v.3, n.1, 2026 - JANEIRO

REVISTA
O UNIVERSO OBSERVÁVEL

NEURODIVERGÊNCIA E DEMANDA POR EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Dimensão Global E Evidências Oficiais Do Cenário Brasileiro

Ana Gessica dos Santos[1]

Revista O Universo Observável
DOI: 10.5281/zenodo.18327837
ISSN: 2966-0599

[1]Licenciada em Pedagogia, com habilitação em Gestão Educacional, pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias, com conclusão em 20 de dezembro de 2015.
E-mail: anagessicadossantos749@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4899-636X

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

v.3, n.1, 2026 - JANEIRO

NEURODIVERGÊNCIA E DEMANDA POR EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Dimensão Global E Evidências Oficiais Do Cenário Brasileiro

Ana Gessica dos Santos



PERIÓDICO CIENTIFÍCO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
2966-0599
www.ouniversoobservavel.com.br

Editora e Revista
O Universo Observável
CNPJ: 57.199.688/0001-06
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

O Conhecimento é o horizonte de eventos.

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

RESUMO

Este artigo organiza um diagnóstico documental sobre a educação inclusiva relacionada à neurodivergência, com foco em estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e dificuldades cognitivas, tratando o tema como demanda estrutural e não como exceção administrativa. A análise reúne evidências oficiais internacionais e nacionais para dimensionar o fenômeno e situar sua incidência no sistema educacional, destacando que a escolarização desse público ocorre majoritariamente na classe comum. O texto sustenta que a agenda de pesquisa e de gestão educacional precisa deslocar o foco da matrícula para as condições concretas de ensino e de suporte capazes de sustentar participação, permanência e aprendizagem, evitando diagnósticos baseados em impressão ou descrições genéricas. Como contribuição, o artigo oferece uma base empírica para formular perguntas mais precisas sobre barreiras e estratégias pedagógicas no cotidiano escolar e para orientar investigações e decisões institucionais com maior rastreabilidade e rigor metodológico.

Palavras-chave: educação inclusiva; neurodivergência; autismo; deficiência do desenvolvimento; Censo Escolar.

ABSTRACT

This article provides a documentary diagnosis of inclusive education related to neurodiversity, focusing on students with autism spectrum disorder (ASD), attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), and cognitive difficulties, framing the issue as a structural demand rather than an administrative exception. The analysis brings together official international and national evidence to size the phenomenon and position it within the education system, emphasizing that schooling for this population takes place predominantly in mainstream classrooms. The article argues that research and educational management agendas should shift attention from enrollment to the concrete teaching and support conditions required to ensure participation, retention, and learning, avoiding generic or impression-based diagnoses. As a contribution, it offers an empirical basis for formulating more precise questions about barriers and pedagogical strategies in everyday school practice, supporting investigations and institutional decisions with greater traceability and methodological rigor.

Keywords: *inclusive education; neurodiversity; autism; developmental disability; School Census.*

INTRODUÇÃO

A discussão sobre educação inclusiva, quando aplicada a crianças neurodivergentes, depende de um ponto de partida pouco negociável: a demanda educacional existe em escala populacional e se manifesta de forma concreta nos sistemas de ensino. Antes de propor modelos de intervenção, estratégias pedagógicas ou arranjos de suporte, é necessário dimensionar o fenômeno com base em evidências oficiais. Isso é particularmente importante em temas como autismo e deficiência do desenvolvimento, nos quais a visibilidade social pode crescer mais rapidamente do que a capacidade de monitoramento estatístico e de planejamento educacional.

No campo da saúde pública, a Organização Mundial da Saúde divulgou estimativa global segundo a qual, em 2021, aproximadamente uma em cada 127 pessoas tinha autismo (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2025). O dado, por si só, não descreve a realidade escolar; entretanto, ele sinaliza a probabilidade de uma presença ampla de estudantes autistas nas redes de ensino, reforçando a necessidade de estruturas educacionais capazes de garantir acesso, permanência e aprendizagem. A mesma publicação adverte que as estimativas de prevalência variam entre estudos e que muitos países de baixa e média renda não dispõem de prevalências conhecidas, o que limita comparações diretas e pode ocultar necessidades educacionais em contextos com menor capacidade de vigilância e diagnóstico (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2025).

Em perspectiva mais ampla, relatório conjunto da Organização Mundial da Saúde e do Fundo das Nações Unidas para a Infância reuniu estimativas globais segundo as quais 240 milhões de crianças e adolescentes de 0 a 17 anos, aproximadamente uma em cada dez, vivem com deficiência (WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNICEF, 2023). O mesmo relatório também apresenta estimativa de 316,8 milhões de crianças e adolescentes com condição de saúde que contribui para deficiência do desenvolvimento, além da indicação de que cerca de uma em cada dez crianças tem dificuldade funcional moderada a severa (WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNICEF, 2023). Essas informações ajudam a situar a neurodivergência em um cenário mais amplo de necessidades de apoio, em que a escola é chamada a responder a perfis diversos de aprendizagem e participação.

O relatório também oferece um indicador social de longo prazo, ao registrar que, em países da OCDE, em 2019, aproximadamente 30% dos jovens com deficiência e cerca de 70% daqueles com altas necessidades de suporte estavam fora de emprego, educação ou formação, enquanto, entre jovens sem deficiência, a referência apresentada é de um em cada oito (WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNICEF, 2023). A leitura educacional desses percentuais não deve ser mecânica; ainda assim, eles sinalizam que a escolarização e seus suportes podem ter repercussões para além do período escolar,

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

relacionando inclusão a trajetórias de participação social.

No Brasil, o dimensionamento educacional depende, sobretudo, de estatísticas oficiais do sistema de ensino. Nesse sentido, o Censo Escolar constitui a principal fonte para observar como a educação especial se distribui no território e em quais condições os estudantes são atendidos. O interesse deste artigo concentra-se na organização dos números publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira relativos ao Censo Escolar de 2023, com atenção especial às matrículas associadas ao autismo e a outros perfis incluídos no escopo da educação especial (INEP, 2024).

OBJETIVO

O objetivo do artigo é dimensionar a demanda por educação inclusiva relacionada à neurodivergência, com ênfase em autismo e em deficiências do desenvolvimento, por meio de síntese analítica de dados oficiais e relatórios internacionais e nacionais, organizando evidências que subsidiem planejamento educacional e delimitação de problemas de pesquisa em estudos posteriores.

Procedimentos metodológicos

A construção do diagnóstico é documental. Foram selecionadas e lidas integralmente três fontes oficiais: uma ficha informativa internacional sobre autismo; um relatório global sobre crianças com deficiência do desenvolvimento; e a divulgação oficial de resultados do Censo Escolar brasileiro referente ao ano de 2023. A extração foi realizada por registro sistemático de estimativas, definições operacionais e indicadores educacionais apresentados pelas próprias instituições emissoras, preservando a forma de mensuração descrita nas fontes. A análise foi conduzida por síntese interpretativa, com separação explícita entre informação empírica reportada e inferências analíticas, evitando extrapolações para além do escopo dos documentos.

Panorama conceitual e delimitação do objeto: inclusão escolar e neurodivergência

A discussão sobre educação inclusiva, quando aplicada à escolarização de crianças neurodivergentes, exige uma delimitação cuidadosa do objeto para não reduzir o debate a slogans normativos ou a descrições genéricas de "acolhimento". O tema deste trabalho se organiza em torno de um problema concreto: como escolas regulares enfrentam desafios pedagógicos e institucionais associados a perfis neurodivergentes — com destaque para o transtorno do espectro autista (TEA), o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e dificuldades cognitivas — e quais estratégias pedagógicas sustentam participação, permanência e aprendizagem. Esse recorte desloca o foco da mera presença física do estudante na sala comum para o conjunto de condições que torna a inclusão verificável no cotidiano escolar: decisões curriculares, mediações pedagógicas, formas de avaliação, apoios especializados e articulações intersetoriais, entre outros fatores.

A neurodivergência, neste trabalho, não é tratada como categoria moral, mas como ponto de partida para investigar necessidades educacionais específicas e respostas institucionais em ambientes de ensino comum. No caso do TEA, a própria caracterização do transtorno no plano legal explicita elementos funcionais relevantes para a escolarização, como dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, aspectos que impactam rotinas, transições e modos de participação (BRASIL, 2012). A escolha do TEA como eixo do debate não é arbitrária: além de ser um recorte com implicações normativas específicas, trata-se de um campo em que a literatura recente evidencia tensões entre a adesão formal à inclusão e as condições efetivas para condução pedagógica em classe comum (ALASSAF, 2025). No caso do TDAH e de transtornos de aprendizagem, a abordagem do problema demanda atenção a sinais funcionais observáveis no ambiente escolar — como instabilidade de atenção e alterações na leitura e escrita com repercussão na aprendizagem — e às respostas institucionais previstas para identificação, apoio e encaminhamento (BRASIL, 2021).

Para sustentar a discussão com rigor, a fundamentação teórica precisa organizar os níveis de análise, distinguindo: a dimensão internacional (direitos e compromissos), a dimensão nacional (estrutura jurídica e política educacional), a dimensão estatística (escala do fenômeno e seus efeitos no sistema escolar) e a dimensão empírica (evidências sobre implementação e prática docente). Esse tipo de organização evita que a tese confunda o "dever-ser" do texto legal com o "ser" da prática escolar, e também evita o erro inverso: tratar dificuldades de implementação como se elas anulassem o dever jurídico e pedagógico de construir condições de aprendizagem. A literatura metodológica alerta que a qualidade de uma pesquisa depende de coerência entre problema, objetivos e procedimentos de coleta e interpretação, especialmente quando o fenômeno exige integrar documentos, dados e evidências empíricas sem perder rastreabilidade (GIL, 2002). Essa coerência, aqui, não é um detalhe técnico: é condição para que a discussão sobre inclusão de crianças neurodivergentes seja verificável, evitando generalizações e repetição automática de fórmulas.

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

Evidências globais e compromissos internacionais: saúde, deficiência do desenvolvimento e educação inclusiva

O debate sobre inclusão escolar de crianças neurodivergentes se torna mais preciso quando é situado em duas frentes globais que se complementam: a produção de evidências em saúde e desenvolvimento, e a construção de compromissos internacionais de direitos. No campo da saúde pública, a Organização Mundial da Saúde sintetiza estimativas populacionais e chama atenção para a variabilidade de resultados entre estudos. Um dado de referência destacado pela OMS é a estimativa global, para 2021, de cerca de uma pessoa com autismo a cada 127, acompanhada da advertência de que prevalências variam entre pesquisas e que muitos países de baixa e média renda não dispõem de estimativas consolidadas, o que afeta comparações e políticas baseadas em dados (WHO, 2025). Essa observação não é periférica para a educação: ela indica que a demanda escolar pode ser subdimensionada por diagnóstico tardio, desigualdades de acesso a serviços e inconsistências de vigilância.

No campo das deficiências do desenvolvimento, o relatório conjunto da OMS e do UNICEF oferece uma base robusta para compreender magnitude e implicações sociais, inclusive com impactos associados à educação e transições para vida adulta. O documento estima 240 milhões de crianças e adolescentes (0–17 anos), aproximadamente uma em cada dez, vivendo com deficiência, e também apresenta estimativas relacionadas a condições de saúde que contribuem para deficiência do desenvolvimento (WHO; UNICEF, 2023). Além disso, o relatório destaca que dificuldades funcionais moderadas a severas atingem uma fração relevante dessa população, o que reforça a necessidade de respostas educacionais planejadas e não improvisadas (WHO; UNICEF, 2023). Quando o relatório trata de transição para educação, formação e trabalho, ele indica padrões de exclusão que se projetam para além do período escolar, como o percentual de jovens com deficiência fora de emprego, educação ou formação em recortes de países da OCDE, com agravamento no grupo com altas necessidades de suporte (WHO; UNICEF, 2023). A leitura educacional desse tipo de evidência não é "transportar" a saúde para a escola, mas reconhecer que a escola é um espaço decisivo para trajetórias de participação social.

No plano jurídico internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece o marco de direitos que orienta políticas educacionais inclusivas. O Artigo 24 reconhece o direito à educação e exige que os Estados assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade de oportunidades (UNITED NATIONS, 2006). Esse compromisso internacional cria uma exigência de sistema: a inclusão não é tratada como exceção, favor institucional ou "projeto paralelo", mas como forma de organização do ensino e das condições de aprendizagem. Nessa chave, o desafio da escolarização de crianças neurodivergentes não pode ser reduzido a "matricular" ou "acolher"; ele envolve construir apoios, eliminar barreiras e sustentar condições de participação e aprendizagem dentro de um arranjo educacional comum.

Relatórios internacionais em educação ajudam a compreender como esse compromisso se materializa (ou falha) em diferentes países. O Global Education Monitoring Report de 2020, da UNESCO, registra diferenças relevantes na forma como países definem educação inclusiva, apontando que parte deles dispõe de definições formais e que há limitações de escopo em definições que não abrangem múltiplos grupos marginalizados (UNESCO, 2020). O relatório também evidencia fragilidades de monitoramento e lacunas de dados desagregados em indicadores educacionais, o que limita a capacidade de avaliar acesso e permanência de estudantes com deficiência e de orientar intervenções baseadas em evidência (UNESCO, 2020). Ao enfatizar dados, governança e modelos legais (segregação, integração, inclusão), a UNESCO contribui para qualificar o debate: a existência de normas não garante implementação, e a ausência de dados confiáveis reduz a capacidade estatal de corrigir rumos (UNESCO, 2020). Esse conjunto internacional, portanto, fornece duas âncoras: uma de magnitude (saúde e desenvolvimento) e outra de obrigação (direitos e sistema inclusivo).

Diagnóstico e escala no Brasil: evidência oficial e implicações educacionais

No Brasil, a dimensão do público-alvo e seus desdobramentos escolares precisam ser sustentados por fontes oficiais para evitar inferências vagas sobre "crescimento" ou "aumento de diagnósticos". O Censo Escolar e suas sínteses técnicas produzidas pelo INEP fornecem um retrato do atendimento educacional associado à educação especial no país. No recorte por tipo, constam números expressivos de matrículas associadas ao autismo, além de outras categorias como deficiência intelectual, física, múltipla e deficiências sensoriais, compondo um quadro em que a educação inclusiva não é um fenômeno residual (INEP, 2024). Ainda que a pesquisa não se esgote em um inventário quantitativo, essa escala é indispensável para justificar por que o tema não pode ser tratado como pauta pontual de escolas "mais preparadas": trata-se de uma demanda nacional, distribuída por etapas de ensino e por unidades federativas (INEP, 2024).

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

O Censo também permite discutir, com base empírica, a diferença entre inclusão formal e resultados escolares. Indicadores como repetência do público da educação especial, bem como séries históricas de local de atendimento (classes comuns versus outras modalidades), ajudam a situar os desafios de permanência e de aprendizagem, sem reduzir a discussão a opiniões sobre "falta de preparo" (INEP, 2024). Esses dados oficiais não resolvem o problema, mas impedem que a análise se apoie em exemplos isolados. Eles também criam uma exigência de pesquisa aplicada: quando um fenômeno aparece com grande escala e variabilidade territorial, torna-se insuficiente produzir apenas diagnósticos normativos; é preciso investigar mecanismos concretos de implementação e estratégias pedagógicas sustentáveis.

Além de retratar escala, o diagnóstico oficial dialoga com exigências de políticas educacionais. A educação inclusiva, no Brasil, se articula com diretrizes curriculares e com a definição de aprendizagens essenciais, o que afeta diretamente estudantes neurodivergentes. A Base Nacional Comum Curricular, instituída por resolução do Conselho Nacional de Educação, é definida como documento normativo que estabelece aprendizagens essenciais como direito na Educação Básica e orienta redes e instituições, preservando autonomia organizacional desde que sejam cumpridos os direitos e objetivos de aprendizagem previstos (BRASIL, 2017). Esse marco é importante porque desloca a discussão sobre inclusão de um plano abstrato para um plano de concretização curricular: a escola tem o dever de assegurar aprendizagem, o que exige pensar adaptações, mediações e formas de avaliação coerentes com o desenvolvimento do estudante, sem excluir do currículo comum aquilo que é essencial.

Nesse contexto, relatórios internacionais e nacionais convergem em um ponto crítico: a educação inclusiva precisa ser observada por indicadores e evidências, não apenas por intenções. A UNESCO chama atenção para lacunas de dados e para o fato de que parcela relevante de professores, em sistemas analisados, reporta necessidade de desenvolvimento profissional para ensinar estudantes com necessidades especiais (UNESCO, 2020). No Brasil, os dados do INEP dão escala e mostram que a inclusão não é uma exceção localizada, o que reforça que políticas de formação e de suporte escolar não podem ser episódicas (INEP, 2024). Esse terreno estatístico e curricular prepara o passo seguinte da fundamentação: compreender como o ordenamento jurídico e as políticas públicas determinam deveres, apoios e arranjos institucionais para que a inclusão seja mais do que matrícula.

Arquitetura normativa brasileira: deveres educacionais, AEE, adaptações e proteção jurídica do estudante neurodivergente

A estrutura normativa brasileira sustenta a inclusão escolar como dever jurídico e como obrigação de organização do sistema educacional. A Constituição define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculando-a ao desenvolvimento da pessoa, à cidadania e ao trabalho (BRASIL, 1988). Ao tratar dos princípios do ensino, a Constituição estabelece igualdade de condições para acesso e permanência, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade, compondo um conjunto de parâmetros que impede tratar a inclusão como simples acesso formal (BRASIL, 1988). O texto constitucional também prevê o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular, o que orienta a presença de apoios e serviços articulados ao ensino comum (BRASIL, 1988).

No plano infraconstitucional, a LDB organiza a educação especial como modalidade ofertada preferencialmente na rede regular para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, admitindo serviços de apoio especializado e definindo que a oferta se inicia na educação infantil e se estende ao longo da vida (BRASIL, 1996). A LDB explicita incumbências para os sistemas de ensino relacionadas a currículos, métodos, recursos e organização específica, além de exigir professores com especialização para o atendimento especializado e professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996). Essas previsões não funcionam como "detalhe administrativo"; elas formam uma base para avaliar se a escola e o sistema educacional sustentam condições reais de inclusão.

O Plano Nacional de Educação reforça e operacionaliza essa direção ao estabelecer meta de universalização do acesso e do atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular, prevendo salas de recursos multifuncionais e outras formas de apoio, bem como regras de contabilização de matrículas para efeitos de financiamento (BRASIL, 2014). Esse marco conecta inclusão a planejamento de oferta e a instrumentos de política pública. A Lei Brasileira de Inclusão, por sua vez, afirma o direito à educação da pessoa com deficiência e determina um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com aprendizagem ao longo da vida, impondo ao poder público a implementação de medidas voltadas a acesso, permanência, participação e aprendizagem, inclusive por meio de institucionalização do atendimento educacional especializado e de adaptações razoáveis no projeto pedagógico

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

(BRASIL, 2015). Nesse ponto, a noção de barreira deixa de ser apenas retórica: a LBI obriga eliminar barreiras e organizar o suporte como parte do funcionamento escolar (BRASIL, 2015).

Para o TEA, há ainda uma camada normativa específica. A Lei nº 12.764 institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA, reconhece o TEA como deficiência para todos os efeitos legais e prevê direito a acompanhante especializado para o estudante incluído em classe comum quando houver necessidade comprovada, além de sancionar a recusa de matrícula (BRASIL, 2012). Essa lei é decisiva para o enfoque do trabalho: ela transforma a discussão sobre inclusão de autistas em um campo de deveres e garantias verificáveis, reduzindo espaço para práticas informais de exclusão ou de "encaminhamento" como solução automática. No caso de dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem, a Lei nº 14.254 institui o acompanhamento integral com identificação precoce, encaminhamento para diagnóstico, apoio educacional na rede de ensino e apoio terapêutico especializado na rede de saúde, determinando articulação entre escola, família e serviços de saúde e impondo formação continuada e acesso à informação ao professor (BRASIL, 2021). Essa lei reforça o eixo intersetorial: parte do problema educacional não é resolvida apenas dentro da sala de aula, mas a escola tem responsabilidade central na identificação, no apoio pedagógico e no encaminhamento adequado.

Em 2025, o Decreto nº 12.686 institui uma política nacional de educação especial inclusiva, organizando diretrizes, objetivos e mecanismos de implementação, incluindo a constituição de rede nacional e instrumentos federais de apoio, com ênfase em organização do sistema educacional geral para inclusão em classes comuns com apoios necessários (BRASIL, 2025). Esse decreto é relevante para a fundamentação por dois motivos: ele consolida a ideia de transversalidade da educação especial inclusiva e explicita princípios como combate ao capacitismo, acessibilidade e intersetorialidade, além de orientar formação continuada e monitoramento (BRASIL, 2025). A articulação com a BNCC, como documento normativo de aprendizagens essenciais, fecha o circuito: a inclusão é exigência jurídica e política que se manifesta no currículo e na organização pedagógica cotidiana (BRASIL, 2017). O resultado é um marco normativo consistente que, se levado a sério, obriga a escola a organizar suportes e estratégias em vez de terceirizar a responsabilidade.

Evidência empírica recente e desafios de implementação: docência, barreiras e agenda de pesquisa aplicada

A fundamentação teórica não se completa apenas com estatísticas e normas. Para compreender como a inclusão de crianças neurodivergentes se torna prática efetiva — ou se converte em matrícula sem suporte — é indispensável incorporar evidências empíricas recentes que investiguem condições reais de implementação e variáveis associadas ao trabalho docente. Um estudo de 2025 examinou conhecimento e atitudes de professores sobre inclusão de crianças com autismo em escolas regulares, utilizando instrumento com itens específicos para medir dimensões de conhecimento e atitude e analisando associações com variáveis como escolaridade, tempo de experiência e treinamento prévio (ALASSAF, 2025). Os resultados indicam níveis médios classificados como moderados, além de associações estatisticamente significativas que colocam a formação e o treinamento como fatores relevantes para explicar variações de conhecimento e atitude (ALASSAF, 2025). Esse tipo de evidência é útil porque desloca a discussão do "professor não está preparado" (frase genérica) para variáveis mensuráveis: treinamento prévio, formação e experiência aparecem como elementos que diferenciam a capacidade percebida e a postura frente à inclusão (ALASSAF, 2025). Para o problema deste trabalho, o ponto não é importar conclusões de outro contexto, mas reconhecer que estratégias pedagógicas dependem de capacidades docentes e de suporte institucional, e que essas capacidades têm determinantes observáveis.

Complementarmente, evidências qualitativas de implementação permitem mapear barreiras estruturais e institucionais que não aparecem com a mesma clareza em instrumentos padronizados. Um estudo de 2024 investigou contextos de implementação de educação inclusiva para crianças com deficiências do desenvolvimento em escolas regulares, com entrevistas semiestruturadas e análise orientada por framework de implementação (GENOVESI et al., 2024). Os achados destacam obstáculos práticos como condições de sala de aula e organização do trabalho docente, inclusive situações de superlotação, que interferem na possibilidade real de oferecer apoio individualizado e conduzir adaptações pedagógicas (GENOVESI et al., 2024). A relevância teórica desse tipo de achado está em mostrar que inclusão não é apenas decisão de "aceitar" o estudante, mas também depender de condições materiais e organizacionais que moldam o que a escola consegue fazer. Quando a política ou a lei exige suporte, mas a escola opera com condições que inviabilizam a execução, abre-se um campo de pesquisa aplicada: identificar que tipo de estratégia pedagógica é viável sob determinadas condições e

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

que tipo de apoio sistêmico precisa existir para que a estratégia seja implementada.

Nesse ponto, relatórios internacionais como o GEM 2020 funcionam como ponte entre macroestrutura e prática: ao discutir modelos legais, lacunas de dados e necessidades de desenvolvimento profissional, a UNESCO mostra que a dificuldade não é exclusiva de um país e que o problema envolve governança, monitoramento e formação docente em escala sistêmica (UNESCO, 2020). A articulação com o marco normativo brasileiro é direta: quando normas exigem adaptações razoáveis, AEE e suporte, a implementação depende de redes, financiamento, formação e fluxos institucionais, e não apenas de "boa prática" individual. É aqui que a pesquisa precisa ser construída com rigor de planejamento e rastreabilidade, sob pena de produzir um texto que apenas repete prescrições. A literatura metodológica lembra que o delineamento e os procedimentos de coleta precisam estar alinhados ao tipo de evidência necessária para responder ao problema, distinguindo fontes documentais (normas, relatórios, documentos institucionais) de dados obtidos com pessoas (entrevistas, observações, questionários), e prevendo análise compatível com a natureza do material (GIL, 2002). Essa orientação é particularmente importante para a educação inclusiva: sem método, a investigação tende a virar opinião; com método, as estratégias pedagógicas e os obstáculos se tornam analisáveis.

RESULTADOS E ANÁLISE

Os dados internacionais sintetizados anteriormente fornecem uma moldura para compreender a escola como espaço de resposta a necessidades de apoio em escala populacional. Nessa moldura, a produção de políticas e práticas educacionais depende de informações que permitam localizar, no sistema de ensino, onde estão os estudantes e em que condições são atendidos. No caso brasileiro, o Censo Escolar oferece o ponto de observação mais abrangente para o público da educação especial e para o acompanhamento de sua presença em classes comuns.

Na divulgação do Censo Escolar referente a 2023, o INEP apresenta a distribuição de matrículas da educação especial por tipo de deficiência/condição. Nesse recorte, constam 636.202 matrículas associadas ao autismo; 952.904 à deficiência intelectual; 163.790 à deficiência física; 88.885 à deficiência múltipla; 86.867 à baixa visão; 41.491 à deficiência auditiva; 38.019 às altas habilidades ou superdotação; 20.008 à surdez; 7.321 à cegueira; e 693 à surdocegueira (INEP, 2024). A enumeração não deve ser interpretada como sinônimo de prevalência populacional; trata-se de um retrato administrativo-educacional que evidencia o volume e a diversidade de perfis que demandam adaptações e suportes na escola.

O mesmo conjunto de resultados inclui indicador de inclusão em classe comum por etapa e unidade federativa, com variação apresentada no painel em que o menor valor exibido é de 78,0% e, em diversas unidades federativas, os percentuais ultrapassam 99% (INEP, 2024). Ainda que o indicador não descreva, sozinho, a qualidade das práticas pedagógicas, ele indica que a experiência escolar do público-alvo ocorre, em grande medida, no espaço da sala comum. Portanto, o foco de políticas e pesquisas não pode se limitar à existência de matrícula; precisa considerar as condições de suporte para participação e aprendizagem no ambiente em que a escolarização acontece.

Outro bloco de informações relevantes diz respeito a desfechos escolares associados ao fluxo. Na mesma divulgação, a categoria educação especial aparece com taxas de repetência de 10,7% no ensino fundamental e de 7,3% no ensino médio (INEP, 2024). O dado não autoriza imputações causais simples, pois o percurso escolar é influenciado por múltiplos fatores e por condições de oferta. Ainda assim, como indicador administrativo, ele serve de alerta para a necessidade de políticas e práticas que articulem inclusão com aprendizagem, evitando que a permanência escolar seja acompanhada de trajetórias marcadas por retenção.

A série histórica apresentada para matrículas em classes comuns no ensino fundamental reforça a direção de crescimento e consolidação do atendimento em sala regular, registrando 1.028.582 matrículas em 2023 nesse local de atendimento (INEP, 2024). Tomado em conjunto com o indicador de inclusão em classe comum por unidade federativa, esse achado amplia a plausibilidade de que a agenda de inclusão, no Brasil, depende de respostas pedagógicas estruturadas na sala regular e de articulação com serviços de apoio, sob risco de que o aumento do acesso não se converta automaticamente em condições de aprendizagem.

A partir dos dados oficiais, torna-se possível sustentar três implicações analíticas sem ultrapassar os limites das fontes. A primeira é que a escola enfrenta uma demanda ampla e heterogênea, exigindo planejamento que reconheça diferentes perfis de apoio. A segunda é que a inclusão, expressa como atendimento em classe comum, aparece como padrão dominante, o que desloca o centro do debate para a capacidade cotidiana de ensino, gestão de sala e adaptação pedagógica. A terceira é que indicadores de fluxo escolar sugerem que a qualidade da permanência precisa ser analisada, sob pena de naturalizar trajetórias escolares com retenção. Essas implicações não substituem investigação empírica de práticas pedagógicas; ao contrário, elas oferecem um ponto de partida sólido para delimitar problemas de pesquisa sobre barreiras e estratégias no contexto escolar.

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

Por fim, as advertências presentes nas publicações internacionais também devem ser levadas a sério na leitura do Censo Escolar. Quando uma fonte internacional registra variação nas estimativas e lacunas de medição em diferentes países, ela alerta para a necessidade de cautela metodológica ao comparar realidades e ao interpretar indicadores administrativos como expressão direta de fenômenos populacionais. No campo educacional, isso significa que o diagnóstico estatístico é uma base necessária, mas insuficiente: ele orienta o foco da investigação, porém não substitui análise de condições de oferta, recursos, formação e práticas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico documental aqui organizado sustenta que a educação inclusiva relacionada à neurodivergência deve ser tratada como demanda estrutural e não como exceção administrativa. A síntese de estimativas globais e de indicadores educacionais nacionais revela que a presença de estudantes que demandam apoios específicos não é residual e que, na prática, a escolarização desse público ocorre majoritariamente no espaço da classe comum. Essa combinação — escala significativa e centralidade da sala regular como locus de atendimento — impede abordagens baseadas em improviso, soluções episódicas ou respostas centradas apenas na formalidade da matrícula. Quando o fenômeno se apresenta como componente permanente do sistema, ele exige planejamento contínuo, capacidade de resposta institucional e organização pedagógica compatível com a heterogeneidade real do alunado.

O principal efeito analítico desse diagnóstico é deslocar o foco do debate: a questão decisiva deixa de ser "se o estudante está matriculado" e passa a ser "quais condições sustentam participação, permanência e aprendizagem". Esse deslocamento é necessário porque o cotidiano escolar não se resolve pela declaração de um princípio. Inclusão, como prática, depende de rotinas de ensino, ajustes curriculares, formas de avaliação, modos de mediação pedagógica e arranjos de suporte que tornem o currículo acessível e a participação efetiva. Por isso, o diagnóstico documental, quando bem delimitado, não funciona apenas como contextualização; ele opera como filtro contra generalizações, ao impor que o problema seja analisado a partir de evidências concretas e não a partir de impressões ou exemplos isolados.

Nesse sentido, o principal resultado deste artigo é oferecer uma base empírica para a formulação de perguntas mais precisas sobre barreiras e estratégias pedagógicas no cotidiano escolar. Em vez de repetir explicações genéricas — como "falta de preparo", "falta de estrutura" ou "dificuldade de inclusão" —, a análise documental conduz a uma agenda de investigação que exige detalhamento: quais barreiras se manifestam com maior frequência na sala comum; em que momentos do processo pedagógico essas barreiras aparecem; que tipos de suporte são acionados; quais estratégias são empregadas para lidar com variações de atenção, comunicação, interação e organização do trabalho escolar; como se decide por adaptações, mediações e acompanhamento; e como se registram e avaliam resultados. A consequência é clara: o diagnóstico não encerra o problema, mas organiza o terreno para que a pesquisa avance com rigor, produzindo evidência capaz de orientar decisões educacionais com mais precisão e menos retórica.

Ao mesmo tempo, o diagnóstico documental evidencia que a discussão sobre inclusão não pode ser reduzida a um conflito entre dois extremos: de um lado, a ideia de que basta assegurar matrícula; de outro, o argumento de que dificuldades de implementação autorizariam a relativização da inclusão. Nenhum dos dois extremos sustenta um caminho viável. O que o cenário exige é um olhar de gestão e de pesquisa voltado para implementação: como redes e escolas estruturam apoio e continuidade, como evitam que a inclusão se converta em permanência precária, e como garantem que a aprendizagem não seja substituída por mera presença. Portanto, tratar a inclusão como demanda estrutural significa reconhecer que ela precisa ser absorvida como função permanente da escola e do sistema, com mecanismos de organização e acompanhamento que não dependam de soluções individuais ou de iniciativas esporádicas.

Por fim, ao produzir um diagnóstico sustentado em evidências oficiais, este artigo contribui para reduzir um risco recorrente no tema: o risco de que a discussão sobre neurodivergência na escola permaneça no nível de discursos amplos e pouco verificáveis. A utilidade do diagnóstico é exatamente impor limites: ele obriga que as próximas etapas de pesquisa — e as futuras decisões de gestão educacional — sejam formuladas a partir de perguntas testáveis e de critérios observáveis de qualidade do suporte. Em síntese, a contribuição central aqui é estabelecer um ponto de partida sólido para investigar, com profundidade, o que diferencia inclusão formal de inclusão efetiva, orientando o debate para aquilo que, de fato, pode ser analisado, comparado e aprimorado no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALASSAF, Mohammed Abdulrhman. Teachers' knowledge and attitudes toward inclusive education for children with autism in mainstream schools. *Frontiers in Education*, v. 10, art. 1630710, 2025. DOI: 10.3389/feduc.2025.1630710. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/artic

les/10.3389/feduc.2025.1630710/pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/518231. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 fev. 2025. Disponível em: https://mpce.mp.br/wp-content/uploads/2025/12/20250223-Decreto-12686-2025-Politica-nacional-de-Educacao-Especial-Inclusiva.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51291506/do1-2017-12-22-resolucao-cne-cp-n-2-de-22-de-dezembro-de-2017-51291502. Acesso em: 12 jan. 2026.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. *2023 community report on autism*. Atlanta: CDC, 2023. Disponível em: https://www.cdc.gov/autism/media/pdfs/2025/04/2025-ADDM-Community-Report.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

GENOVESI, Elisa et al. Exploring context for implementation of inclusive education for children with developmental disabilities in mainstream primary schools in Ethiopia. *PLOS ONE*, v. 19, n. 8, e0307576, 2024. DOI: 10.1371/journal.pone.0307576. Disponível em: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0307576. Acesso em: 12 jan. 2026.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718. Acesso em: 12 jan. 2026.

UNITED NATIONS. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations, 2006. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Autism. 17 Sept. 2025. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

sheets/detail/autism-spectrum-disorders. Acesso em: 12 jan. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). *Global report on children with developmental disabilities: from the margins to the mainstream*. Geneva: WHO; New York: UNICEF, 2023. Disponível em: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/372865/9789240080539eng.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 jan. 2026.