

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TEA: DESAFIOS DOCENTES E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH ASD: TEACHER CHALLENGES AND EMANCIPATORY PRACTICES IN THE BRAZILIAN SEMIARID REGION

EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON TEA: DESAFÍOS PARA LOS DOCENTES Y PRÁCTICAS EMANCIPADORAS EN LA REGIÓN SEMIÁRIDA DE BRASILEÑA

Keilâny Moreira dos Santos¹
Gisele Soares Lemos Shaw²
Suzzana Alice Lima de Almeida³

RESUMO: Este artigo buscou identificar os principais desafios para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias voltadas à escolarização de estudantes autistas no contexto do Semiárido brasileiro. Para isso, foi realizada uma revisão narrativa da literatura, fundamentada nos pressupostos da fenomenologia crítica, com a seleção de produções científicas disponíveis no Google Scholar a partir dos descritores educação inclusiva, inclusão de autistas e semiárido. A análise dos estudos permitiu compreender as especificidades da inclusão escolar nessa região, bem como os fatores que influenciam a efetivação de práticas educativas inclusivas. Os resultados evidenciaram que, apesar dos avanços nas legislações e políticas públicas voltadas à inclusão, persistem desafios relacionados à formação inicial e continuada dos professores, à insuficiência de recursos pedagógicos, às limitações estruturais das escolas e à necessidade de fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva. Destacou-se ainda a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de valorizar as especificidades socioculturais e ambientais do Semiárido e de promover a participação efetiva dos estudantes autistas. Conclui-se que a construção de uma educação inclusiva e emancipatória demanda investimentos na formação docente, no fortalecimento das políticas educacionais e no desenvolvimento de práticas comprometidas com a equidade, a diversidade e a transformação social

Palavras-chave: Autismo. Práticas pedagógicas emancipatórias. Semiárido brasileiro.

¹ Mestranda do Programa em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA/ Universidade do Estado da Bahia (UNEB); graduada em Licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); membro do Núcleo de Pesquisa Educação em Ciências (NPEC).

² Doutora em Educação em Ciências: química da vida e saúde (UFRGS); Professora Associada da UNIVASF; Líder do NPEC; membro do Núcleo de Estudos em Aprendizagens e Inclusão (NAPI); Docente do Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA-UNEB; Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino – UNIVASF; Docente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido-Univasf.

³ Doutora em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC- UNEB; Mestre em Educação pela Université du Québec à Chicoutimi; Professora Adjunta da UNEB; Docente do Programa em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA-UNEB.

ABSTRACT: This article sought to identify the main challenges to consolidating inclusive and emancipatory pedagogical practices aimed at the schooling of autistic students in the context of the Brazilian Semi-Arid region. To this end, a narrative literature review was conducted, grounded in the assumptions of critical phenomenology, selecting scientific productions available on Google Scholar using the descriptors inclusive education, inclusion of autistic individuals, and semi-arid region. The analysis of the studies allowed for an understanding of the specificities of school inclusion in this region, as well as the factors that influence the effectiveness of inclusive educational practices. The results showed that, despite advances in legislation and public policies aimed at inclusion, challenges persist related to initial and continuing teacher training, insufficient pedagogical resources, structural limitations of schools, and the need to strengthen an inclusive school culture. The importance of contextualized pedagogical practices, capable of valuing the sociocultural and environmental specificities of the Semi-Arid region and promoting the effective participation of autistic students, was also highlighted. It is concluded that building an inclusive and emancipatory education requires investments in teacher training, strengthening educational policies, and developing practices committed to equity, diversity, and social transformation.

Keywords: Autism. Emancipatória pedagogical practices. Brazilian Semi-Arid.

RESUMEN: Este artículo buscó identificar los principales desafíos para consolidar prácticas pedagógicas inclusivas y emancipadoras dirigidas a la escolarización de estudiantes autistas en el contexto de la región semiárida brasileña. Para ello, se realizó una revisión narrativa de la literatura, fundamentada en los supuestos de la fenomenología crítica, seleccionando producciones científicas disponibles en Google Scholar utilizando los descriptores educación inclusiva, inclusión de personas autistas y región semiárida. El análisis de los estudios permitió comprender las especificidades de la inclusión escolar en esta región, así como los factores que influyen en la efectividad de las prácticas educativas inclusivas. Los resultados mostraron que, a pesar de los avances en la legislación y las políticas públicas dirigidas a la inclusión, persisten desafíos relacionados con la formación inicial y continua del profesorado, la insuficiencia de recursos pedagógicos, las limitaciones estructurales de las escuelas y la necesidad de fortalecer una cultura escolar inclusiva. También se destacó la importancia de prácticas pedagógicas contextualizadas, capaces de valorar las especificidades socioculturales y ambientales de la región semiárida y promover la participación efectiva de los estudiantes autistas. Se concluye que la construcción de una educación inclusiva y emancipadora requiere inversiones en la formación del profesorado, el fortalecimiento de las políticas educativas y el desarrollo de prácticas comprometidas con la equidad, la diversidad y la transformación social.

Palabras clave: Autismo. Prácticas pedagógicas emancipadoras. Zona semiárida brasileña.

INTRODUÇÃO

Embora a temática da educação inclusiva de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) venha sendo debatida ao longo dos anos, pesquisas evidenciam que no contexto do Semiárido brasileiro essa discussão ainda se mostra incipiente (SOUZA MRR, et al., 2023;

SILVA AA, et al., 2026). Tal realidade revela a urgência de ampliar e fortalecer o debate em torno da inclusão, especialmente em regiões que já enfrentam múltiplos desafios estruturais no campo educacional. Nesse sentido, Silva AA, et al. (2026) destacam que os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vivenciam significativas barreiras no processo de inclusão escolar em instituições localizadas no Semiárido brasileiro e, sobretudo, no Semiárido nordestino, região historicamente marcada pela precariedade estrutural, pela fragilidade das políticas públicas e pelo silenciamento das diversidades.

Promover a inclusão da pessoa com deficiência nesse cenário implica reconhecer que o próprio sistema educacional necessita ser incluído em uma lógica mais equitativa e justa. Romper com os estigmas historicamente construídos exige a efetivação do direito à educação como caminho para o exercício pleno da cidadania e para o desenvolvimento humano integral (SOUZA MRR, et al., 2023). Nesse contexto, Sena RRO (2021) esclarece que, apesar dos avanços nos estudos sobre o Semiárido Brasileiro, ainda há muito a ser compreendido sobre suas realidades e potencialidades. Nesse sentido, é fundamental que a educação possa assumir o papel de desconstruir estigmas historicamente atribuídos a essa região, como a ideia de hostilidade e improdutividade, e promover uma abordagem pedagógica que valorize suas dimensões sociais, culturais e ambientais, contribuindo para uma convivência crítica e transformadora com o território.

3

No âmbito educacional brasileiro existe um conjunto significativo de documentos normativos que regulamentam a escolarização de estudantes com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento, orientando sua inclusão nas escolas regulares conforme os princípios da educação inclusiva (LEITE SMR e MARTINS ABG, 2015). Dentre essas normativas, o Decreto nº 3.298/1999 institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e estabelece que a educação especial deve atuar de forma complementar ao ensino comum, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência (BRASIL, 1999). No mesmo sentido, o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) orienta ações para garantir uma educação inclusiva integrada, prescrevendo a transversalidade da educação especial, a continuidade da escolarização, a formação docente, a participação da família no processo educativo, acessibilidade ampla e articulação intersetorial de políticas públicas.

No mesmo intento, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando direitos e diretrizes específicas voltadas à garantia de inclusão e cidadania para esse grupo (BRASIL, 2012). Ainda, a Portaria nº 7.611, de 17 de novembro de 2021, dispõe sobre a educação especial, em particular o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2021), entre tantos outros documentos que asseguram a inclusão e a permanência desses estudantes na escola de ensino regular.

Não obstante os avanços normativos e os apelos por uma educação mais inclusiva, persiste no cenário brasileiro um evidente descompasso: o sistema educacional, estruturalmente fragilizado, ainda demonstra limitações significativas para acolher, de forma efetiva, sujeitos historicamente marginalizados. Tal realidade evidencia não apenas a insuficiência de políticas públicas eficazes, mas também a exclusão sistemática de uma parcela expressiva da população, que permanece à margem de qualquer processo de escolarização, sendo privada do acesso ao direito fundamental à educação (MENDES, 2009 apud LEITE SMR e MARTINS ABG, 2015).

Em um mundo ainda marcado pelas cicatrizes do colonialismo, manifestadas nas práticas e relações existentes na sala de aula, na escola e no discurso oficial, a ressignificação das experiências coloniais emerge como uma prática fundamental e subversiva no âmbito educacional (RUSSELL E, 2024). Hoje, o sistema educacional brasileiro ainda precisa saber relacionar a comunidade escolar e a vida dos sujeitos ligados a ela. Isso é importante para compreender mais profundamente como as estruturas coloniais continuam influenciando a sociedade contemporânea, manifestando-se em ações pontuais (RUSSELL E, 2024), nas festividades escolares e em um calendário uniformizado que, muitas vezes, desvaloriza e infringe os saberes, as datas e os marcos históricos locais que devem ser lembrados e problematizados.

No semiárido, é imprescindível que as práticas educativas sejam norteadas por uma educação que valorize a realidade do contexto, pois sua atual conjuntura sócio-político-cultural exprime a necessidade de que seus atores e atrizes sociais se desvincilhem de nomenclaturas, atitudes e práticas colonialistas. É essa prática contextualizada, que valoriza a história, a vida, os símbolos e a identidade dos sujeitos, que pode possibilitar a compreensão do enredo que permeia suas trajetórias e ensinar caminhos para a superação da colonialidade presente e enraizada em seus aspectos culturais (SENA RRO, 2021).

Com base nessas contribuições, o presente estudo tem como objetivo identificar os principais desafios e perspectivas docentes para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras voltadas à escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Semiárido brasileiro. Diante do contexto apresentado, considera-se a necessidade de analisar o estado do conhecimento voltado para a compreensão e discussão da temática em questão, buscando compreender os principais desafios e possibilidades para a consolidação de uma educação inclusiva e emancipatória no contexto do Semiárido brasileiro.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TEA: desafios para sua implementação

A educação inclusiva tem sido amplamente discutida e problematizada nas últimas décadas. Embora se configure como uma temática em ascensão e progressivamente consolidada nos espaços escolares, ainda representa, segundo Martins CT (2024), um dos grandes desafios da contemporaneidade, assumindo centralidade no debate educacional por constituir uma das principais responsabilidades da escola atual. Essa discussão está diretamente relacionada às lutas históricas pela democratização do acesso à educação, uma vez que, durante muito tempo, o ensino foi marcado por práticas seletivas e excludentes. Nesse contexto, destacam-se movimentos em defesa da ampliação do direito à educação, como a Escola Nova, cujos defensores elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propondo uma escola laica, gratuita e obrigatória, em contraposição a um sistema educacional que privilegiava as classes dominantes e restringia o acesso das camadas populares ao ensino (INSA, 2017).

Refletir sobre os aspectos históricos que influenciaram a luta pela educação inclusiva de diversas especificidades, condições, deficiências e transtornos, sobretudo do autismo, implica reconhecer que esse processo foi marcado por tensões, avanços e resistências ao longo do tempo. Segundo Fernandes DA (2014), a história da educação inclusiva constitui-se como um movimento de enfrentamento às exclusões historicamente produzidas, que ainda reverberam nas estruturas escolares contemporâneas. A compreensão desse percurso torna-se fundamental para evitar a reprodução de práticas excludentes e para fortalecer as políticas públicas educacionais voltadas à promoção da diversidade e da equidade.

Historicamente, a educação foi concebida como um direito acessível a uma parcela limitada da população, privilegiando indivíduos que se adequavam aos padrões econômicos,

sociais e intelectuais estabelecidos pela escola (SOUZA MRR, et al., 2023). No contexto da educação inclusiva, a emancipação de estudantes com TEA está relacionada ao desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da capacidade de participação ativa nos processos educacionais e sociais. Nessa perspectiva, a inclusão não deve se restringir à adaptação do estudante às normas escolares, mas promover condições que favoreçam seu desenvolvimento integral, respeitando suas singularidades e garantindo oportunidades para que atue de forma cada vez mais autônoma e participativa na vida escolar e social, conforme a compreensão de emancipação (ADORNO TW, 1995).

Em prol de uma escola justa, Mantoan MTE (2007) afirma que a inclusão de estudantes com TEA constitui um importante desafio no campo da educação. Conforme apontam Goessler DCB (2015) e Lima SM e Laplane ALF (2016), apud Kokkonen RLF, Barbosa XC e Batista JF (2022), esses estudantes, assim como grande parte dos alunos com deficiência, frequentemente percorrem trajetórias escolares marcadas por descontinuidades, fragilidades no processo de aprendizagem e percursos educacionais incompletos. No Brasil, apesar dos desafios e após lutas constantes, os direitos das pessoas com TEA têm sido progressivamente reconhecidos por meio de políticas públicas e dispositivos legais que buscam assegurar sua inclusão e participação na sociedade.

Entre os dispositivos legais que asseguram os direitos das pessoas com necessidades educacionais, destaca-se o Decreto nº 8.368/2014, que regulamenta a Lei nº 12.764/2012. Esse decreto assegura que a pessoa com TEA tenha direito de estudar em um sistema educacional inclusivo, desde a educação infantil até o ensino superior, em condições de igualdade e sem discriminação. Além disso, estabelece que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir o acesso e a permanência desses estudantes na escola (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, os professores desempenham um papel fundamental na efetivação da educação inclusiva, sendo responsáveis por desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades e singularidades dos estudantes com TEA. No entanto, a concretização desse direito ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e às condições de trabalho. Conforme destacam Almeida EP, et al. (2019), tais dificuldades podem estar associadas à formação inicial e continuada dos professores, ao contexto de atuação profissional e às condições sociais e laborais às quais estão submetidos, influenciando diretamente sua compreensão da inclusão e suas práticas pedagógicas.

Diante dessa perspectiva, refletir sobre o papel da escola e, sobretudo, do professor torna-se fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Embora não se possa generalizar o despreparo de muitos profissionais da educação para atender à diversidade presente nas salas de aula e às especificidades do espectro do autismo, é fato que muitos docentes ainda não se sentem suficientemente preparados para enfrentar os desafios que envolvem o processo de inclusão (COSTA DF, et al., 2016). Soma-se a isso a realidade de muitas instituições escolares que não dispõem de espaços, recursos ou estruturas adequadas para acolher e atender esse público. Diante desse cenário, o processo de inclusão de estudantes autistas ainda avança de forma lenta no contexto educacional.

Essa problemática é evidenciada na literatura, que aponta diferentes entraves para a implementação da educação inclusiva. Conforme destacam Goffredo (1992) e Manzini (1999), citados por Sant'Ana IM (2005), entre os principais desafios encontram-se a insuficiente formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais, bem como a precariedade da infraestrutura escolar e a escassez de condições materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência. Nesse debate, destaca-se especialmente a carência de formação especializada dos educadores, fator que se configura como um obstáculo relevante à efetivação das políticas de educação inclusiva.

7

De modo semelhante, a construção de uma cultura escolar pautada no acolhimento e no respeito à diversidade requer o envolvimento e o suporte de toda a comunidade escolar, e não apenas dos professores das classes regulares (SILVA AN, 2023). Para isso, é fundamental promover ações, espaços de reflexão, debates, estudos e intervenções pedagógicas que favoreçam a compreensão das diferentes realidades socioculturais presentes na escola, bem como dos variados ritmos, níveis e formas de aprendizagem dos estudantes. Esses processos contribuem para o fortalecimento de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis às singularidades de cada aluno (GUIMARÃES AB e MAFRA LD, 2017).

Nessa direção, evidencia-se a necessidade de que as instituições escolares revisitem suas práticas pedagógicas e implementem estratégias voltadas ao fortalecimento da atuação docente. A formação continuada, especialmente aquela desenvolvida no contexto da prática, assume papel central nesse processo, ao favorecer o aprofundamento de conhecimentos acerca do currículo, do planejamento, das abordagens metodológicas e dos recursos pedagógicos inclusivos. Tal movimento contribui para a consolidação de uma educação orientada pelos

princípios da qualidade e da equidade, sobretudo no que se refere ao atendimento de estudantes com TEA (GRACIO ALR, et al., 2025).

MÉTODOS

Como parte de uma investigação mais ampla já desenvolvida pela primeira autora, voltada à análise da educação inclusiva em escolas públicas de um município do semiárido baiano, este artigo realiza uma revisão narrativa da literatura com o objetivo de identificar os principais desafios e perspectivas para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras voltadas à escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no semiárido brasileiro. A revisão narrativa, de acordo com Cordeiro AM, et al. (2007), apresenta uma abordagem mais flexível e abrangente, permitindo ao pesquisador explorar diferentes perspectivas teóricas sobre determinado tema, sem a exigência de uma questão de pesquisa rigidamente delimitada ou de protocolos metodológicos estritos. Embora a seleção das fontes não siga critérios sistematizados, o que pode implicar maior influência da interpretação do autor, essa modalidade de revisão é relevante para a contextualização do objeto de estudo, o mapeamento conceitual do campo e a construção de análises teóricas aprofundadas.

A proposta foi reunir aportes teóricos e estudos que contribuam para a compreensão crítica das condições educacionais dessa região e suas possibilidades de transformação. Por se tratar de uma revisão narrativa, a metodologia adotada admite o caráter subjetivo do pesquisador. Portanto, este estudo pretende fazer a articulação teórica entre emancipação e inclusão de pessoas com TEA, visando à produção de uma reflexão ampliada, com a finalidade de promover discussões consistentes quanto aos desafios e às potencialidades da escola como lugar de emancipação, sobretudo no que se refere à educação inclusiva de estudantes autistas e às práticas didático-pedagógicas. Além disso, a seleção dos referenciais ocorreu de forma flexível, sem a adoção de critérios metodológicos rigorosos, priorizando a relevância das produções em relação ao eixo temático abordado.

A revisão da literatura narrativa ou tradicional, de acordo com Cordeiro AM, et al. (2007), é caracterizada por permitir uma delimitação temática mais aberta, sem a exigência de uma questão de pesquisa previamente definida, tampouco da adoção de um protocolo metodológico rígido. Nesse sentido, a busca por fontes ocorre de forma mais livre e não sistematizada, o que tende a resultar em uma seleção menos ampla. A escolha dos estudos é

feita de maneira não padronizada, o que pode introduzir vieses decorrentes da subjetividade do pesquisador e de sua interpretação pessoal dos dados. E embora esse tipo de trabalho não exija um rigor metodológico restrito, é importante destacar que a construção teórica em pesquisas com esse enfoque não é uma tarefa simples. Ela requer um conhecimento aprofundado dos conceitos e das ideias relacionadas ao foco da investigação, além de um raciocínio formal consistente, seja na apropriação de teorias de outros autores, seja na elaboração de um referencial próprio ao longo do desenvolvimento da pesquisa (BRIZOLA J e FANTIN N, 2016).

Diante do exposto, os artigos que compõem o corpus deste trabalho foram selecionados na base de dados Google Scholar, por meio das palavras-chave: educação inclusiva, inclusão de autistas e semiárido. Não foi estabelecido recorte temporal nem utilizados operadores booleanos na busca. A escolha dos textos considerou a relevância temática e a coerência com o objetivo do estudo, sendo realizada a partir do julgamento analítico dos autores, com base na leitura dos títulos e resumos.

Levando em conta tais conjunturas nos processos educativos e nas práticas docentes, o estudo apresentado adota como referencial os pressupostos epistemológicos norteados pela fenomenologia crítica e direciona o olhar investigativo para a apreensão dos significados relacionados às experiências vividas, levando em conta os contextos históricos, sociais e culturais que as envolvem. A fenomenologia crítica possibilita integrar uma escuta sensível aos significados atribuídos às práticas pedagógicas inclusivas com uma atitude ética e reflexiva frente às estruturas que conformam a realidade escolar. Com isso, a análise dos textos ultrapassa a mera descrição dos fenômenos, buscando evidenciar as dimensões formativas e emancipadoras dos saberes docentes e das ações inclusivas, considerando sua complexidade e historicidade (MAIA MFG e ROCHA JDT, 2016; LIMA CA e SANTOS RS, 2020).

RESULTADOS

Desafios da Educação Inclusiva no Semiárido Brasileiro

A Educação Inclusiva propõe uma transformação estrutural tanto nas escolas quanto na sociedade, com o objetivo de construir ambientes educacionais que acolham a todos os estudantes. Em vez de exigir que os alunos se ajustem às normas da escola, essa abordagem

defende a adaptação do próprio ambiente escolar para responder às diferentes necessidades existentes.

Nas últimas décadas, a Educação no Brasil tem sido debatida sob uma ótica contextualizada, impulsionada sobretudo por movimentos sociais atuantes em espaços como sindicatos, organizações populares, pastorais e ONGs. Esses grupos têm defendido, de forma articulada, políticas públicas que levem em conta as especificidades de territórios como os quilombolas, indígenas, do semiárido e do campo, valorizando os modos de vida de suas populações (INSA, 2017). As particularidades e as dinâmicas sociais, econômicas, políticas e ambientais que compõem o Semiárido Brasileiro, bem como suas potencialidades, têm sido objeto de atenção em pesquisas e estudos recentes voltados para essa temática. No entanto, ainda há muito a ser compreendido sobre a região.

Nessa perspectiva, estudos apontam que a educação nos territórios do Semiárido brasileiro demanda a compreensão e a adoção de uma abordagem contextualizada, que valorize a cultura de convivência com a região e supere visões estigmatizadas sobre esse território. Tal abordagem implica o envolvimento de toda a comunidade escolar, bem como a mobilização intencional dos recursos pedagógicos disponíveis (INSA, 2017).

Nesse contexto, propor ações educativas fundamentadas em uma perspectiva contextualizada implica romper com visões estigmatizadas que caracterizam o Semiárido como um território hostil e improdutivo. Isso requer uma leitura mais sensível e aprofundada de suas múltiplas facetas, possibilitando a ressignificação de conceitos e percepções acerca das diversidades e especificidades antropológicas que constituem a região (INSA, 2017). Dessa forma, é fundamental que a escola, enquanto espaço de formação crítica e de organização do saber, esteja alinhada com os debates contemporâneos acerca das especificidades da região onde atua. Isso é essencial para que ela possa fomentar práticas educativas que possibilitem aos sujeitos construir conhecimentos ancorados em sua realidade, de maneira consciente e valorizando o ambiente em que vivem, bem como a cultura de convivência com o Semiárido (INSA, 2017).

Nessa perspectiva, a valorização das especificidades do território também implica reconhecer a diversidade dos sujeitos que compõem o ambiente escolar, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência. Assim, Guimarães AB e Mafra LD (2017) destacam que docentes e instituições de ensino que acolhem alunos com deficiência em classes

regulares enfrentam desafios que extrapolam as rotinas escolares. Entre esses obstáculos, estão a insegurança quanto às estratégias pedagógicas a serem adotadas, o medo de não atingir os objetivos de aprendizagem, a carência de informações sobre as especificidades cognitivas, biológicas e comportamentais das deficiências, além das dificuldades em construir relações de acolhimento e interação com esses estudantes.

Além disso, um dos principais entraves para a efetivação da educação inclusiva está na falta de formação adequada de muitos professores para lidar com estudantes que possuem necessidades educacionais especiais. Sant’Ana IM (2005) reitera que uma formação insuficiente gera impactos significativos na concretização do princípio da inclusão, uma vez que sua implementação passa a demandar custos adicionais e reorganizações que poderiam ser prevenidas. Essa preparação profissional, segundo Almeida EP, et al. (2019), deve ser incorporada de forma articulada às políticas educacionais, integrando tanto os projetos pedagógicos das escolas quanto as atividades formativas dos docentes.

A partir dessa realidade, a falta de preparação docente ainda é uma realidade em muitas escolas do semiárido brasileiro. Apesar dos significativos avanços legais que asseguram o direito a uma educação inclusiva, não apenas igualitária, mas principalmente equitativa, persistem inúmeros desafios na formação de professores para atuarem com esse público. Tais desafios tornam-se ainda mais evidentes quando a educação é pensada sob uma perspectiva emancipadora, crítica e reflexiva.

11

Como consequência, os resultados esperados para uma educação verdadeiramente inclusiva muitas vezes não se concretizam e estudantes com TEA acabam sendo deixados à margem do processo educativo. Portanto, no contexto do Semiárido, é fundamental que o professor receba formação apropriada, tanto durante a formação inicial quanto por meio de processos contínuos de formação continuada (INSA, 2017). De igual modo, reforça-se a necessidade de uma política educacional que fomente uma prática docente crítica e reflexiva, contextualizada com a realidade do Semiárido, abrangendo não só a sala de aula, mas também a comunidade e ampliando horizontes de pensamento.

Além disso, a desigualdade no acesso e na continuidade dos estudos desses alunos representa um desafio significativo, especialmente para a concretização da educação inclusiva. As disparidades regionais constituem um obstáculo tanto para os professores quanto para a comunidade escolar envolvida. Somando-se a isso, um dos desafios significativos consiste em

adaptar os recursos e as estratégias pedagógicas de modo a contemplar as necessidades particulares dos estudantes autistas. Isso requer uma revisão dos métodos tradicionais de ensino, incentivando a flexibilização do currículo e a implementação de abordagens diversificadas, como a adaptação de materiais didáticos e o uso de tecnologias assistivas (SILVA AN, 2023).

A práxis inclusiva enfrenta também desafios relacionados à conscientização e sensibilização de toda a comunidade escolar. É fundamental promover uma cultura de inclusão que envolva não apenas os professores, mas também os gestores, funcionários, famílias e demais alunos (SILVA AN, 2023). Portanto, promover um ambiente acolhedor é indispensável para que a inclusão educacional de estudantes com TEA ocorra de forma efetiva, contribuindo para que se sintam respeitados, integrados e pertencentes ao espaço escolar. Esses são desafios educativos de uma educação para a emancipação, viabilizando que esses sujeitos tenham autonomia crítica e consciente para lutar contra as injustiças e as estruturas que promovem essas desigualdades.

Reflexões Teóricas: Práticas Inclusivas Emancipadoras

Partindo do pressuposto de que, durante muito tempo, o processo de escolarização constituiu um privilégio restrito a determinados grupos sociais (COSTA DF, et al., 2016), refletir sobre práticas inclusivas e de emancipação exige a superação das desigualdades que geram o reconhecimento de determinadas habilidades e a exclusão daqueles que não têm acesso à interpretação e à apropriação das informações. Deve-se pensar sobre que tipo de habilidades estão sendo potencializadas nos contextos formativos e se, com isso, há a facilitação da realidade a partir de uma perspectiva transformadora (ADORNO TW, 1995).

Entretanto, mesmo diante dos discursos institucionais que defendem a diversidade e a inclusão nas políticas educacionais brasileiras, persistem práticas escolares e processos de organização pedagógica marcados por lógicas coloniais profundamente arraigadas (SANT'ANA IM, 2005). Essa contradição evidencia que a efetivação da educação inclusiva ainda encontra entraves no cotidiano escolar, o que se manifesta, entre outros aspectos, nas dificuldades enfrentadas pelos docentes no trabalho com a diversidade.

É nesse horizonte de superação de práticas excludentes e de valorização das singularidades que se insere a necessidade de repensar a ação pedagógica contemporânea.

Independentemente do contexto em que a escola se insere ou do nível de atuação dos profissionais, é essencial a elaboração de propostas pedagógicas que considerem as especificidades dos contextos em que são desenvolvidas.

No âmbito do Semiárido brasileiro, esse desafio se intensifica, uma vez que os docentes precisam estruturar práticas que dialoguem com as dimensões socioculturais e ambientais da região. Tal demanda se acentua quando se trata da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas particularidades requerem estratégias pedagógicas sensíveis às diferenças, articulando os princípios da educação inclusiva a uma proposta formativa orientada para a convivência com o Semiárido, de modo a atender às necessidades e singularidades desses estudantes.

É diante dessa realidade que a educação inclusiva se apresenta como um contraponto, uma vez que, durante muito tempo, a educação foi concebida como privilégio de uma minoria, acessível apenas a indivíduos que atendiam a critérios econômicos e intelectuais padronizados pela escola (SOUZA MRR, et al., 2023). Dessa forma, evidencia-se que os poderes hegemônicos no interior da instituição escolar contribuíram para o reforço das desigualdades, perpetuando práticas excludentes, sobretudo quando se nega o direito a uma educação de qualidade pautada na equidade.

Nessa direção, Adorno TW (1995) enfatiza que toda ação educativa envolve uma tomada de posição diante do projeto de sociedade que se pretende sustentar. Optar por uma educação igualitária e justa requer, portanto, que os sujeitos do processo formativo atuem como agentes de transformação e não como meros transmissores de conteúdos passivamente depositados nos estudantes. Essa lógica transmissiva tende a sustentar um modelo educativo excludente, especialmente no caso de estudantes com TEA, que frequentemente são rotulados, marginalizados e privados do direito a uma educação efetivamente inclusiva.

Diante desse cenário, a mediação docente configura-se como um elemento central no processo educativo e inclusivo desses estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento e para a efetivação da aprendizagem. No entanto, conforme destacam Gracio ALR, et al. (2025), essa mediação também se apresenta como um desafio para o professor, na medida em que exige constantes adaptações, especialmente no que se refere às formas de comunicação e às metodologias de ensino adotadas. Soma-se a isso a limitada disponibilidade de recursos e

materiais pedagógicos adequados e adaptados, o que intensifica as dificuldades enfrentadas no trabalho com esses estudantes.

A adoção de metodologias de ensino diversificadas constitui uma estratégia relevante para ampliar o engajamento dos estudantes no ambiente escolar, além de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e para a melhoria da qualidade do ensino e da formação oferecida. Nesse contexto, é fundamental compreender que a inclusão não se limita a adaptações pedagógicas ou estruturais, mas tem início em transformações de atitudes, concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, favorecendo a construção de ambientes mais acolhedores, participativos e equitativos (ALMEIDA EP, et al., 2019).

Diante desse contexto, Gracio ALR, et al. (2025) afirmam que é preciso que as instituições escolares revisem e aprimorem suas práticas pedagógicas, desenvolvendo estratégias que fortaleçam o trabalho docente. Para isso, é essencial investir em processos de formação continuada e em serviço, possibilitando aos professores ampliar seus conhecimentos sobre currículo, planejamento, metodologias de ensino e recursos pedagógicos voltados à inclusão. Essas ações contribuem para o aperfeiçoamento da prática educativa e favorecem a oferta de uma educação pautada na qualidade, na equidade e no atendimento às necessidades dos estudantes com TEA.

14

Além disso, é importante reconhecer que a efetivação das práxis pedagógicas inclusivas não depende exclusivamente da atuação dos professores. Trata-se de um compromisso que envolve toda a comunidade escolar, incluindo gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários, estudantes e suas famílias. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige ações articuladas e colaborativas, pautadas no compromisso coletivo com a valorização da diversidade, a promoção da equidade e o respeito aos direitos e às singularidades de cada sujeito (SILVA AN, 2023).

Nessa perspectiva, a inclusão escolar de estudantes com TEA exige que a escola esteja preparada para acolher a diversidade, adaptando suas práticas, recursos e organização às necessidades dos alunos. Assim, cabe à instituição transformar-se para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos. Conforme destacam Gracio ALR, et al. (2025), no contexto educacional, estudantes com TEA necessitam de orientação, apoio e compreensão, sendo fundamental que o ambiente escolar esteja organizado para atender às suas demandas específicas, favorecendo seu desenvolvimento e sua efetiva inclusão no processo educativo.

É imprescindível que a prática pedagógica inclusiva esteja alicerçada em princípios éticos e humanísticos, orientando-se pelo reconhecimento da dignidade, dos direitos e das singularidades de cada estudante. Nessa perspectiva, cabe à educação promover valores como o respeito, a empatia, a solidariedade e a valorização da diversidade. Assim, a educação inclusiva configura-se como um processo permanente de construção e transformação, no qual todos os sujeitos envolvidos são convidados a refletir criticamente sobre suas concepções, romper com práticas excludentes e contribuir para a consolidação de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária (SILVA AN, 2023).

Em síntese, reduzir a escola a uma instituição meramente reprodutora ou concebê-la como um espaço neutro implica desconsiderar sua complexidade social e histórica. Nessa perspectiva, a escola configura-se como um locus de disputas simbólicas, políticas e pedagógicas, no qual podem emergir práticas emancipatórias capazes de tencionar e transcender lógicas excludentes. Assim, reafirma-se a necessidade de uma atuação docente crítica e comprometida com a inclusão, especialmente no atendimento a estudantes com TEA, considerando as especificidades dos contextos em que se inserem, como o Semiárido brasileiro. Desse modo, a escola pode consolidar-se como espaço de resistência e de efetivação de práticas educativas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o processo da inclusão de estudantes autistas nos ambientes escolares nas regiões do semiárido, sobretudo, analisar as perspectivas docentes sobre suas próprias práticas implica reconhecer as potencialidades que atravessam esse contexto educacional. No entanto, tomando como base o objetivo deste trabalho de identificar os principais desafios e perspectivas docentes para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras voltadas à escolarização de estudantes com TEA no Semiárido brasileiro, percebe-se que existem poucas pesquisas voltadas para a educação inclusiva no contexto do semiárido, o que não quer dizer que esses desafios não existam, mas que os investimentos em pesquisas dessa natureza ainda estão em ascensão.

Nesse sentido, a promoção de uma educação voltada a estudantes com TEA demanda uma perspectiva emancipadora, orientada para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Assim, o processo de inclusão escolar não se limita à inserção do estudante no espaço da sala de

aula, nem se reduz a práticas de integração. Trata-se de um movimento mais amplo, que exige a superação de concepções pautadas apenas na igualdade formal de direitos, avançando em direção à equidade. Isso implica reconhecer as necessidades específicas e as desigualdades existentes, de modo a garantir condições efetivas para que esses estudantes tenham acesso, participação e oportunidades reais de aprendizagem em um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Apesar das contribuições deste estudo, algumas fragilidades precisam ser reconhecidas. A principal refere-se à limitada produção científica sobre a escolarização de estudantes com TEA no contexto do Semiárido brasileiro, especialmente sob a perspectiva das práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias. Observou-se também a escassez de pesquisas empíricas que abordem as experiências docentes nessa região, o que restringe a compreensão das especificidades territoriais e dos desafios enfrentados pelos profissionais da educação. Além disso, por tratar-se de uma revisão narrativa, os resultados estão condicionados aos estudos disponíveis nas bases consultadas e aos critérios de seleção adotados.

Para tanto, a partir do recorte proposto, evidencia-se a necessidade de ampliar estudos voltados à contextualização de práticas inclusivas no Semiárido brasileiro. Tal movimento implica não apenas reconhecer os desafios próprios da região, mas também valorizar os saberes locais como elementos constitutivos do processo formativo. Desse modo, a produção de conhecimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas devem estar articulados às especificidades socioculturais e ambientais do território, contribuindo para a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ADORNO TW. Educação e emancipação. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995; 190p.

ALMEIDA EP, et al. Percepção de professores sobre a educação inclusiva em uma instituição de nível superior no semiárido paraibano. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2019; 4: 1-16.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Diário Oficial da União*, 1999.

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*, 2012.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007; 19p.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 7.611, de 17 de novembro de 2021. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, 2021.

BRIZOLA J, FANTIN N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. RELVA, 2016; 3(2): 23-39.

CORDEIRO AM, et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgias, 2007; 34(6): 428-431.

COSTA DF, et al. Educação inclusiva: breve contexto histórico das mudanças de paradigmas. Revista Científica Semana Acadêmica, 2016.

FERNANDES DA. Educação inclusiva: avanços e desafios. São Paulo: Loyola, 2014; 160p.

GUIMARÃES AB, MAFRA LD. Inclusão nas escolas públicas: estudo sobre a educação especial na perspectiva da inclusão nas escolas da cidade de Mossoró. Revista Includere, 2017; 3(1).

GOESSLER DCB. As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do Censo Escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015; 213p.

17

GRACIO ALR, GRACIO ALR, DIAS BO, et al. Transtorno do espectro autista na educação inclusiva e desafios na prática docente. International Contemporary Management Review, 2025; 6(2): e335.

INSTITUTO NACIONAL DO SEMIÁRIDO. Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido. Campina Grande: INSA, 2017; 132p.

KOKKONEN RLF, BARBOSA XC, BATISTA JF. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. Revista da Faculdade de Educação, 2022; 37(1).

LEITE SMR, MARTINS ABG. Políticas públicas e inclusão escolar: reflexões sobre a formação docente. In: DAVID CM, et al. Desafios contemporâneos da educação. Campinas: Papirus, 2015; p. 91-106.

LIMA SM, LAPLANE ALF. Escolarização de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação Especial, 2016; 22(2): 269-284.

MAIA MFG, ROCHA JDT. A fenomenologia na pesquisa em educação: um olhar sobre a etnometodologia e a etnopesquisa crítica. *Atos de Pesquisa em Educação*, 2016; 11(3): 718-736.

MANTOAN MTE. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN MTE, PRIETO RG. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007; p. 315-326.

MARTINS CT. Educação: inclusão, diversidade, cidadania e emancipação. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad Del Sol, Paraguai, 2024.

RUSSELL E. Práticas pedagógicas para de(s)colonizar o Atlântico: uma pesquisa com professores brasileiros. *Compendium: Journal of Comparative Studies*, 2024; 5: 45-63.

SANT'ANA IM. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 2005; 10(2): 227-234.

SENA RRO. O livro didático em questão: um olhar a partir da perspectiva da Educação Contextualizada. In: LIMA NAMT, SANTOS RS. *Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro: debates atuais e estudos de caso*. Fortaleza: INSA, 2021; p. 25-44.

SILVA AN. Prática pedagógica: desafios de transformar a teoria na práxis inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2023; 9(2): 716-727.

SILVA AA, SANTOS LST, LEAL JMP, et al. Desafios enfrentados por estudantes com Transtorno do Espectro Autista no âmbito escolar do Semiárido Nordeste brasileiro. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 2026; 14: 37-49.

SILVA E, ALVES JB. Desafios e perspectivas para a construção de práticas educacionais contra-hegemônicas no Brasil: Escola Maria Felipa e o currículo afrocentrado. *Revista HISTEDBR Online*, 2026; 25: 1-16.

SOUZA MRR, OLIVEIRA ICS, TIBURTINO MVC, SHAW GSL. Desafios da educação inclusiva no semiárido brasileiro: uma revisão sistemática. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 2023; 17(Esp. 2): 1797-1816.