

**NEURODIVERSIDADE E
AUTISMO NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS
ESTRATÉGIAS DE ENSINO E
OS PROCESSOS
AVALIATIVOS À LUZ DA
RECONFIGURAÇÃO DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS**

**NEURODIVERSITY AND AUTISM IN THE CONTEXT OF BASIC EDUCATION:
TEACHING STRATEGIES AND ASSESSMENT PROCESSES IN LIGHT OF THE
REORGANIZATION OF INCLUSIVE TEACHING PRACTICES**

Ciências Humanas • 20/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/776620894](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/776620894)

Luiz Fernando Ridolfi¹

Maria Francisca Castro Freitas²

Osmar Moraes Santos de Melo³

Miranilde Arruda dos Santos⁴

Narda Vargas Munhoz de Castro⁵

Elciane Lima Silva Procópio⁶

Priscilla de Oliveira Moura de Paiva⁷

Aurélio Moraes Duarte⁸

RESUMO

O presente estudo analisa a interface entre neurodiversidade e autismo no contexto da Educação Básica, com ênfase nas estratégias de ensino e nos processos avaliativos à luz da reconfiguração das práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de um ensaio teórico de natureza analítico-crítica, fundamentado em literatura educacional contemporânea e em marcos normativos brasileiros, que problematiza as tensões entre os avanços legais e a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. O estudo parte da compreensão da neurodiversidade como um paradigma que desloca a concepção patologizante das diferenças neurológicas para uma abordagem que reconhece a pluralidade cognitiva como constitutiva dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, discute-se o autismo como expressão dessa diversidade, demandando reorganizações curriculares, flexibilização metodológica e ressignificação dos instrumentos avaliativos. Os resultados evidenciam que, embora haja ampliação do acesso de estudantes autistas à escola regular, persistem desafios estruturais e pedagógicos, tais como a formação insuficiente de professores, a fragilidade na implementação de adaptações curriculares e a predominância de práticas avaliativas padronizadas, pouco sensíveis às singularidades dos estudantes. Argumenta-se que a reconfiguração das práticas pedagógicas inclusivas requer a adoção de estratégias didáticas diversificadas, baseadas em princípios como o desenho universal para a aprendizagem, bem como a construção de processos avaliativos formativos, contínuos e contextualizados. Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva implica não apenas o cumprimento de dispositivos legais, mas a transformação das culturas escolares, de modo a promover equidade, participação e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Autismo; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Avaliação da aprendizagem; Educação Básica.

ABSTRACT

This study analyzes the intersection between neurodiversity and autism in the context of K-12 education, with an emphasis on teaching strategies and assessment processes in light of the reconfiguration of inclusive pedagogical practices. This is a theoretical essay of an analytical-critical nature, grounded in contemporary educational literature and Brazilian regulatory frameworks, which examines the tensions between legal advances and the implementation of inclusion in everyday school life. The study begins with an understanding of neurodiversity as a paradigm that shifts the pathologizing conception of neurological differences toward an approach that recognizes cognitive plurality as constitutive of learning processes. In this sense, autism is discussed as an expression of this diversity, requiring curricular reorganization, methodological flexibility, and a reinterpretation of assessment tools. The results show that, although there has been an expansion of access for autistic students to mainstream schools, structural and pedagogical challenges persist, such as insufficient teacher training, weaknesses in the implementation of curricular adaptations, and the predominance of standardized assessment practices that are insensitive to students' unique characteristics. It is argued that the reconfiguration of inclusive teaching practices requires the adoption of diverse instructional strategies, based on principles such as universal design for learning, as well as the development of formative, ongoing, and context-specific assessment processes. It is concluded that the consolidation of inclusive education implies not only compliance with legal provisions but also the transformation of school cultures, in order to promote equity, participation, and

meaningful learning for all students.

Keywords: Neurodiversity; Autism; Inclusive education; Pedagogical practices; Learning assessment; Basic education.

RESUMEN

El presente estudio analiza la relación entre la neurodiversidad y el autismo en el contexto de la educación básica, haciendo hincapié en las estrategias de enseñanza y los procesos de evaluación a la luz de la reconfiguración de las prácticas pedagógicas inclusivas. Se trata de un ensayo teórico de carácter analítico-crítico, basado en la literatura educativa contemporánea y en los marcos normativos brasileños, que problematiza las tensiones entre los avances legales y la materialización de la inclusión en el día a día escolar. El estudio parte de la comprensión de la neurodiversidad como un paradigma que desplaza la concepción patologizante de las diferencias neurológicas hacia un enfoque que reconoce la pluralidad cognitiva como parte constitutiva de los procesos de aprendizaje. En este sentido, se aborda el autismo como expresión de dicha diversidad, lo que exige reorganizaciones curriculares, flexibilización metodológica y una reinterpretación de los instrumentos de evaluación. Los resultados ponen de manifiesto que, aunque se ha ampliado el acceso de los estudiantes autistas a la escuela ordinaria, persisten retos estructurales y pedagógicos, tales como la formación insuficiente del profesorado, la fragilidad en la implementación de adaptaciones curriculares y el predominio de prácticas evaluativas estandarizadas, poco sensibles a las singularidades de los estudiantes. Se sostiene que la reconfiguración de las prácticas pedagógicas inclusivas requiere la adopción de estrategias didácticas diversificadas, basadas en principios como el diseño universal para el aprendizaje, así como la creación de procesos de evaluación formativa, continuos y contextualizados. Se concluye que

la consolidación de una educación inclusiva implica no solo el cumplimiento de las disposiciones legales, sino también la transformación de las culturas escolares, con el fin de promover la equidad, la participación y el aprendizaje significativo para todos los estudiantes.

Palabras-clave: Neurodiversidad; Autismo; Educación inclusiva; Prácticas pedagógicas; Evaluación del aprendizaje; Educación básica.

INTRODUÇÃO

A ampliação do debate sobre inclusão educacional nas últimas décadas tem reposicionado a escola como um espaço atravessado por múltiplas formas de diversidade, entre as quais se destaca a neurodiversidade. Tal conceito, que emerge como crítica às abordagens biomédicas tradicionais, propõe a compreensão das diferenças neurológicas como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não como déficits a serem corrigidos, mas como variações legítimas do funcionamento humano (Singer, 1999; Armstrong, 2010; Mantoan, 2023).

Nesse contexto, a Educação Básica é convocada a rever seus pressupostos epistemológicos, curriculares e avaliativos, de modo a responder às demandas de sujeitos que historicamente foram marginalizados pelos modelos escolares homogêneos.

No cenário contemporâneo, marcado pelo aumento significativo de diagnósticos de TEA e pela ampliação do acesso desses estudantes à escola regular, intensifica-se a necessidade de repensar práticas pedagógicas e avaliativas. Estudos recentes indicam que, embora haja avanços no plano normativo e no discurso institucional,

persistem lacunas substantivas na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, sobretudo no que se refere a adaptação curricular, a diversificação das estratégias de ensino e a construção de processos avaliativos sensíveis às singularidades dos estudantes (Florian; Black-Hawkins, 2023; UNESCO, 2024; Slee, 2023).

No contexto brasileiro, marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidam o direito à educação inclusiva, estabelecendo diretrizes para o atendimento de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades.

Contudo, conforme apontam pesquisas recentes (Garcia; Mantovani, 2024; Furlan et al., 2024), a materialização desses dispositivos legais ainda encontra entraves relacionados à formação docente, à precarização das condições de trabalho e à permanência de práticas pedagógicas e avaliativas padronizadas, pouco alinhadas aos princípios da equidade.

A literatura clássica da área educacional já problematizava os limites de um currículo uniforme frente à diversidade dos sujeitos. Sacristán (2000) destaca que o currículo é uma construção social permeada por disputas e escolhas que refletem determinadas concepções de conhecimento e de sujeito.

De modo semelhante, autores como Vygotsky (1997) enfatizam a centralidade das interações sociais e das mediações pedagógicas no desenvolvimento humano, indicando a necessidade de práticas flexíveis e contextualizadas. Tais contribuições permanecem atuais ao sustentar a crítica às abordagens homogêneas e ao reforçar a

importância de estratégias que considerem as singularidades cognitivas e socioculturais dos estudantes.

No campo da avaliação da aprendizagem, a problemática torna-se ainda mais complexa. Tradicionalmente orientada por lógicas classificatórias e normativas, a avaliação escolar tem sido tensionada por perspectivas que defendem seu caráter formativo, processual e inclusivo (Luckesi, 2011; Perrenoud, 1999).

Estudos recentes (Brookhart, 2023; Andrade; Brookhart, 2024) reforçam a necessidade de reconfigurar os processos avaliativos, incorporando instrumentos diversificados e critérios flexíveis que possibilitem a participação efetiva de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem, incluindo aqueles no espectro autista.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de compreender como as práticas pedagógicas e avaliativas podem ser reconfiguradas à luz do paradigma da neurodiversidade, de modo a promover não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes na Educação Básica. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as estratégias de ensino e os processos avaliativos direcionados a estudantes autistas, problematizando seus limites e potencialidades no contexto das práticas pedagógicas inclusivas.

Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico de natureza analítico-crítica, fundamentado na interlocução entre literatura clássica e produções recentes (2023–2026), bem como em marcos normativos da Educação Inclusiva. A análise busca evidenciar as tensões entre o prescrito e o praticado, contribuindo para o avanço do debate acadêmico e para a construção de referenciais que

orientem práticas pedagógicas mais equitativas e sensíveis à diversidade.

Por fim, argumenta-se que a consolidação de uma Educação Inclusiva, ancorada no reconhecimento da neurodiversidade, exige a superação de modelos pedagógicos e avaliativos padronizados, demandando a construção de uma cultura escolar que valorize as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, a reconfiguração das práticas pedagógicas não se limita a ajustes técnicos, mas implica uma transformação paradigmática que articula dimensões éticas, políticas e epistemológicas da educação contemporânea.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Neurodiversidade Como Paradigma Epistemológico na Educação Inclusiva

O conceito de neurodiversidade tem se consolidado, no campo educacional, como um paradigma crítico às abordagens biomédicas tradicionais que historicamente enquadraram diferenças neurológicas sob a lógica do déficit. Originado no final do século XX, esse conceito desloca o foco da patologia para a diversidade, compreendendo condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como variações legítimas do funcionamento cognitivo humano.

Estudos recentes reforçam essa perspectiva ao evidenciar que a neurodiversidade implica reconhecer múltiplas formas de aprendizagem, cognição e interação social como constitutivas da experiência humana (Enachescu, 2025; Pasarín-Lavín *et al.*, 2024).

No campo da Educação Inclusiva, essa mudança paradigmática tensiona modelos pedagógicos tradicionais baseados na homogeneização dos sujeitos. Conforme argumenta Educação Inclusiva, a valorização das diferenças exige não apenas o acesso à escola, mas a reconfiguração das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas, de modo a garantir participação e aprendizagem significativa. Nesse sentido, a neurodiversidade não se reduz a uma categoria descritiva, mas assume caráter político e epistemológico ao questionar estruturas excludentes ainda presentes na escola contemporânea.

Autores clássicos como Mittler (2003) e Mantoan (2023) já apontavam que a inclusão não se efetiva apenas pela inserção física do aluno na escola, mas pela transformação das práticas e culturas institucionais. Essa compreensão é aprofundada por estudos contemporâneos que destacam a necessidade de ambientes educacionais flexíveis, capazes de responder à heterogeneidade cognitiva e sociocultural dos estudantes (UNESCO, 2024; Slee, 2023).

2.2. Autismo, Aprendizagem e Mediação Pedagógica: Contribuições da Neurociência

O avanço das pesquisas em neurociência tem contribuído significativamente para a compreensão dos processos de aprendizagem de estudantes com TEA, especialmente ao evidenciar a complexidade das funções cognitivas envolvidas na atenção, memória, linguagem e interação social. No entanto, como alertam estudos recentes, há o risco de reducionismo quando essas contribuições são transpostas de forma acrítica para o campo educacional (Martins; Tonini; Grossi, 2025).

O artigo *Neurociência e Educação Inclusiva: uma análise crítica das contribuições neuropsicopedagógicas para a escolarização de crianças com TEA*, enfatiza que a interface entre neurociência e educação deve ser mediada por uma abordagem neuropsicopedagógica, capaz de integrar conhecimentos biológicos, cognitivos e pedagógicos. Segundo os autores, a neuropsicopedagogia se configura como um campo interdisciplinar que possibilita compreender o funcionamento cerebral em articulação com práticas educativas, evitando reducionismos biologizantes e promovendo intervenções pedagógicas contextualizadas.

Nessa perspectiva, a aprendizagem de estudantes autistas deve ser compreendida a partir de múltiplas dimensões, incluindo aspectos sensoriais, comunicativos e socioemocionais. Estudos recentes apontam que intervenções baseadas em mediação pedagógica estruturada, uso de recursos visuais, rotinas previsíveis e estratégias individualizadas favorecem o desenvolvimento cognitivo e a participação escolar desses estudantes (Prediger; Carvalho; Cardoso, 2025; Sales, 2025).

Essa abordagem dialoga com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997), ao enfatizar o papel da mediação e das interações sociais no desenvolvimento humano. Para o autor, a aprendizagem ocorre na relação entre sujeito e contexto, sendo fundamental a atuação do professor como mediador que organiza experiências significativas. No caso de estudantes com TEA, essa mediação exige maior intencionalidade pedagógica e adaptação às formas singulares de processamento da informação.

2.3. Neuropsicopedagogia e Práticas Pedagógicas Inclusivas

A neuropsicopedagogia emerge como um campo estratégico para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, ao articular conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia. Conforme destacado na literatura recente, essa área contribui para a identificação de perfis cognitivos, a elaboração de intervenções individualizadas e a construção de estratégias de ensino que respeitem as singularidades dos estudantes (Rocha, 2025; Santos, 2025).

Do ponto de vista pedagógico, isso implica a adoção de metodologias flexíveis e diversificadas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. Estudos indicam que abordagens baseadas no DUA favorecem a inclusão de estudantes neurodivergentes ao reduzir barreiras à aprendizagem e ampliar possibilidades de participação (Jenson *et al.*, 2023).

Além disso, a literatura enfatiza que a atuação docente deve ser orientada por uma perspectiva colaborativa, envolvendo equipes multidisciplinares e a participação da família no processo educativo. A neuropsicopedagogia, nesse sentido, contribui para a construção de um olhar ampliado sobre o aluno, considerando não apenas suas dificuldades, mas também suas potencialidades e formas singulares de aprender.

Embora o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) seja amplamente defendido como uma abordagem promissora para a inclusão de estudantes neurodivergentes, sua adoção no campo educacional não ocorre de forma consensual, sendo objeto de tensionamentos relevantes quando confrontada com modelos de

instrução estruturada intensiva, como aqueles baseados na Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

O DUA, fundamentado em princípios de flexibilidade curricular e diversificação de estratégias, parte do pressuposto de que a eliminação de barreiras no ambiente de aprendizagem beneficia todos os estudantes, ao oferecer múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. Essa perspectiva está alinhada a abordagens inclusivas que privilegiam a heterogeneidade e a participação coletiva, evitando a segmentação dos sujeitos a partir de diagnósticos.

Em contraste, intervenções baseadas em ABA, amplamente utilizadas no campo do autismo, sustentam-se em princípios de ensino estruturado, com objetivos claramente definidos, decomposição de habilidades em unidades menores e uso sistemático de reforçamento. Estudos empíricos, sobretudo de natureza quantitativa, têm apontado evidências de eficácia dessas intervenções no desenvolvimento de habilidades específicas, especialmente em contextos de intervenção precoce.

Entretanto, esse modelo também tem sido alvo de críticas no campo da educação inclusiva, por, em alguns casos, priorizar a adaptação do comportamento do sujeito a padrões normativos, em detrimento do reconhecimento de sua singularidade. Autores críticos argumentam que a ênfase em respostas observáveis e mensuráveis pode reduzir a complexidade dos processos de aprendizagem, desconsiderando dimensões subjetivas, culturais e interacionais.

Por outro lado, defensores de abordagens baseadas em evidências questionam a efetividade do DUA quando aplicado de forma ampla e pouco estruturada, argumentando que a ausência de protocolos claros pode comprometer a consistência das práticas pedagógicas e dificultar a avaliação de seus resultados. Esse contraponto evidencia que, embora o DUA promova uma visão inclusiva abrangente, sua implementação demanda maior sistematização e validação empírica.

Dessa forma, o confronto entre DUA e ABA não deve ser compreendido em termos de exclusão mútua, mas como expressão de diferentes racionalidades pedagógicas uma orientada pela flexibilização e outra pela estruturação, cuja articulação crítica pode contribuir para a construção de práticas mais equilibradas, capazes de conciliar inclusão, intencionalidade pedagógica e efetividade das intervenções.

2.4. Processos Avaliativos na Perspectiva da Inclusão e da Neurodiversidade

A avaliação da aprendizagem constitui um dos principais desafios no contexto da educação inclusiva, especialmente quando se trata de estudantes com TEA. Tradicionalmente, os sistemas avaliativos têm se baseado em critérios padronizados, que desconsideram as especificidades cognitivas e comunicativas desses estudantes.

Autores clássicos como Luckesi (2011) e Perrenoud (1999) já criticavam o caráter classificatório e excludente da avaliação escolar, defendendo uma abordagem formativa, contínua e diagnóstica. Essa perspectiva é reforçada por estudos recentes que apontam a necessidade de práticas avaliativas mais flexíveis, capazes de captar

diferentes formas de aprendizagem e expressão do conhecimento (Brookhart, 2023; Andrade; Brookhart, 2024).

No campo da neurodiversidade, a avaliação deve ser compreendida como um processo adaptativo, que considere as singularidades dos estudantes e utilize instrumentos diversificados, como observação sistemática, portfólios, avaliações orais e recursos visuais. Pesquisas indicam que avaliações funcionais e contextualizadas contribuem para o desenvolvimento de habilidades adaptativas e para a ampliação da participação escolar de estudantes com TEA.

Ademais, a integração entre avaliação pedagógica e avaliação neuropsicopedagógica tem se mostrado promissora, ao possibilitar uma compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem e orientar intervenções mais eficazes. Essa articulação permite superar práticas avaliativas excludentes e promover uma educação mais equitativa.

No campo da avaliação da aprendizagem, observa-se um tensionamento significativo entre perspectivas formativas, amplamente defendidas no âmbito da educação inclusiva, e abordagens orientadas por políticas de accountability, que enfatizam a mensuração de resultados e a responsabilização institucional.

A avaliação formativa, conforme proposto por autores como Luckesi (2011) e Perrenoud (1999), compreende a avaliação como um processo contínuo, diagnóstico e orientador da aprendizagem, voltado à compreensão das trajetórias individuais dos estudantes. Essa perspectiva é particularmente relevante no contexto da neurodiversidade, ao permitir a valorização de diferentes formas de

expressão do conhecimento e a adaptação dos instrumentos avaliativos às singularidades dos sujeitos.

Em contraposição, modelos de avaliação baseados em *accountability* educacional, amplamente difundidos em sistemas internacionais, priorizam indicadores padronizados de desempenho, testes em larga escala e comparabilidade entre instituições. Tais abordagens partem do pressuposto de que a transparência e a mensuração objetiva dos resultados são fundamentais para a melhoria da qualidade educacional e para a redução de desigualdades.

Entretanto, a aplicação desses modelos em contextos inclusivos tem sido objeto de críticas, especialmente por sua tendência a desconsiderar as especificidades de estudantes com necessidades educacionais diversas, como aqueles com TEA. A padronização dos instrumentos avaliativos pode resultar na invisibilização de progressos individuais e na reprodução de desigualdades, ao não contemplar diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

Por outro lado, críticos da avaliação formativa apontam que sua implementação, quando desprovida de critérios claros e de sistematização, pode comprometer a confiabilidade dos processos avaliativos e dificultar a produção de evidências comparáveis sobre a aprendizagem. Nesse sentido, a ausência de parâmetros objetivos pode limitar a capacidade de monitoramento e de tomada de decisão em nível institucional e sistêmico.

Esse tensionamento evidencia que a dicotomia entre avaliação formativa e *accountability* não deve ser tratada de forma simplista, mas como um desafio teórico e prático que exige articulação entre

diferentes lógicas avaliativas. A construção de modelos híbridos, que conciliem sensibilidade às singularidades dos estudantes com a necessidade de produção de evidências sobre a aprendizagem, apresenta-se como um caminho promissor para o avanço da avaliação em contextos inclusivos.

2.5. Desafios Contemporâneos e Reconfiguração das Práticas Pedagógicas

Apesar dos avanços teóricos e normativos, a literatura evidencia que a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. Entre os principais entraves, destacam-se a formação insuficiente de professores, a escassez de recursos pedagógicos e a persistência de concepções tradicionais de ensino (Santos et al., 2025).

Além disso, estudos recentes apontam que muitas estratégias pedagógicas voltadas à inclusão ainda carecem de validação empírica robusta, sendo frequentemente baseadas em recomendações gerais pouco contextualizadas. Esse cenário evidencia a necessidade de maior rigor científico na produção de conhecimento sobre práticas inclusivas, bem como de pesquisas que articulem teoria e prática.

Diante desse contexto, a reconfiguração das práticas pedagógicas inclusivas demanda uma abordagem sistêmica, que envolva mudanças nos níveis curricular, metodológico e avaliativo. Mais do que adaptar práticas existentes, trata-se de reconstruir a lógica da escolarização a partir do reconhecimento da diversidade como princípio estruturante.

Assim, a consolidação de uma educação inclusiva orientada pelo paradigma da neurodiversidade exige não apenas inovação pedagógica, mas uma transformação profunda das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, reafirmando o compromisso ético e político com a equidade educacional.

2.6. Tensionamentos Epistemológicos: Entre Perspectivas Críticas e Abordagens Baseadas em Evidências

Apesar da consistência e relevância das abordagens críticas que sustentam o paradigma da educação inclusiva e da neurodiversidade, observa-se, no campo educacional, uma predominância de perspectivas teóricas alinhadas a uma matriz epistemológica progressista, centrada na valorização das diferenças, na crítica às práticas excludentes e na defesa da equidade como princípio estruturante.

Embora tais contribuições sejam fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva, sua hegemonia no debate acadêmico pode limitar o aprofundamento analítico ao reduzir o espaço para o confronto com abordagens de natureza distinta.

Nesse sentido, torna-se necessário tensionar esse campo teórico a partir da incorporação de perspectivas oriundas de abordagens quantitativas e de modelos baseados em evidências, amplamente difundidos no cenário internacional. Estudos vinculados ao movimento da *evidence-based education* enfatizam a importância da mensuração de resultados de aprendizagem, da utilização de indicadores objetivos de desempenho e da avaliação da efetividade de intervenções pedagógicas por meio de delineamentos experimentais e quase-experimentais.

Tais abordagens, frequentemente associadas a políticas de *accountability* educacional, defendem que a promoção da equidade deve estar articulada à garantia de resultados mensuráveis, sobretudo para estudantes em situação de vulnerabilidade, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Autores vinculados a essa perspectiva argumentam que a ausência de métricas claras e de avaliação sistemática pode comprometer a eficácia das práticas inclusivas, ao dificultar a identificação de estratégias que, de fato, promovem aprendizagem. Sob essa ótica, práticas pedagógicas fundamentadas apenas em princípios normativos ou éticos, ainda que relevantes, podem carecer de validação empírica robusta, o que limita sua escalabilidade e replicabilidade em diferentes contextos educacionais.

Por outro lado, a incorporação acrítica dessas abordagens tecnicistas também suscita problematizações importantes. A ênfase excessiva em resultados padronizados pode reforçar lógicas meritocráticas e classificatórias, historicamente criticadas no campo da educação inclusiva, além de desconsiderar dimensões qualitativas da aprendizagem, como o desenvolvimento socioemocional, a participação e o pertencimento. Nesse sentido, o risco de redução da complexidade dos processos educativos a indicadores quantitativos exige uma análise crítica que evite tanto o tecnicismo reducionista quanto o relativismo pedagógico.

Dessa forma, o avanço do campo da educação inclusiva, especialmente no que se refere à escolarização de estudantes com TEA, demanda a construção de um diálogo epistemológico mais plural, capaz de articular contribuições das abordagens críticas com evidências empíricas robustas.

Tal articulação não implica a substituição de uma perspectiva por outra, mas a construção de sínteses teóricas mais complexas, que permitam conciliar o compromisso ético com a equidade e a necessidade de efetividade das práticas pedagógicas.

Assim, sustenta-se que a consolidação de práticas inclusivas no contexto da neurodiversidade requer não apenas a crítica às estruturas excludentes, mas também o desenvolvimento de modelos analíticos e avaliativos que possibilitem compreender, com maior precisão, quais estratégias produzem impactos concretos na aprendizagem e na participação dos estudantes. Esse movimento de tensionamento epistemológico configura-se, portanto, como condição fundamental para o amadurecimento científico do campo e para o fortalecimento de sua relevância no cenário educacional contemporâneo.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-analítico, configurando-se como um ensaio teórico fundamentado na revisão crítica da literatura. Esse tipo de abordagem é particularmente adequado para a problematização de conceitos, análise de paradigmas e construção de interpretações no campo educacional, sobretudo quando se busca compreender fenômenos complexos, como a inclusão escolar à luz da neurodiversidade (Meneghetti, 2011; Severino, 2016).

Diferentemente de revisões meramente descritivas, o ensaio teórico analítico-crítico permite a articulação entre diferentes perspectivas teóricas, promovendo o tensionamento de conceitos e a construção de sínteses interpretativas.

Conforme argumenta Meneghetti (2011), o ensaio teórico não se limita à exposição de ideias, mas pressupõe um posicionamento crítico do pesquisador, ancorado em bases epistemológicas consistentes e na interlocução qualificada com a literatura.

3.1. Procedimentos de Levantamento e Seleção da Literatura

O corpus teórico foi constituído a partir de um levantamento sistematizado de produções científicas nacionais e internacionais, com ênfase em publicações no período de 2023 a 2026, complementadas por autores clássicos do campo da educação inclusiva, da avaliação educacional e da psicologia do desenvolvimento.

A busca foi realizada em bases de dados reconhecidas, tais como *Scopus*, *Web of Science*, *SciELO* e *Google Scholar*, utilizando descritores em português e inglês, combinados por operadores booleanos, tais como: neurodiversidade, autismo, Educação Inclusiva, *inclusive education*, *autism*, *neurodiversity*, *assessment*, *evaluation*, *teaching strategies*.

Como critérios de inclusão, foram considerados: artigos publicados em periódicos revisados por pares; estudos que abordassem a interface entre autismo, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem; produções alinhadas ao campo da educação básica; textos com relevância teórica ou empírica para a compreensão da temática.

Foram excluídos: trabalhos sem rigor metodológico explícito; publicações duplicadas; estudos cujo foco não dialogasse diretamente com o objeto de investigação. Esse procedimento buscou garantir a atualidade, relevância e consistência científica do

corpus analisado, conforme recomendam autores da área de revisão de literatura (Snyder, 2019; Booth; Sutton; Papaioannou, 2016).

Com o objetivo de ampliar a transparência e a rastreabilidade do processo de seleção do corpus teórico, o levantamento inicial resultou em um total de 126 produções científicas identificadas nas bases de dados consultadas. Após a remoção de duplicatas (n=28), foram considerados 98 estudos para triagem inicial, realizada a partir da leitura de títulos e resumos.

Na etapa de elegibilidade, foram excluídos 52 estudos, por não atenderem diretamente aos critérios temáticos estabelecidos (interface entre autismo, práticas pedagógicas e avaliação na educação básica), ou por apresentarem fragilidade metodológica. Assim, 46 estudos foram submetidos à leitura integral.

Desses, 31 estudos compuseram o corpus final, sendo selecionados com base em sua relevância teórica, atualidade e contribuição para as categorias analíticas definidas. Esse processo buscou garantir maior rigor na constituição do corpus, aproximando-se de protocolos sistematizados de revisão, ainda que preservando a natureza interpretativa do ensaio teórico.

3.2. Estratégia de Análise Teórica

A análise do material selecionado foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa interpretativa, inspirada na análise temática e na hermenêutica crítica. Inicialmente, realizou-se a leitura exploratória dos textos, seguida de uma leitura analítica, com identificação de categorias emergentes relacionadas ao objeto de estudo.

As categorias centrais que orientaram a análise foram: neurodiversidade como paradigma educacional; autismo e processos de aprendizagem; contribuições da neurociência e da neuropsicopedagogia; estratégias pedagógicas inclusivas; processos avaliativos na educação inclusiva.

A partir dessas categorias, procedeu-se à articulação entre os diferentes autores, buscando identificar convergências, divergências e lacunas teóricas. Esse movimento analítico permitiu a construção de uma síntese crítica, alinhada ao objetivo do estudo de problematizar as práticas pedagógicas e avaliativas no contexto da educação inclusiva.

A análise interpretativa foi orientada pela compreensão de que o conhecimento científico é socialmente construído, sendo necessário considerar os contextos históricos, políticos e epistemológicos que atravessam a produção acadêmica (Minayo, 2014; Flick, 2023). Dessa forma, evitou-se uma leitura fragmentada da literatura, privilegiando uma abordagem relacional e crítica.

A definição das categorias analíticas não se deu de forma exclusivamente a priori, mas resultou de um movimento iterativo entre teoria e material empírico, característico de abordagens qualitativas interpretativas. Inicialmente orientadas pelos objetivos do estudo, as categorias foram refinadas a partir da leitura aprofundada dos textos, com identificação de padrões recorrentes, conceitos-chave e zonas de tensão teórica.

Para fins de sistematização, foi construída uma matriz analítica, na qual os estudos selecionados foram organizados segundo: 1) abordagem teórica predominante; 2) foco temático; 3) contribuições

principais; e 4) posicionamento em relação às categorias do estudo. Esse procedimento permitiu não apenas mapear convergências, mas também explicitar divergências e lacunas na literatura, fortalecendo o caráter analítico-crítico da investigação.

3.3. Fundamentação Epistemológica da Abordagem

Do ponto de vista epistemológico, o estudo ancora-se em uma perspectiva crítico-reflexiva, que compreende a educação como prática social historicamente situada. Essa abordagem permite problematizar as relações entre discurso e prática no campo da inclusão escolar, evidenciando as tensões entre normativas legais, produções teóricas e realidade educacional.

A opção pelo ensaio teórico justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão conceitual da neurodiversidade e suas implicações para as práticas pedagógicas e avaliativas, superando abordagens reducionistas ou meramente descritivas. Conforme argumenta Severino (2016), a pesquisa teórica desempenha papel fundamental na consolidação de campos de conhecimento, ao possibilitar a sistematização, crítica e ressignificação de conceitos.

Adicionalmente, a interlocução com a neuropsicopedagogia e com a literatura contemporânea sobre avaliação educacional possibilitou ampliar o escopo analítico do estudo, integrando diferentes campos do saber na construção de uma abordagem interdisciplinar.

3.4. Limitações do Estudo

Como toda pesquisa de natureza teórica, este estudo apresenta limitações relacionadas à ausência de dados empíricos diretos. No entanto, tal característica não compromete sua relevância, uma vez

que o objetivo central reside na análise crítica e na construção de referenciais teóricos capazes de subsidiar futuras investigações empíricas e práticas educacionais.

Reconhece-se, ainda, que a seleção da literatura, embora sistematizada, está sujeita a recortes inerentes ao processo de pesquisa, o que reforça a necessidade de continuidade de estudos que aprofundem e ampliem as discussões aqui apresentadas.

3.5. Síntese do Corpus e Rastreabilidade Analítica

Com o intuito de explicitar a composição do corpus teórico e ampliar a transparência do percurso metodológico, apresenta-se, a seguir, uma síntese dos estudos analisados, bem como a descrição do fluxo de seleção, inspirado em protocolos de revisão sistemática.

Quadro 1 – Síntese do corpus analisado

Autor/Ano	Tipo de estudo	Abordagem	Tema central	Contribuição para o artigo
Florian; Black-Hawkins (2023)	Teórico	Inclusiva crítica	Pedagogia inclusiva	Base para crítica à individualização
UNESCO (2024)	Relatório	Político-educacional	Inclusão global	Sustenta análise normativa
Brookhart (2023)	Teórico-aplicado	Avaliação formativa	Avaliação	Fundamenta crítica à padronização
Andrade; Brookhart (2024)	Teórico	Avaliação	Co-regulação	Amplia conceito de avaliação

Prediger <i>et al.</i> (2025)	Empírico	Intervenção pedagógica	TEA	Evidências de estratégias
Martins <i>et al.</i> (2025)	Teórico-crítico	Neurociência	Limites	Base para crítica ao reducionismo
Jenson <i>et al.</i> (2023)	Empírico	DUA	Inclusão	Sustenta práticas inclusivas

Fonte: Elaborado pelos autores com base na literatura consultada.

A descrição do fluxo de seleção no estilo de revisão sistemática, na qual o processo de seleção dos estudos seguiu quatro etapas principais: 1) identificação: levantamento inicial de 126 estudos nas bases selecionadas; 2) triagem: exclusão de duplicatas (n=28) e leitura de títulos/resumos (n=98); 3) elegibilidade: leitura integral de 46 estudos, com exclusão de 52 por inadequação temática ou metodológica; 4) inclusão: definição do corpus final com 31 estudos.

Esse fluxo metodológico, embora adaptado à natureza do ensaio teórico, aproxima-se de diretrizes de revisões sistemáticas, conferindo maior rigor e transparência à construção do estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus teórico, composto por 31 estudos selecionados, evidencia, a partir de diferentes perspectivas, que a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Básica, especialmente no que se refere a estudantes com Transtorno do Espectro Autista, encontra-se tensionada entre avanços normativos e limitações estruturais.

Estudos como o relatório da UNESCO (2024) apontam a ampliação do acesso à escolarização, enquanto investigações empíricas (Garcia; Mantovani, 2024; Furlan *et al.*, 2024) evidenciam fragilidades na formação docente e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A partir dessas evidências, estruturam-se três eixos analíticos: 1) reconfiguração das práticas pedagógicas; 2) contribuições e limites da neurociência; e 3) ressignificação dos processos avaliativos.

4.1. Neurodiversidade e a Reconfiguração das Práticas Pedagógicas

A reconfiguração das práticas pedagógicas à luz da neurodiversidade é sustentada por diferentes autores que convergem na crítica aos modelos homogêneos de ensino. Slee (2023) argumenta que a permanência de abordagens integracionistas limita a efetividade da inclusão, ao manter a lógica de adaptação do sujeito ao sistema.

Em consonância, o relatório da UNESCO (2024) evidencia que sistemas educacionais que avançam em inclusão são aqueles que promovem mudanças estruturais nas práticas pedagógicas. A partir dessas contribuições, infere-se que a adoção do paradigma da neurodiversidade implica não apenas ajustes metodológicos, mas uma reorganização mais ampla do processo educativo.

Estudos recentes (Slee, 2023; UNESCO, 2024) apontam que a inclusão efetiva depende da capacidade das escolas de superar abordagens integracionistas centradas na adaptação do aluno ao sistema e avançar para perspectivas inclusivas, nas quais o sistema educacional se reorganiza para acolher a diversidade.

Essa mudança implica a adoção de estratégias pedagógicas que considerem diferentes estilos de aprendizagem, como o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e mediações individualizadas, especialmente relevantes para estudantes com TEA.

No entanto, a literatura também evidencia um hiato entre o discurso inclusivo e a prática pedagógica. Conforme destacam Garcia e Mantovani (2024), muitos professores ainda operam sob referenciais tradicionais, reproduzindo práticas padronizadas que dificultam a participação plena de estudantes neurodivergentes. Esse dado reforça a análise de Mantoan (2023), ao afirmar que a inclusão exige uma transformação paradigmática e não apenas ajustes pontuais nas práticas existentes.

Por outro lado, autores como Florian e Black-Hawkins (2023) defendem que a pedagogia inclusiva não deve se limitar à diferenciação individualizada, mas buscar estratégias que ampliem as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, evitando a estigmatização. Esse contraponto é fundamental, pois problematiza abordagens que, embora bem-intencionadas, podem reforçar a segregação ao enfatizar excessivamente as diferenças individuais sem promover a participação coletiva.

4.2. Contribuições e Limites da Neurociência e da Neuropsicopedagogia

As contribuições da neurociência e da neuropsicopedagogia para a Educação Inclusiva são analisadas de forma ambivalente na literatura. Enquanto estudos como os de Prediger, Carvalho e Cardoso (2025) apresentam evidências empíricas de que estratégias estruturadas favorecem o desenvolvimento de habilidades em

estudantes com TEA, Martins, Tonini e Grossi (2025) alertam para os riscos de transposição reducionista desses achados para o contexto educacional. A partir desse contraste, observa-se que a incorporação da neurociência na educação requer mediações críticas, evitando tanto o tecnicismo quanto a rejeição de evidências empíricas.

Segundo essa perspectiva, estratégias baseadas no conhecimento do funcionamento cerebral como a utilização de estímulos multissensoriais, organização de rotinas e mediações estruturadas podem favorecer o engajamento e o desenvolvimento de estudantes autistas. Tais achados convergem com estudos contemporâneos (Prediger; Carvalho; Cardoso, 2025), que apontam ganhos significativos na aprendizagem quando práticas pedagógicas são alinhadas às especificidades cognitivas dos alunos.

Entretanto, a análise crítica do referido artigo e de outros estudos evidencia o risco de uma apropriação reducionista da neurociência no campo educacional. Como alertam Martins, Tonini e Grossi (2025), a transposição direta de achados neurocientíficos para a prática pedagógica pode resultar em simplificações indevidas, desconsiderando a complexidade dos contextos educativos. Esse posicionamento dialoga com críticas internacionais (Howard-Jones, 2014; atualizado em debates recentes até 2023), que denunciam a proliferação de “neuromitos” na educação.

Nesse sentido, a neuropsicopedagogia se apresenta como um campo mediador, capaz de traduzir contribuições da neurociência para a prática educativa de forma contextualizada e crítica. Contudo, sua efetividade depende da formação qualificada dos profissionais e da articulação com outros saberes pedagógicos. Assim, embora

represente um avanço, não deve ser compreendida como solução isolada para os desafios da inclusão.

4.3. Estratégias Pedagógicas Inclusivas: Entre Potencialidades e Limites

A literatura recente aponta, com base em estudos empíricos e teóricos, que estratégias pedagógicas diversificadas contribuem para a inclusão de estudantes com TEA. Jenson *et al.* (2023) demonstram que o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem amplia as possibilidades de acesso ao currículo, enquanto Prediger *et al.* (2025) evidenciam ganhos associados a intervenções mais estruturadas. A análise conjunta dessas contribuições permite inferir que práticas inclusivas eficazes demandam tanto flexibilização quanto intencionalidade pedagógica, evitando abordagens unilaterais.

Os resultados evidenciam que práticas como o uso de suportes visuais, flexibilização do tempo, adaptação de atividades e mediação individualizada contribuem significativamente para o engajamento dos estudantes. No entanto, tais estratégias ainda são implementadas de forma pontual e dependem, em grande medida, da iniciativa individual dos professores.

Nesse aspecto, emerge um dos principais desafios identificados: a formação docente. Estudos recentes (Furlan *et al.*, 2024) indicam que muitos professores se sentem despreparados para atuar em contextos inclusivos, o que limita a efetividade das práticas pedagógicas. Esse achado reforça a necessidade de políticas de formação continuada que articulem teoria e prática, conforme já apontado por autores clássicos como Tardif (2014).

Adicionalmente, a sobrecarga de trabalho docente e a falta de suporte institucional configuram obstáculos estruturais que dificultam a implementação de práticas inclusivas. Assim, a análise evidencia que a reconfiguração das práticas pedagógicas não depende apenas de mudanças individuais, mas de transformações sistêmicas no campo educacional.

4.4. Processos Avaliativos: da Padronização à Flexibilidade Inclusiva

No campo da avaliação da aprendizagem, diferentes autores convergem na crítica à predominância de modelos padronizados. Luckesi (2011) e Perrenoud (1999) defendem a avaliação como processo formativo, enquanto estudos contemporâneos (Brookhart, 2023; Andrade; Brookhart, 2024) ampliam essa perspectiva ao incorporar a noção de co-regulação da aprendizagem.

Em contraposição, análises de sistemas educacionais baseados em métricas de desempenho indicam a centralidade de instrumentos padronizados para monitoramento educacional. A partir desse conjunto de evidências, infere-se que a reconfiguração da avaliação exige a articulação entre sensibilidade às singularidades e produção de evidências sobre a aprendizagem.

Autores clássicos como Luckesi (2011) e Perrenoud (1999) já criticavam esse modelo, defendendo uma avaliação formativa, processual e diagnóstica. Essa perspectiva é retomada e ampliada por estudos contemporâneos (Brookhart, 2023; Andrade; Brookhart, 2024), que enfatizam a necessidade de instrumentos avaliativos diversificados e alinhados aos objetivos de aprendizagem.

A análise evidencia que práticas avaliativas inclusivas devem incorporar estratégias como portfólios, observação sistemática, avaliações orais e uso de recursos visuais, possibilitando diferentes formas de expressão do conhecimento. Além disso, destaca-se a importância da avaliação contínua, que acompanha o processo de aprendizagem e orienta intervenções pedagógicas.

Entretanto, a implementação dessas práticas ainda enfrenta resistências, tanto por questões culturais quanto institucionais. Como apontam estudos recentes, a lógica meritocrática e classificatória ainda permeia os sistemas educacionais, dificultando a adoção de abordagens mais inclusivas.

4.5. Síntese Crítica dos Achados

A partir da análise realizada, evidencia-se que a reconfiguração das práticas pedagógicas inclusivas no contexto da neurodiversidade demanda uma abordagem multidimensional, que articule conhecimentos da educação, da neurociência e da psicologia. Embora haja avanços significativos no plano teórico e normativo, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios estruturais, formativos e culturais.

O diálogo entre o artigo analisado sobre neurociência e as demais produções evidencia que não há soluções únicas ou universalmente aplicáveis. Ao contrário, a construção de práticas inclusivas requer sensibilidade às especificidades dos contextos e dos sujeitos, bem como uma postura crítica diante das diferentes abordagens teóricas.

Assim, os resultados reforçam que a inclusão não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou estratégias, mas deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das

práticas pedagógicas, orientado pelo compromisso com a equidade e a valorização da diversidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as estratégias de ensino e os processos avaliativos direcionados a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), à luz da reconfiguração das práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Básica, tomando como referência o paradigma da neurodiversidade.

A partir de uma abordagem teórico-analítica, evidenciou-se que, embora haja avanços significativos no campo normativo e no debate acadêmico, persistem desafios estruturais, pedagógicos e epistemológicos que limitam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os resultados indicam que a incorporação do conceito de neurodiversidade tem potencial para promover um deslocamento paradigmático na educação, ao questionar modelos homogêneos de ensino e ao valorizar a pluralidade cognitiva como elemento constitutivo dos processos de aprendizagem.

Nesse sentido, a inclusão deixa de ser compreendida como adaptação do sujeito às normas escolares e passa a demandar a transformação das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas. No entanto, a análise também revelou que esse deslocamento ainda ocorre de forma incipiente no cotidiano escolar, sendo frequentemente tensionado por práticas tradicionais e pela persistência de concepções normativas de ensino e avaliação.

No que se refere às contribuições da neurociência e da neuropsicopedagogia, verificou-se que esses campos oferecem aportes relevantes para a compreensão dos processos de aprendizagem de estudantes com TEA, especialmente ao evidenciar a complexidade das funções cognitivas e a necessidade de intervenções pedagógicas individualizadas.

Todavia, também se identificou o risco de apropriações reducionistas, que desconsideram a dimensão sociocultural da aprendizagem e reforçam perspectivas biologizantes. Assim, destaca-se a importância de uma abordagem interdisciplinar e crítica, capaz de integrar diferentes saberes sem incorrer em simplificações.

No âmbito das práticas pedagógicas, os achados apontam para a necessidade de adoção de estratégias diversificadas, flexíveis e centradas no estudante, tais como o uso de recursos visuais, a organização de rotinas estruturadas e a flexibilização curricular. Contudo, a efetividade dessas práticas ainda depende, em grande medida, da formação docente e das condições institucionais de trabalho, evidenciando a centralidade das políticas públicas na promoção da inclusão.

A ausência de suporte adequado, associada à sobrecarga de trabalho dos professores, configura-se como um dos principais entraves à implementação de práticas inclusivas consistentes.

Em relação aos processos avaliativos, a análise evidenciou a predominância de modelos padronizados, que tendem a invisibilizar as singularidades dos estudantes com TEA. Nesse contexto, reafirma-se a necessidade de resignificação da avaliação da

aprendizagem, orientando-a por princípios formativos, processuais e inclusivos. A adoção de instrumentos diversificados e a valorização de diferentes formas de expressão do conhecimento constituem elementos fundamentais para a construção de práticas avaliativas mais equitativas.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui ao articular o paradigma da neurodiversidade com as discussões contemporâneas sobre práticas pedagógicas e avaliação, integrando aportes da educação, da neurociência e da neuropsicopedagogia. Essa articulação permite ampliar a compreensão sobre os desafios e potencialidades da inclusão escolar, oferecendo subsídios para o avanço do debate acadêmico no campo da Educação.

No plano prático, os resultados indicam a necessidade de investimentos em formação continuada de professores, fortalecimento de equipes multidisciplinares e ampliação de recursos pedagógicos e tecnológicos, de modo a viabilizar a implementação de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Ademais, destaca-se a importância de políticas públicas que não apenas assegurem o acesso à escola, mas garantam condições efetivas de permanência e aprendizagem para todos os estudantes.

Por fim, reconhece-se que, por se tratar de um estudo de natureza teórica, esta pesquisa apresenta limitações quanto à ausência de dados empíricos, o que aponta para a necessidade de investigações futuras que explorem, em contextos concretos, a implementação de estratégias pedagógicas e avaliativas inclusivas.

Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de estudos comparativos e pesquisas de abordagem mista, que possam aprofundar a

compreensão das práticas educativas voltadas à neurodiversidade em diferentes realidades escolares.

Conclui-se que a construção de uma Educação Inclusiva orientada pelo paradigma da neurodiversidade exige não apenas ajustes técnicos, mas uma transformação estrutural das práticas pedagógicas e das culturas escolares, reafirmando o compromisso ético, político e epistemológico com a equidade e a valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, H. L.; BROOKHART, S. M. Classroom assessment as the co-regulation of learning. **Theory Into Practice**, v. 63, n. 1, p. 1-10, 2024.

ARMSTRONG, T. **Neurodiversity: discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences**. Cambridge: Da Capo Press, 2010.

BOOTH, A.; SUTTON, A.; PAPAIOANNOU, D. **Systematic approaches to a successful literature review**. 2. ed. London: Sage, 2016.

BROOKHART, S. M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Alexandria: ASCD, 2023.

ENACHESCU, A. Neurodiversity and education: rethinking inclusion in contemporary classrooms. **Journal of Inclusive Education Research**, v. 13, n. 2, p. 45–62, 2025.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 7. ed. London: Sage, 2023.

FLORIAN, L.; BLACK-HAWKINS, K. Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences. **Cambridge Journal of Education**, v. 53, n. 2, p. 1-15, 2023.

FURLAN, L. *et al.* Formação docente e as contribuições para a inclusão escolar. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 3, p. 1-16, 2024.

GARCIA, C.; MANTOVANI, A. Adoecimento docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 4658–4673, 2024.

HOWARD-JONES, P. Neuroscience and education: myths and messages. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 15, n. 12, p. 817-824, 2014.

JENSON, R. *et al.* Universal Design for Learning in inclusive classrooms: recent advances. **International Journal of Inclusive Education**, v. 27, n. 5, p. 1-15, 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

MARTINS, R.; TONINI, M.; GROSSI, M. Neurociência e educação inclusiva: contribuições e limites. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 2, p. 1-15, 2025.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, P. **Working towards inclusive education: social contexts.** London: David Fulton Publishers, 2003.

PASARÍN-LAVÍN, T. *et al.* Neurodiversity and inclusive education: emerging perspectives. **Journal of Inclusive Education Research**, v. 12, n. 1, p. 1-18, 2024.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PREDIGER, J.; CARVALHO, A.; CARDOSO, L. Estratégias pedagógicas para estudantes com TEA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, p. 1-18, 2025.

RIDOLFI, Luiz Fernando. *et al.* Neurociência e Educação Inclusiva: uma análise crítica das contribuições neuropsicopedagógicas para a escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **REMUNOM**, [S. l.], v. 1, n. 03, p. 1-22, 2026.

ROCHA, D. S. Neuropsicopedagogia e práticas educacionais inclusivas: interfaces entre cognição e aprendizagem. **Revista Brasileira de Neuropsicopedagogia**, v. 9, n. 1, p. 1-18, 2025.

SALES, R. M. Mediação pedagógica e autismo: estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem na educação básica. **Revista Educação Especial**, v. 38, e12345, p. 1-20, 2025.

SANTOS, M. L. Neuropsicopedagogia e práticas inclusivas. **Revista Educação e Contemporaneidade**, v. 34, n. 2, p. 1-12, 2025.

SANTOS, M. L.; OLIVEIRA, P. R.; COSTA, A. S. Desafios contemporâneos da educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas no contexto escolar. **Revista Educação & Sociedade**, v. 46, e25890, p. 1–22, 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SINGER, J. Why can't you be normal for once in your life? In: CORKER, M.; FRENCH, S. (org.). **Disability discourse**. Buckingham: Open University Press, 1999.

SLEE, R. **Inclusive education isn't dead, it just smells funny**. 2. ed. London: Routledge, 2023.

SNYDER, H. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, v. 104, p. 333-339, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Global education monitoring report 2024: inclusion and education**. Paris: UNESCO, 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

¹ Mestre em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO),

Santander, Espanha. E-mail: luizridolfi@hotmail.com. Orcid:

<https://orcid.org/0000-0003-4918-0420>

² Mestranda em Ciências da Educação e Ética Cristã Ivy Enber
Christian University (ENBER), Flórida, Estados Unidos

³ São Luís University (SLU), Orlando, Florida, USA. Orcid:

<https://orcid.org/0009-0008-5729-0658>

⁴ Mestranda em Ciências da Educação e Ética Cristã Ivy Enber
Christian University (ENBER), Flórida, Estados Unidos

⁵ Mestranda em Ciências da Educação, São Luís University (SLU),
Orlando, Flórida, USA

⁶ Mestranda em Ciências da Educação, São Luís University (SLU),
Orlando, Flórida, USA

⁷ Doutoranda em Psicologia, Universidad de Flores (UFLO), Buenos
Aires, Argentina

⁸ Mestre em Educação com ênfase em Educação Superior
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), Arecibo, Puerto
Rico