

## **6. Considerações finais e sugestões futuras**

O impacto das políticas de inclusão educacional para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no semiárido nordestino se revela de forma ambígua: por um lado, observam-se avanços legais significativos; por outro, persistem barreiras estruturais, pedagógicas e sociais que comprometem a efetivação dessas políticas. A realidade das escolas na região evidencia que ainda há muito a ser feito para assegurar o direito à educação inclusiva de maneira plena e equitativa.

Embora a legislação brasileira tenha estabelecido marcos importantes para a promoção da inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sua implementação enfrenta entraves significativos no contexto do semiárido nordestino. Destacam-se, entre os principais desafios, a carência de infraestrutura adequada, a escassez de formação continuada para os professores e o déficit de profissionais especializados, fatores que limitam diretamente o sucesso das ações inclusivas voltadas aos estudantes com TEA.

As particularidades socioeconômicas e geográficas da região — como a pobreza, a dificuldade de acesso a serviços especializados e as limitações de mobilidade — tornam o cenário ainda mais complexo para a efetiva inclusão escolar. Muitas escolas, sem os recursos necessários, enfrentam dificuldades para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades desse público, o que restringe o alcance e o impacto das políticas públicas.

Apesar desse panorama desafiador, a pesquisa revelou experiências exitosas que podem ser ampliadas. O uso de metodologias ativas e de tecnologias assistivas demonstrou potencial para promover a aprendizagem e aumentar a participação dos alunos com TEA, mesmo em contextos de vulnerabilidade. Esses exemplos mostram que, com o suporte adequado, é possível construir ambientes escolares mais inclusivos e eficazes.

A formação docente se destaca como um elemento crucial nesse processo. Muitos professores ainda enfrentam inseguranças e limitações ao trabalhar com estudantes com TEA, sobretudo em razão da ausência de conteúdos específicos na formação inicial e da escassez de oportunidades de formação continuada.

Diante disso, recomenda-se a ampliação de pesquisas que explorem intervenções pedagógicas inovadoras e adaptáveis ao contexto do semiárido nordestino, assim como estudos que investiguem formas eficazes de articulação entre escola, família e rede de apoio especializada. Também é essencial que se avance na construção de modelos de formação docente que capacitem os educadores para lidar com a diversidade em sala de aula. Somente com políticas públicas integradas, investimento em formação qualificada e compromisso coletivo será possível tornar a educação inclusiva uma realidade concreta — não apenas um ideal normativo

## Referências

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.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 04 de abril de 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).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 02 de abril de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 de abril de 2025

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 de abril de 2025].

CAMARGO, F. P. O impacto da Lei 13.409/2016 no ingresso de pessoas com deficiência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 3, p. [páginas], set./dez. 2024.

CARNEIRO, S. F.; LEITE, I. Inclusão escolar: Uma Abordagem Sobre As Salas De Recursos Multifuncionais A Partir Da Perspectiva De Gestores, Professores E Pais. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

DAVID, E. dos S. et al. Educação inclusiva: desafios da alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Revista Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 7, p. 01-20, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n7-081

DOS SANTOS, Maisa Alves; LUCENA FILHO, Everaldo Lauritzen. Autismo: diversidades de concepções e multiplicidades de manifestações. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 11, p. 166-183, 2025.

FARIA K. T.; TEIXEIRA M. C. T. V.; CARREIRO L. R. R.; AMOROSO V.; PAULA C. S. (2018). Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, 31(61), 353-370.

FONSECA, N. P. da. A educação inclusiva e o ensino superior: marco legal e a capacitação docente. 2017. Disponível em: <http://izabelahendrix.edu.br/pesquisa/anais/arquivo-2017/a-educacao-inclusiva-e-o-ensino-superior-marco-legal-e-a-capacitacao-docente/@@download/file/P+%C3%83%C2%ADginas%20de%20Anais.2017.p.772-781.pdf>.

MILAN, D.; LEOPOLDINO, C. B.. Desafios e possibilidades de crianças com autismo em relação ao sistema educacional no ensino fundamental I. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 2, e0240016, 2024.

NASCIMENTO, J. A. ; BAETA, J. A. S.; PINHEIRO, J. B.; COSTA, W. G. C.; SILVA, M. R. A. O uso de metodologias ativas para o ensino de estudantes com transtorno do espectro autista: análises, desafios e perspectivas. **Revista Contemporânea**, 4(10), 2024.

PINTO, Jacyguara Costa et al. A adaptação do currículo escolar para alunos com transtorno do espectro autista: metodologias e práticas de ensino personalizadas. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 9, p. 495-503, 2024.

SANTOS, R. P.; SANTOS, H. R.; PACHECO, C. S. G. R.(2021) A educação inclusiva no município de Sento Sé/BA: uma análise a partir de múltiplos olhares. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, e211101522378, 2021.

SANTOS, V. B. D; REIS, A. C. D. (2023). Diversidade na escola: os caminhos da política de inclusão escolar no contexto do semiárido brasileiro. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 1-15, 2023.

SANTOS, V. N. F. dos, & TAVARES, P. R. (2022). A inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) na perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação Inclusiva – REIN**, 7(2).

SILVA, M. L.; SILVA, M. L. S. N.; SANTOS, P. C. M. A. Desafios e Oportunidades na Implementação de Políticas Públicas Educacionais. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 7, n. 3, p. 1033-1050, 2025. DOI: [10.36557/2674-8169.2025v7n3p1033-1050](https://doi.org/10.36557/2674-8169.2025v7n3p1033-1050).

SILVA, A. C.; SOARES, A. Estamos preparando nossos professores para o desafio das tecnologias assistivas na sala de aula inclusiva? – evidências da revisão de literatura. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/3fba8602-ea0c-4b15-affd-1b94fc0caf4e/content>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SILVA, N. C., CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista brasileira de educação especial**, v. 23, p. 293-308, 2017.

SHAW, G. S. L. Contribuições de mães, escolas e especialistas no processo de desenvolvimento de três crianças autistas no semiárido baiano. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 14, n. 2, p. 748-764, 2021.

SHAW, G. S. L. Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 8, n. 16, p. 183-201, jan./abr. 2021.

SHAW, G. S. L.. Contribuições de mães, escolas e especialistas no processo de desenvolvimento de três crianças autistas em região do semiárido baiano. **Ensino, Saúde e Ambiente, Senhor do Bonfim**, v. 14, n. 2, p. 748-764, maio-ago. 2021.

SPIES, M. F.; GASPAROTTO, G. DA S.. Produção do Conhecimento sobre Desenvolvimento Motor e Transtorno do Espectro Autista: uma Revisão Bibliométrica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0013, 2023.

THEOBALD, A. A. de R. F. et al. Inclusão e autismo no ensino básico: estratégias para um ambiente escolar acolhedor: Inclusion and autism in primary education: strategies for a welcoming school environment. **Revista Coopex.**, v. 15, n. 3, p. 5619-5630, 2024.