

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A NEURODIVERGÊNCIA

INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: ADVANCES, CHALLENGES AND
PERSPECTIVES FOR NEURODIVERSITY

Ciências Humanas • 26/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792901511](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792901511)

Bruna Brandalise

Ceres Midding

Sandra Mara Zago Dallo

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória da educação inclusiva no Brasil, com ênfase nos avanços normativos e pedagógicos relacionados à escolarização de estudantes neurodivergentes e nos desafios que ainda limitam a efetivação do direito à aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental de marcos legais e produções acadêmicas sobre inclusão, práticas pedagógicas e organização escolar. A discussão foi organizada em quatro eixos: evolução histórica e normativa da inclusão; compreensão da neurodivergência no contexto educacional; barreiras presentes no cotidiano escolar; e práticas pedagógicas e condições institucionais que podem favorecer a participação e a aprendizagem. A análise evidencia que a garantia formal do direito à educação representa um avanço importante, mas não assegura, isoladamente, a inclusão efetiva. Persistem desafios relativos à formação continuada dos profissionais, à flexibilização curricular, à acessibilidade, à disponibilidade de recursos, à avaliação da aprendizagem e à articulação entre professores, gestão escolar, atendimento especializado e famílias. Conclui-se que a inclusão exige compromisso institucional permanente, políticas públicas consistentes e práticas pedagógicas planejadas a partir das necessidades, potencialidades e formas diversas de aprender dos estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Neurodivergência; Práticas pedagógicas; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This article examines the development of inclusive education in Brazil, focusing on legal and pedagogical advances related to the schooling of neurodivergent students and on the challenges that

continue to limit the effective realization of the right to learning. This is a qualitative, exploratory, and descriptive study based on a literature review and documentary analysis of legal frameworks and academic publications on inclusion, pedagogical practices, and school organization. The discussion is organized around four themes: the historical and legal development of inclusion; understandings of neurodiversity in education; barriers encountered in everyday school life; and pedagogical practices and institutional conditions that may support participation and learning. The analysis indicates that the formal recognition of the right to education is an important achievement, but does not, by itself, ensure effective inclusion. Continuing challenges include teacher professional development, curricular flexibility, accessibility, the availability of resources, learning assessment, and collaboration among classroom teachers, school leadership, specialized educational support, and families. The article concludes that inclusion requires sustained institutional commitment, consistent public policies, and pedagogical practices planned around students' needs, strengths, and diverse ways of learning.

Keywords: Inclusive education; Neurodiversity; Pedagogical practices; Educational policies.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um princípio fundamental para a construção de sistemas educacionais comprometidos com a equidade, a participação e o direito à aprendizagem. Seu propósito não se limita à matrícula de estudantes com deficiência ou com diferentes perfis de desenvolvimento em classes comuns. Pressupõe, também, a identificação e a remoção de barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais, curriculares e pedagógicas que

dificultam a presença, a participação e a aprendizagem de cada estudante. Por essa razão, a inclusão deve ser compreendida como um processo permanente de transformação das instituições e não como uma ação pontual direcionada apenas a determinados alunos.

No Brasil, a consolidação desse princípio está relacionada a transformações sociais, políticas e legais que ampliaram o reconhecimento da educação como direito de todos. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito social e dever do Estado e da família; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) definiu diretrizes para a educação nacional e disposições relativas à educação especial; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, fortaleceu a orientação para a organização de sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

Apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão no cotidiano escolar continua sendo um desafio. A matrícula, embora indispensável, não garante que o estudante participe de todas as atividades, tenha acesso aos conhecimentos previstos no currículo ou receba os apoios de que necessita. A inclusão efetiva exige planejamento, recursos, formação profissional, avaliação contínua e compromisso de toda a comunidade escolar com a aprendizagem.

Nesse contexto, a discussão sobre neurodivergência chama atenção para a diversidade de modos de aprender, comunicar, interagir, organizar a atenção e processar informações. O termo é empregado em debates educacionais para abordar diferenças neurológicas e de desenvolvimento, embora não corresponda, por si só, a uma categoria jurídica única. Estudantes autistas, com transtorno de

déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia e outros perfis podem encontrar barreiras distintas, razão pela qual não se deve pressupor que todos necessitem das mesmas estratégias ou apresentem as mesmas características.

A compreensão da diversidade demanda superar perspectivas que interpretam as diferenças exclusivamente como déficits individuais. O olhar pedagógico precisa considerar a interação entre as características do estudante, as exigências das tarefas, a organização do ambiente e as oportunidades de participação oferecidas pela escola. Uma dificuldade que aparece em determinado contexto pode diminuir quando a instrução se torna mais clara, os materiais ficam acessíveis ou a atividade permite diferentes formas de resposta.

A formação dos profissionais, a organização do trabalho colaborativo e a atuação da gestão escolar são elementos relevantes nesse processo. Professores necessitam de condições para planejar, trocar experiências, acompanhar o progresso dos estudantes e rever estratégias que não estejam produzindo os resultados esperados. A gestão, por sua vez, precisa criar condições institucionais para que a inclusão não dependa exclusivamente da iniciativa individual de um educador.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a trajetória da educação inclusiva no Brasil, destacando marcos legais, desafios recorrentes e perspectivas pedagógicas para a escolarização de estudantes neurodivergentes. Busca-se discutir como a legislação e a literatura educacional podem contribuir para compreender a distância entre o direito formal e sua concretização no cotidiano das instituições de ensino. O texto está organizado em

seções que abordam o percurso normativo, o conceito de neurodivergência, as barreiras escolares, as práticas pedagógicas e as responsabilidades institucionais.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental. A abordagem qualitativa é pertinente ao objetivo de interpretar concepções, princípios e desafios relacionados à educação inclusiva, sem pretensão de mensurar estatisticamente a realidade das escolas ou generalizar resultados empíricos. A dimensão exploratória contribui para organizar aspectos centrais do tema, enquanto o caráter descritivo permite apresentar e discutir os elementos identificados na literatura e nos documentos examinados.

O material de análise compreende produções acadêmicas sobre educação inclusiva, formação docente, práticas pedagógicas e escolarização de estudantes neurodivergentes, além de documentos normativos brasileiros relacionados ao direito à educação e à educação especial. Entre os marcos considerados estão a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008). O referencial teórico também dialoga com autores associados à inclusão escolar, à mediação pedagógica e à análise de conteúdo.

A organização interpretativa foi orientada pela análise de conteúdo, tomando como referência Bardin. Para sistematizar a discussão, o texto foi organizado em quatro eixos temáticos: (a) evolução

histórica e marcos legais; (b) neurodivergência e diversidade de modos de aprender; (c) barreiras para a inclusão no cotidiano escolar; e (d) práticas pedagógicas e condições institucionais favoráveis à aprendizagem. Esses eixos foram utilizados para relacionar os princípios legais às questões pedagógicas discutidas pela literatura.

Por se tratar de uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, associada à análise documental, a discussão foi delimitada pela pertinência dos textos e documentos ao tema da educação inclusiva, da neurodivergência e das práticas pedagógicas. Não foi adotado um protocolo de revisão sistemática com estratégia de busca previamente estruturada, delimitação temporal, descritores padronizados e critérios formais de inclusão e exclusão. Assim, os resultados devem ser compreendidos como uma síntese interpretativa da literatura e dos marcos normativos mobilizados no estudo, e não como um levantamento exaustivo de todas as publicações disponíveis.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCURSO HISTÓRICO E NORMATIVO

3.1. Da Segregação Ao Direito à Educação

A trajetória da educação destinada às pessoas com deficiência é marcada por mudanças na compreensão social sobre diferença, participação e direitos. Modelos historicamente segregadores restringiram o acesso à escolarização comum e, em muitos contextos, associaram a deficiência à incapacidade. A perspectiva inclusiva desloca o foco da suposta inadequação do estudante para a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir condições de acesso, participação e aprendizagem.

A passagem de modelos segregadores para uma orientação inclusiva não ocorre de forma linear nem uniforme. Práticas excludentes podem persistir mesmo em instituições que recebem estudantes diversos, especialmente quando as atividades, as avaliações e as expectativas permanecem organizadas para um aluno considerado padrão. A inclusão exige, portanto, uma mudança que ultrapasse o espaço físico e alcance a cultura escolar, as relações interpessoais e as decisões pedagógicas.

A Constituição Federal de 1988 constitui marco relevante ao afirmar a educação como direito de todos e estabelecer deveres do Estado na sua garantia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, dedica dispositivos à educação especial e prevê sua oferta preferencialmente na rede regular de ensino. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçou a orientação de transversalidade da educação especial e a necessidade de assegurar acesso, participação e aprendizagem aos estudantes que constituem seu público-alvo.

Esses documentos oferecem referências importantes para a construção de políticas e práticas escolares, mas sua existência não elimina automaticamente barreiras institucionais. A concretização dos direitos depende de financiamento, planejamento, acessibilidade, apoio pedagógico e acompanhamento das condições de escolarização. Assim, a legislação deve ser compreendida como fundamento para a ação pública e institucional, e não como evidência suficiente de que a inclusão já ocorre plenamente em todas as escolas.

3.2. O Direito Formal e Sua Efetivação nas Escolas

A distância entre o direito formal e a experiência cotidiana dos estudantes pode ser observada quando o acesso à escola não vem acompanhado de participação significativa. Um estudante pode estar matriculado, frequentar as aulas e, ainda assim, realizar atividades desconectadas do currículo, permanecer isolado em trabalhos coletivos ou não dispor de recursos de comunicação adequados. Situações como essas indicam que a inclusão deve ser avaliada pela qualidade das oportunidades educacionais, e não apenas pelos registros administrativos de matrícula.

A efetivação do direito demanda responsabilidades compartilhadas. Ao poder público compete estabelecer políticas, assegurar financiamento e organizar serviços e recursos; à gestão escolar cabe criar condições para o planejamento e o acompanhamento; aos profissionais da educação cabe desenvolver práticas pedagógicas acessíveis e avaliar seus efeitos; e à comunidade escolar cabe construir relações de respeito e participação. Nenhum desses elementos, isoladamente, é suficiente para responder à complexidade da inclusão.

É igualmente necessário evitar que a responsabilidade seja transferida exclusivamente às famílias ou aos profissionais de apoio. A parceria com as famílias pode ampliar o conhecimento sobre interesses, formas de comunicação e experiências do estudante, mas não substitui a obrigação institucional de oferecer educação de qualidade. Do mesmo modo, a presença de um profissional de apoio não desobriga o professor regente de planejar o ensino e acompanhar a aprendizagem.

4. NEURODIVERGÊNCIA E DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

4.1. Compreender a Diversidade Sem Reduzir o Estudante Ao Diagnóstico

O conceito de neurodivergência é utilizado para reconhecer que existem diferentes formas de funcionamento neurológico, de processamento de informações, de comunicação e de interação com o ambiente. No debate educacional, essa perspectiva pode contribuir para questionar a ideia de que todos os estudantes devam aprender, expressar conhecimentos e participar das atividades de uma única maneira. Entretanto, o termo é amplo e não deve ser utilizado como substituto de categorias legais, avaliações pedagógicas ou análises individualizadas.

Estudantes com transtorno do espectro autista, TDAH, dislexia e outras condições podem apresentar perfis bastante distintos entre si. Mesmo entre estudantes com o mesmo diagnóstico, há diferenças relacionadas à linguagem, à atenção, às habilidades acadêmicas, aos interesses, à autonomia e às formas de interação. Por isso, uma resposta pedagógica adequada não pode partir de generalizações, mas da observação do estudante em diferentes situações de aprendizagem.

Reconhecer a diversidade não significa ignorar dificuldades ou deixar de oferecer apoio. Significa compreender que as barreiras podem resultar tanto das características individuais quanto da maneira como o ensino e o ambiente estão organizados. Instruções excessivamente longas, atividades com uma única forma de resposta, excesso de estímulos sensoriais ou mudanças inesperadas na rotina podem dificultar a participação de alguns estudantes. Ajustes cuidadosamente planejados podem tornar as atividades mais acessíveis sem eliminar os objetivos curriculares.

A linguagem utilizada pela escola também influencia a maneira como os estudantes são percebidos. Quando o diagnóstico se transforma na principal explicação para todas as atitudes, corre-se o risco de desconsiderar interesses, habilidades, contexto e possibilidade de desenvolvimento. Uma perspectiva inclusiva busca descrever necessidades concretas de apoio e identificar condições que favoreçam a participação, em vez de definir o aluno apenas por suas dificuldades.

4.2. Neurodiversidade, Equidade e Pertencimento

A equidade educacional pressupõe reconhecer que oferecer exatamente os mesmos recursos a todos nem sempre produz oportunidades equivalentes. Alguns estudantes podem necessitar de mais tempo, materiais visuais, apoio à comunicação, instruções divididas em etapas ou ambientes com menor sobrecarga sensorial. Esses recursos não representam privilégios; constituem formas de reduzir barreiras e permitir acesso às experiências de aprendizagem.

O sentimento de pertencimento também integra a experiência inclusiva. Ser incluído envolve participar das atividades, ter suas contribuições consideradas, estabelecer relações com colegas e adultos e ser reconhecido como integrante da comunidade escolar. A exclusão pode ocorrer de maneira sutil, por meio da ausência de convites para atividades coletivas, da simplificação permanente das tarefas ou da expectativa de que o estudante permaneça sempre acompanhado e separado dos demais.

A escola pode promover pertencimento por meio de atividades cooperativas, oportunidades reais de escolha, valorização dos interesses dos alunos e práticas de convivência que enfrentem o

preconceito. Essas ações precisam ser incorporadas ao cotidiano e não apenas a campanhas ou datas comemorativas. A cultura inclusiva se constrói nas interações diárias, na maneira como os conflitos são mediados e nas expectativas que os adultos comunicam sobre as possibilidades de cada estudante.

5. BARREIRAS À INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

5.1. Formação Inicial e Continuada dos Profissionais

A formação docente aparece como condição central para a inclusão. Professores precisam de oportunidades de formação inicial e continuada que relacionem fundamentos legais, conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem, planejamento acessível, estratégias de comunicação, avaliação e identificação de barreiras no ambiente escolar. O conhecimento teórico é importante, mas precisa estar articulado a situações concretas de ensino e à reflexão sobre os resultados das práticas adotadas.

A formação não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor, que deveria resolver sozinho todos os desafios da diversidade. Ela precisa integrar a política de desenvolvimento profissional e contar com tempo, recursos, acompanhamento e apoio da gestão. Momentos coletivos de estudo, análise de situações pedagógicas e planejamento conjunto podem ajudar a transformar conhecimentos em decisões efetivas para a sala de aula.

Outro aspecto relevante é evitar formações excessivamente genéricas, que apresentam listas de características diagnósticas sem orientar o planejamento pedagógico. A formação precisa contribuir para que o profissional observe o estudante, formule objetivos de

aprendizagem, selecione estratégias, registre avanços e ajuste o ensino. Também deve promover reflexão sobre preconceitos, expectativas reduzidas e práticas que involuntariamente restringem a participação.

5.2. Currículo, Planejamento e Avaliação

A organização curricular pode constituir barreira quando prevê uma única sequência, ritmo e forma de demonstrar conhecimentos. Um currículo acessível mantém objetivos relevantes de aprendizagem, mas admite diversidade nos percursos, nos materiais e nos modos de participação. A flexibilização curricular não deve ser confundida com a exclusão do estudante de conteúdos importantes ou com a oferta permanente de atividades sem relação com o que a turma está aprendendo.

O planejamento pedagógico precisa partir de objetivos claros. A partir deles, o professor pode prever diferentes formas de apresentar informações, propor tarefas em etapas, oferecer modelos de resposta, combinar explicações orais e visuais e permitir formas alternativas de demonstrar o conhecimento. Essas decisões podem beneficiar estudantes com necessidades específicas e, ao mesmo tempo, tornar o ensino mais compreensível para a turma como um todo.

A avaliação também merece atenção. Provas padronizadas e realizadas sob condições rígidas podem não revelar adequadamente o conhecimento de todos os estudantes. A observação cotidiana, os registros de desempenho, as produções individuais, as atividades práticas e as avaliações com formatos acessíveis podem oferecer informações complementares. Diversificar instrumentos não

significa reduzir o rigor, mas obter evidências mais válidas sobre o que o estudante aprendeu e quais apoios ainda são necessários.

É importante que os ajustes sejam documentados e revistos. Uma adaptação que favorece o estudante em determinado momento pode deixar de ser necessária ou precisar ser modificada. O acompanhamento contínuo permite evitar tanto a ausência de apoio quanto a manutenção automática de recursos que já não respondem às necessidades observadas.

5.3. Acessibilidade, Materiais e Organização dos Espaços

A infraestrutura escolar influencia a participação e a autonomia. A acessibilidade física, a circulação segura, a sinalização compreensível, os materiais em formatos acessíveis e a disponibilidade de recursos de comunicação podem ampliar as oportunidades de participação. A análise da acessibilidade deve considerar não apenas a existência de equipamentos, mas sua utilização real e sua adequação às atividades desenvolvidas.

Alguns estudantes podem se beneficiar de rotinas visuais, antecipação de mudanças, organização previsível dos materiais ou possibilidade de realizar pausas em situações de sobrecarga. Essas medidas precisam ser planejadas de modo individualizado, sem transformar a adaptação em isolamento ou afastamento sistemático das experiências coletivas. O objetivo é ampliar a participação, não criar espaços paralelos que substituam a convivência e o acesso ao currículo.

A disponibilidade de recursos depende de planejamento e investimento. Quando os materiais são escassos, cabe à escola identificar prioridades, utilizar recursos acessíveis disponíveis e

solicitar apoio pelos canais institucionais. Contudo, a criatividade dos profissionais não deve servir como justificativa para a ausência continuada de investimentos públicos e condições adequadas de trabalho.

5.4. Barreiras Atitudinais e Relações Interpessoais

As barreiras atitudinais aparecem em expectativas reduzidas, estereótipos, impaciência diante de formas diferentes de comunicação e interpretações moralizantes de comportamentos relacionados à autorregulação ou à dificuldade de compreender instruções. Essas atitudes podem limitar as oportunidades oferecidas aos estudantes e afetar sua autoestima, participação e vínculo com a escola.

Enfrentar tais barreiras exige ações intencionais de convivência, diálogo com as famílias, formação dos profissionais e intervenção diante de situações de discriminação. A escola deve evitar que comportamentos sejam avaliados sem considerar o contexto em que ocorrem. Em vez de atribuir automaticamente uma dificuldade à falta de interesse ou de esforço, é necessário investigar se a instrução está compreensível, se a tarefa é acessível e se os apoios necessários foram disponibilizados.

A participação dos colegas também é importante. Atividades cooperativas bem planejadas podem favorecer interações e reduzir o isolamento, desde que não atribuam aos alunos a responsabilidade de cuidar ou ensinar permanentemente um colega. A colaboração entre pares deve ser recíproca, respeitosa e integrada aos objetivos pedagógicos.

6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE APOIO

6.1. Planejamento Individualizado e Acompanhamento

O planejamento individualizado pode ajudar a organizar objetivos, estratégias, recursos, apoios e formas de acompanhamento. Instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI), quando previstos ou adotados de acordo com as orientações aplicáveis, devem ser construídos com base em informações pedagógicas relevantes, diálogo entre profissionais e revisão periódica. Para que não se torne apenas um documento burocrático, o plano precisa orientar decisões concretas sobre o ensino e ser acompanhado a partir das respostas do estudante às estratégias utilizadas.

Um plano funcional deve descrever o ponto de partida pedagógico, os objetivos prioritários, as estratégias previstas, os recursos necessários e os critérios para acompanhar o progresso. A participação de diferentes profissionais pode contribuir para uma compreensão mais ampla do estudante, mas as decisões devem permanecer conectadas ao contexto escolar e ao currículo. O documento precisa ser acessível aos profissionais que o utilizarão, respeitando a privacidade e a confidencialidade das informações.

O acompanhamento deve observar tanto os avanços quanto as barreiras que persistem. Se uma estratégia não produz o resultado esperado, isso não deve ser interpretado automaticamente como incapacidade do aluno. É necessário rever a clareza das instruções, a adequação do material, o tempo disponível, a forma de avaliação e os apoios oferecidos. Essa postura transforma a avaliação em instrumento de planejamento e não apenas de classificação.

6.2. Ensino Estruturado, Recursos Visuais e Comunicação

A organização previsível das atividades pode favorecer a compreensão das expectativas escolares. Explicar o que será realizado, apresentar as etapas de uma tarefa, indicar o tempo aproximado e antecipar alterações relevantes são medidas que ajudam alguns estudantes a organizar a participação. Recursos visuais, listas de verificação, exemplos concretos e instruções curtas podem complementar a comunicação oral e tornar as tarefas mais claras.

Essas estratégias devem ser utilizadas com flexibilidade. Nem todo estudante necessita do mesmo nível de estrutura, e a previsibilidade não deve impedir experiências de autonomia, criatividade e resolução de problemas. O objetivo é oferecer apoios proporcionais às necessidades observadas, ajustando-os conforme o estudante desenvolve novas habilidades ou demonstra outras formas de participação.

A comunicação acessível é essencial para que os estudantes compreendam instruções, expressem dúvidas e participem de decisões. Em determinadas situações, recursos de comunicação alternativa e aumentativa podem ampliar a possibilidade de expressão. A escolha desses recursos deve ser orientada por necessidades reais, com acompanhamento adequado e respeito às formas de comunicação já utilizadas pelo estudante.

6.3. Tecnologias Assistivas e Recursos Digitais

As tecnologias assistivas podem apoiar a comunicação, a leitura, a escrita, a organização de tarefas e o acesso a conteúdos curriculares. Entre os recursos possíveis estão leitores de texto, ampliadores, teclados e interfaces adaptadas, materiais digitais acessíveis e

ferramentas de comunicação alternativa. A seleção deve considerar a funcionalidade, a acessibilidade, a facilidade de uso e a relação entre o recurso e os objetivos pedagógicos.

A presença de tecnologia, por si só, não garante aprendizagem. É necessário que os profissionais saibam como integrar o recurso à atividade, orientar seu uso e avaliar se ele está ampliando a autonomia e a participação. Uma ferramenta inadequada ou utilizada sem planejamento pode acrescentar complexidade em vez de remover barreiras. Por isso, o acompanhamento e a escuta do estudante são fundamentais.

Também é importante considerar alternativas de baixo custo e recursos não digitais. Cartões visuais, materiais manipuláveis, organizadores, textos em linguagem clara e adaptações na apresentação das atividades podem ser eficazes em diferentes situações. O princípio orientador deve ser a acessibilidade da aprendizagem, e não a utilização de tecnologias como fim em si mesmas.

6.4. Avaliação Inclusiva e Acompanhamento dos Progressos

A avaliação inclusiva considera o percurso de aprendizagem, identifica conhecimentos construídos e informa quais apoios precisam ser mantidos ou modificados. Para isso, é importante estabelecer critérios claros, registrar observações e comparar o desempenho do estudante com seus objetivos e oportunidades de aprendizagem, sem perder de vista os conhecimentos curriculares previstos.

A diversificação dos instrumentos pode incluir registros de participação, produções escritas, apresentações orais,

demonstrações práticas, portfólios e tarefas realizadas com recursos de acessibilidade. A escolha precisa ser coerente com o objetivo avaliado: quando o foco é compreender um conceito, por exemplo, a dificuldade motora de registrar uma resposta não deve necessariamente impedir que o estudante demonstre seu entendimento por outra via.

O feedback precisa ser compreensível, específico e orientado para o próximo passo. Em vez de apenas indicar erro ou acerto, pode destacar o que foi realizado, qual estratégia funcionou e o que pode ser tentado em seguida. Dessa forma, a avaliação contribui para a autonomia, para o planejamento docente e para a comunicação com as famílias.

7. O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR E DO TRABALHO COLABORATIVO

A gestão escolar tem papel estratégico na criação das condições institucionais para a inclusão. Cabe à equipe gestora promover o planejamento colaborativo, organizar espaços de formação, acompanhar as ações pedagógicas, apoiar a aquisição e a utilização de recursos e manter diálogo com as famílias. A inclusão precisa estar incorporada ao projeto político-pedagógico e às decisões cotidianas da escola, com responsabilidades distribuídas e metas acompanhadas.

O trabalho colaborativo entre professores da classe comum e profissionais do atendimento educacional especializado pode favorecer a definição de objetivos, a seleção de recursos e a continuidade das estratégias. Para que essa colaboração seja efetiva, são necessários tempo para troca de informações, clareza sobre as

atribuições de cada profissional e foco nas necessidades educacionais do estudante. A comunicação eventual ou restrita a situações de crise tende a ser insuficiente para sustentar um planejamento consistente.

A articulação com as famílias contribui para conhecer interesses, formas de comunicação, experiências anteriores e estratégias que favorecem a participação do estudante. Esse diálogo deve ocorrer em ambiente de respeito, sem responsabilizar a família por dificuldades que dependem da organização escolar. A escola precisa compartilhar informações sobre o processo de aprendizagem, escutar as observações familiares e construir encaminhamentos compatíveis com suas atribuições.

Quando necessário, a interlocução com profissionais de outras áreas pode contribuir para a compreensão de aspectos que interferem na participação escolar. Essa articulação, contudo, deve preservar a finalidade pedagógica da escola e a confidencialidade das informações. A atuação de equipes externas não substitui o planejamento docente nem transfere a responsabilidade pela aprendizagem para profissionais que não conduzem o ensino.

A gestão também deve acompanhar indicadores qualitativos da inclusão: participação nas atividades, acesso ao currículo, interação com os colegas, frequência, progresso na aprendizagem e percepção de pertencimento. Esses elementos ajudam a identificar se as ações estão produzindo mudanças concretas. O monitoramento precisa ser usado para orientar decisões e aperfeiçoar as práticas, e não apenas para cumprir exigências documentais.

8. DISCUSSÃO: CONDIÇÕES PARA AVANÇAR DA MATRÍCULA À APRENDIZAGEM

A discussão desenvolvida indica que a inclusão é um processo sistêmico. Formação docente, acessibilidade, currículo, recursos e gestão escolar influenciam-se mutuamente. Uma formação de qualidade terá alcance limitado se os profissionais não dispuserem de tempo para planejar; recursos acessíveis terão pouco efeito se não forem integrados às atividades; e documentos individuais não produzirão mudanças se não forem utilizados para orientar o ensino e acompanhar resultados.

Por essa razão, a efetivação da inclusão requer planejamento de curto, médio e longo prazo. No cotidiano da sala de aula, podem ser adotadas estratégias de comunicação clara, diversificação de materiais e acompanhamento sistemático. No âmbito institucional, são necessários momentos de trabalho colaborativo, revisão do projeto político-pedagógico e organização dos recursos. No âmbito das políticas públicas, é fundamental garantir financiamento, formação continuada, orientações claras e continuidade das ações.

Outro aspecto importante é a avaliação da própria prática escolar. A pergunta central não deve ser apenas se determinado recurso foi oferecido, mas se ele contribuiu para ampliar a participação, a autonomia e a aprendizagem. A escola precisa estar disposta a rever estratégias, ouvir estudantes e famílias e reconhecer que soluções adequadas em um contexto podem não funcionar da mesma forma em outro.

A perspectiva da neurodiversidade pode fortalecer essa reflexão ao enfatizar a variedade de modos de aprender e participar. Contudo,

ela precisa ser acompanhada de uma análise concreta das necessidades de apoio e das obrigações educacionais. Reconhecer a diferença sem oferecer recursos suficientes corre o risco de transformar a valorização da diversidade em discurso; oferecer apoio sem reconhecer a autonomia e as potencialidades pode reforçar a dependência. O desafio consiste em combinar respeito às singularidades com acesso real ao currículo e às experiências coletivas.

Como contribuição, o artigo organiza os desafios em dimensões articuladas e destaca que a inclusão não é atribuição exclusiva de um professor ou de um serviço especializado. Trata-se de compromisso de toda a instituição e das políticas que a sustentam. Essa compreensão permite deslocar o debate de soluções isoladas para a construção de condições permanentes de ensino acessível e acompanhamento da aprendizagem.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica e documental discutida neste artigo evidencia que a educação inclusiva no Brasil se consolidou como princípio de direito e orientação para as políticas educacionais, impulsionada por marcos normativos importantes. Entretanto, a garantia legal, embora indispensável, não assegura por si só condições equitativas de participação e aprendizagem. A distância entre a norma e a experiência escolar torna necessário examinar continuamente as barreiras presentes nos currículos, nos ambientes, nas relações e na organização do trabalho pedagógico.

Entre os desafios discutidos, destacam-se a necessidade de formação continuada, a flexibilização das estratégias de ensino e

avaliação, a acessibilidade dos espaços e materiais, o enfrentamento das barreiras atitudinais e a articulação entre os profissionais envolvidos na escolarização. Esses aspectos não devem ser tratados de maneira isolada: dependem de planejamento institucional, políticas públicas consistentes, recursos adequados e acompanhamento dos processos de aprendizagem.

As práticas individualizadas, os recursos de acessibilidade, as tecnologias assistivas e a colaboração entre docentes podem contribuir para uma escola mais responsiva à diversidade, desde que sejam selecionados conforme as necessidades reais de cada estudante e avaliados continuamente. O reconhecimento da neurodivergência deve ampliar a compreensão sobre diferentes modos de aprender, sem homogeneizar estudantes nem substituir a análise pedagógica por rótulos diagnósticos.

A gestão escolar ocupa posição relevante ao articular os profissionais, organizar tempos de planejamento, apoiar a formação e incorporar a inclusão ao projeto político-pedagógico. A parceria com as famílias e, quando necessário, com outros serviços pode ampliar a compreensão das necessidades dos estudantes, desde que preserve a responsabilidade pedagógica da escola e o respeito à privacidade.

Como limitação, este estudo apresenta uma discussão de natureza bibliográfica e documental e não inclui investigação empírica em escolas. Além disso, por não ter sido conduzido como revisão sistemática, não pretende esgotar a produção científica sobre o tema, mas oferecer uma síntese interpretativa dos aspectos considerados relevantes para a discussão. Pesquisas futuras podem aprofundar a análise por meio de estudos de campo sobre as

experiências de estudantes, famílias e profissionais, bem como sobre as condições de implementação de práticas inclusivas em diferentes contextos.

Conclui-se que a construção de uma educação efetivamente inclusiva exige responsabilidade compartilhada entre poder público, gestão, professores, famílias e comunidade, com compromisso contínuo com o direito à aprendizagem de todos. Mais do que assegurar presença física na escola, é necessário criar condições para que cada estudante participe, aprenda, desenvolva autonomia e seja reconhecido como integrante pleno da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em: 16 out. 2026.

FONSECA, Vera et al. Educação especial: programa de necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.