

**REVISTA
O UNIVERSO OBSERVÁVEL**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERGÊNCIA NO BRASIL:
Arquitetura Jurídico-Normativa, Políticas Públicas E
Exigências Observáveis Na Escola Regular**

Ana Gessica dos Santos¹

**Revista O Universo Observável
DOI: 10.5281/zenodo.18328443
ISSN: 2966-0599**

¹Licenciada 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>





v.3, n.1, 2026 - JANEIRO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERGÊNCIA NO BRASIL: Arquitetura Jurídico-Normativa, Políticas Públicas E Exigências Observáveis Na Escola Regular

Sara Cortes Regner Urpia



PERIÓDICO CIENTÍFICO 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: Botucudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

RESUMO

Este artigo analisa a arquitetura jurídico-política que estrutura a educação inclusiva de estudantes neurodivergentes, com ênfase em transtorno do espectro autista (TEA), transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e dificuldades cognitivas, discutindo como direitos, deveres e diretrizes se traduzem em exigências observáveis para redes e escolas. O estudo adota abordagem documental, com base em instrumentos internacionais de direitos, normas constitucionais e infraconstitucionais brasileiras, diretrizes curriculares nacionais e política federal recente de educação especial inclusiva, articulando esse quadro a evidências oficiais de escala educacional e a achados empíricos contemporâneos sobre docência e condições de implementação. Como resultado, o artigo organiza um mapa de obrigações e implicações práticas que desloca o debate da matrícula para as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, destacando a centralidade do atendimento educacional especializado, das adaptações razoáveis, da formação docente e da articulação intersetorial. Conclui-se que o ordenamento vigente cria um padrão normativo consistente para a inclusão, mas que sua efetividade depende de mecanismos de implementação e monitoramento capazes de reduzir lacunas entre o texto normativo e a prática escolar cotidiana.

Palavras-chave: educação inclusiva; neurodivergência; marco normativo.

ABSTRACT

This article examines the legal and policy architecture that structures inclusive education for neurodivergent students in Brazil, with emphasis on autism spectrum disorder (ASD), attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), and cognitive difficulties, discussing how rights, duties, and policy guidelines translate into observable requirements for school systems and mainstream schools. The study adopts a documentary approach grounded in international human rights instruments, Brazilian constitutional and statutory norms, national curriculum guidelines, and a recent federal inclusive special education policy, connecting this framework to official educational indicators and contemporary empirical findings on teaching and implementation conditions. The article develops a mapped set of obligations and practical implications that shifts the debate from mere enrollment to the concrete conditions required for access, retention, participation, and learning, highlighting the role of specialized educational support, reasonable accommodations, teacher professional development, and intersectoral coordination. It concludes that the current legal framework establishes a coherent normative standard for inclusion, yet its effectiveness depends on implementation and monitoring mechanisms capable of narrowing the gap between normative design and everyday school practice.

Keywords: inclusive education; neurodiversity; legal framework.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes neurodivergentes se consolidou como tema estrutural da agenda educacional contemporânea porque envolve, simultaneamente, magnitude populacional, deveres jurídicos e desafios de implementação que recaem sobre a escola regular. No plano global, estimativas sintetizadas por organismos internacionais indicam que o autismo não é fenômeno raro e que a produção de dados apresenta assimetrias relevantes entre países, especialmente em contextos de baixa e média renda, o que afeta planejamento e monitoramento de políticas públicas (WHO, 2025). Em paralelo, relatórios internacionais sobre deficiência do desenvolvimento apontam contingentes expressivos de crianças e adolescentes com necessidades associadas a limitações funcionais e demandas de apoio, reforçando que sistemas educacionais precisam operar com capacidade permanente de resposta, e não com soluções episódicas voltadas apenas a casos individuais (WHO; UNICEF, 2023).

No Brasil, a escala do atendimento escolar associado à educação especial, bem como a predominância do atendimento na classe comum, tornam insuficiente qualquer leitura que trate a inclusão como matéria administrativa restrita a setores especializados. Evidências oficiais produzidas pelo órgão responsável pelas estatísticas educacionais revelam volumes elevados de matrículas classificadas em categorias relacionadas ao público da educação especial, incluindo autismo, e indicam padrões de inclusão em classes comuns e indicadores de trajetória escolar que exigem análise para além da matrícula formal (INEP, 2024). A leitura desses dados, contudo, não se resolve apenas com diagnósticos quantitativos: ela abre uma pergunta central para o campo educacional e jurídico—quais obrigações e parâmetros o ordenamento impõe ao sistema educacional e quais condições concretas a escola precisa organizar para que a inclusão se traduza em participação, permanência e aprendizagem.

Essa pergunta se torna mais precisa quando se observa que a educação inclusiva, no campo dos direitos humanos, é definida como dever de sistema e

como obrigação de assegurar igualdade de oportunidades, não como favor institucional. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência exige um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e orienta a organização de apoios e medidas necessárias para que estudantes com deficiência não sejam excluídos do ensino comum (UNITED NATIONS, 2006). No ordenamento brasileiro, essa orientação se articula a uma base constitucional que trata a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelece princípios como igualdade de condições para acesso e permanência e prevê o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular (BRASIL, 1988). Em termos normativos, portanto, a inclusão não se esgota na abertura da matrícula: ela envolve um padrão de qualidade e de sustentação institucional que precisa ser verificável no cotidiano escolar.

A legislação infraconstitucional detalha esse desenho ao organizar a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular, prevendo serviços de apoio especializado e exigindo providências relacionadas a currículos, métodos, recursos e formação de profissionais, com impacto direto sobre a capacidade da escola comum de atender estudantes que demandam apoios específicos (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação reforça a direção inclusiva ao estabelecer meta de universalização do acesso e do atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos do público-alvo, articulando o tema a instrumentos de planejamento e financiamento (BRASIL, 2014). A Lei Brasileira de Inclusão consolida a educação como direito da pessoa com deficiência e determina um sistema educacional inclusivo, impondo deveres associados à eliminação de barreiras e à institucionalização de atendimento educacional especializado e de adaptações razoáveis no projeto pedagógico (BRASIL, 2015). Esse conjunto cria, em tese, uma gramática normativa que aponta para um deslocamento do debate: a escola não deve apenas admitir o estudante, mas organizar condições que permitam acesso ao currículo, participação e aprendizagem.

No recorte da neurodivergência, duas normas ampliam a concretude desse debate. No caso do TEA, a lei específica reconhece a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e prevê garantias relacionadas à inclusão em classe comum, inclusive com dispositivo voltado a coibir a recusa de matrícula (BRASIL, 2012). Para o TDAH, dislexia e outros transtornos de aprendizagem, a lei que dispõe sobre acompanhamento

integral define um programa com identificação precoce, encaminhamento e apoio educacional e terapêutico, estabelecendo dever de articulação entre escola, família e serviços de saúde e impondo formação continuada como condição para resposta escolar (BRASIL, 2021). Em 2025, o decreto que institui política nacional de educação especial inclusiva reforça e organiza diretrizes e mecanismos de implementação, incluindo redes de cooperação federativa e ações de apoio, com foco na inclusão em classes comuns com os apoios necessários (BRASIL, 2025). A dimensão curricular, por sua vez, não é periférica: a Base Nacional Comum Curricular, como documento normativo, estabelece direitos de aprendizagem e condiciona a autonomia dos sistemas e escolas ao cumprimento desses direitos, o que impacta diretamente como se concebem adaptações, mediações e avaliação no ensino comum (BRASIL, 2017).

Apesar da consistência formal desse arcabouço, a literatura internacional e estudos empíricos recentes reforçam que a diferença entre norma e prática depende de capacidade de implementação, de governança e de formação. Relatório internacional sobre inclusão chama atenção para lacunas de dados, para modelos normativos distintos entre países e para demandas de desenvolvimento profissional docente, sugerindo que a efetividade da inclusão exige monitoramento e investimento em capacidades institucionais (UNESCO, 2020). Em perspectiva empírica, pesquisas recentes mostram que variáveis como treinamento e condições do ambiente escolar se associam a atitudes e percepções docentes sobre inclusão de autistas em escolas regulares, o que evidencia que a implementação depende de competências e suportes concretos, e não apenas de adesão discursiva (ALASSAF, 2025). Estudos qualitativos sobre implementação em escolas regulares também descrevem barreiras operacionais e institucionais que afetam a viabilidade de práticas inclusivas no cotidiano, especialmente quando a organização escolar não consegue absorver necessidades de apoio de modo sistemático (GENOVESI et al., 2024). Relatórios técnicos de vigilância e síntese, como os produzidos por órgãos de saúde pública, integram esse ecossistema de evidências ao consolidarem informações e padrões voltados ao acompanhamento do autismo em recortes populacionais, fornecendo subsídios para planejamento e debate público (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2023).

Diante desse cenário, este artigo se propõe a analisar a arquitetura jurídico-política da educação

inclusiva para estudantes neurodivergentes no Brasil, organizando deveres e diretrizes em exigências observáveis para redes e escolas e discutindo, à luz de evidências oficiais e empíricas, por que a agenda precisa se concentrar nas condições de ensino e suporte que sustentam participação, permanência e aprendizagem. O objetivo geral é sistematizar, de forma analítica, os principais instrumentos internacionais e nacionais que conformam o dever de inclusão e identificar as implicações práticas desses instrumentos para a organização escolar e para o trabalho docente. Para atingir esse objetivo, o texto adota delineamento documental, com análise de fontes normativas e de relatórios oficiais, articulada a achados recentes de pesquisa empírica que iluminam desafios de implementação e variáveis de docência, preservando coerência entre o conteúdo das fontes e o alcance interpretativo do estudo, conforme a lógica de planejamento metodológico e de uso de documentos e referências recomendada para pesquisas em ciências humanas e sociais (GIL, 2002).

2. Marco Internacional E Constitucional Da Educação Inclusiva: Dever De Sistema E Padrão De Igualdade Educacional

A educação inclusiva, quando tomada com rigor conceitual e jurídico, não se reduz a uma diretriz genérica de “acolhimento” nem se esgota na matrícula. O seu núcleo é a obrigação de organizar um sistema educacional capaz de garantir a participação, a permanência e a aprendizagem de estudantes com necessidades diversas, em igualdade de oportunidades. Essa compreensão tem um fundamento internacional nítido: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece que o direito à educação se concretiza por meio de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, exigindo que os Estados assegurem que pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que tenham acesso a ensino inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade com as demais pessoas (UNITED NATIONS, 2006). O ponto decisivo, aqui, é a expressão “sistema educacional inclusivo”: a inclusão deixa de ser tratada como resposta excepcional e passa a ser o modo de organizar o funcionamento do ensino regular, incluindo as medidas de apoio e as adaptações necessárias para viabilizar a escolarização em condições de justiça.

Essa gramática internacional tem implicações diretas para o debate brasileiro sobre neurodivergência. Ela desloca o problema para dois planos concretos. O primeiro é o plano das barreiras: se o direito se cumpre por um sistema inclusivo, então obstáculos — físicos, comunicacionais, pedagógicos,

atitudinais e organizacionais — não são ruídos periféricos, mas fatores centrais para avaliar se o sistema está cumprindo o dever. O segundo é o plano das medidas de apoio: o direito à educação inclusiva, no marco internacional, pressupõe que o ensino comum seja capaz de incorporar apoios e ajustes, e não apenas “aceitar” o estudante. Esse ponto é essencial porque impede uma interpretação minimalista de inclusão baseada em presença física ou em procedimentos burocráticos. Ao mesmo tempo, ele impede o movimento inverso, igualmente problemático, de tratar o estudante como “incompatível” com a escola comum por causa de necessidades específicas. A Convenção, ao exigir que o sistema geral se organize de modo inclusivo, cria uma linha de obrigação: a inclusão não é um ato isolado; é um padrão de funcionamento institucional (UNITED NATIONS, 2006).

No Brasil, a Constituição de 1988 organiza a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com finalidade de pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Esse comando constitucional não é neutro em relação à inclusão, porque pressupõe que o direito não é satisfeito por acesso formal. A própria Constituição estabelece princípios do ensino que reforçam a densidade do dever estatal e institucional, como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988). Em termos analíticos, esses princípios funcionam como critérios: se a inclusão é afirmada, mas o estudante não permanece ou não aprende, a discussão constitucional não pode ser tratada como irrelevante. A igualdade de condições, aqui, não significa tratamento idêntico; significa a criação de condições que viabilizem o exercício do direito em patamar de justiça, em ambiente que não penalize o estudante por barreiras institucionais ou por inadequação de suportes pedagógicos.

A Constituição também prevê, como dever do Estado, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Esse dispositivo possui duas consequências que orientam o desenho institucional da inclusão. A primeira é que o atendimento especializado não é apresentado como substituto da escolarização comum, mas como suporte orientado à inclusão no âmbito da rede regular. A segunda é que a preferência pela rede regular assume um papel normativo de direcionalidade: o sistema precisa estruturar apoios e serviços que operem em favor da permanência e da aprendizagem em classes comuns, e não como rota padrão de segregação. Na prática, esse comando

constitucional obriga o Estado e as redes de ensino a pensarem a inclusão como arranjo integrado: ensino comum, suporte especializado e padrões de qualidade educacional devem funcionar de modo articulado, sob pena de a política se reduzir a atos fragmentados.

É nesse ponto que a articulação entre o marco internacional e o constitucional se torna mais clara: a Convenção define a inclusão como dever de sistema e a Constituição incorpora princípios e deveres que permitem avaliar a coerência desse sistema no plano interno. Isso importa para o objeto deste trabalho porque a inclusão de estudantes neurodivergentes — por exemplo, aqueles com TEA e com necessidades de suporte associadas à comunicação, interação e organização de rotinas — não pode ser tratada como “adaptação informal” dependente de boa vontade individual. Se o direito é de todos e se o padrão constitucional inclui acesso, permanência e qualidade, então a resposta institucional precisa ser planejada e monitorável, em vez de improvisada. Esse é um critério duro, e é justamente por isso que o debate sobre inclusão tende a produzir conflitos: a escola é pressionada a responder a demandas reais em ambientes de restrição material, enquanto o direito exige que a resposta seja consistente e não discriminatória. No entanto, do ponto de vista do ordenamento, essa tensão não é justificativa para retroceder ao modelo excluente; é sinal de que a implementação do direito depende de capacidade institucional, formação, suporte e organização.

Esse problema de implementação fica mais visível quando se considera que a inclusão, em sistemas educacionais, exige governança e dados para orientar decisões. Ainda que o plano internacional seja normativo, ele se sustenta em uma racionalidade prática: sem informação e sem monitoramento, direitos se tornam promessas vazias. Relatórios internacionais de educação apontam que lacunas de dados e desigualdades de monitoramento dificultam avaliar se estudantes com deficiência permanecem e aprendem, e também evidenciam que uma parcela relevante de professores reporta necessidade de desenvolvimento profissional para ensinar estudantes com necessidades especiais (UNESCO, 2020). Embora este artigo se concentre no marco jurídico-político, esse tipo de evidência é útil para delimitar o alcance do argumento: a obrigação do sistema não se cumpre apenas com textos legais; ela depende de mecanismos de execução e de capacidade pedagógica para sustentar aprendizagem em ambientes comuns.

A consequência teórica desse capítulo é a fixação de um eixo interpretativo que orienta todo o restante do trabalho: inclusão é um direito estruturado como dever de sistema, e o critério de cumprimento

não é apenas matrícula, mas a organização de condições para acesso, permanência e aprendizagem. Isso significa que qualquer análise normativa posterior — seja de leis infraconstitucionais, seja de políticas recentes — deve ser lida à luz desse núcleo: o que cada instrumento exige do sistema educacional e como essas exigências podem ser traduzidas em práticas escolares verificáveis, evitando tanto a redução burocrática do direito quanto a relativização da inclusão como se fosse uma escolha discricionária. Para que essa passagem do texto normativo à exigência prática seja realizada com rigor, a pesquisa precisa manter coerência de delineamento e rastreabilidade do uso documental, distinguindo o que é fundamento jurídico e o que é evidência de implementação, conforme recomendações metodológicas de pesquisa baseada em documentos e em análise sistemática de fontes (GIL, 2002). Em outras palavras, o marco internacional e constitucional não é apenas um capítulo “de base”; ele define o padrão de exigência que permite, nos capítulos seguintes, examinar como o ordenamento infraconstitucional detalha deveres, como políticas públicas pretendem operacionalizá-los e por que a prática escolar, frequentemente, revela lacunas entre a obrigação e a execução.

3. Marco Infraconstitucional E Diretrizes Curriculares: Do Dever Jurídico À Organização Pedagógica E Aos Apoios Educacionais

A passagem do fundamento internacional e constitucional para o nível infraconstitucional é decisiva porque é nesse plano que o dever de inclusão deixa de ser apenas um princípio e passa a ser descrito como arranjo institucional, com incumbências atribuídas a sistemas de ensino e com parâmetros para organização pedagógica. No caso brasileiro, essa camada normativa se estrutura em três eixos complementares: a definição da educação especial como modalidade articulada ao ensino comum, a previsão de mecanismos de planejamento e financiamento para universalização do atendimento, e a normatização de um padrão de acessibilidade educacional que inclui a eliminação de barreiras, a oferta de apoios e a adaptação razoável. A coesão entre esses eixos é o que permite avaliar se a inclusão é tratada como política de sistema ou como resposta episódica a casos individuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional organiza a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, prevendo serviços de apoio especializado quando

necessário (BRASIL, 1996). Essa formulação contém, ao mesmo tempo, uma direcionalidade e um requisito operacional. A direcionalidade é a preferência pela rede regular, que não funciona como mera sugestão, mas como sinal normativo de que o ensino comum deve ser o espaço principal de escolarização. O requisito operacional é a previsão de serviços de apoio especializado, que reconhece que a escola comum não cumpre o dever inclusivo por simples assimilação espontânea da diversidade; ela precisa de apoios planejados e de uma organização capaz de sustentar participação e aprendizagem. Ao atribuir responsabilidades aos sistemas de ensino, a LDB também explicita que currículos, métodos, recursos e organização devem ser adequados às necessidades desses educandos, além de prever a existência de professores com especialização adequada para o atendimento especializado e a formação de docentes do ensino regular para integração em classes comuns (BRASIL, 1996). Essa previsão é relevante para o tema da neurodivergência porque desloca o problema do plano moral (“ter empatia”) para o plano técnico (“ter método, suporte e formação”) e, ao mesmo tempo, impede que a educação especial seja tratada como setor isolado e sem relação com a sala de aula comum.

O Plano Nacional de Educação reforça a estrutura sistêmica ao estabelecer meta de universalização do acesso e do atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos do público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular, indicando medidas como salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, quando necessário (BRASIL, 2014). Além de consolidar o compromisso político de universalização, o PNE vincula a inclusão a instrumentos de planejamento nacional e a mecanismos de indução e organização do sistema, inclusive porque metas nacionais funcionam como parâmetro para políticas subnacionais e para monitoramento público. Para a análise deste trabalho, a contribuição do PNE está em explicitar que a inclusão não pode ser entendida como ocorrência casual: ela exige capacidade de oferta e de suporte, com arranjos que permitam responder a necessidades diversas. O aspecto prático é que, ao tratar de metas, o PNE obriga o debate a sair do plano da intenção e a entrar no plano da operacionalização: para universalizar, é preciso organizar rede, definir fluxos, qualificar profissionais e estruturar recursos. Nessa leitura, o PNE funciona como ponte entre norma geral e planejamento educacional, reforçando que inclusão é política de sistema, não solução improvisada.

A Lei Brasileira de Inclusão consolida essa arquitetura ao afirmar a educação como direito da pessoa com deficiência e ao determinar a adoção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, com aprendizagem ao longo da vida, impondo responsabilidades relacionadas à eliminação de barreiras e à garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015). Para o problema investigado, o valor analítico da LBI está em duas dimensões. A primeira é que ela requalifica o que se espera da escola: o dever não é apenas aceitar matrícula, mas garantir um conjunto de condições de participação e aprendizagem, o que inclui adaptações razoáveis e recursos de acessibilidade inseridos no projeto pedagógico. A segunda é que a LBI amarra inclusão a uma lógica de direito e de responsabilidade pública, o que diminui margem para tratar a resposta institucional como caridade ou como “tolerância”. Em termos de organização escolar, isso significa que a inclusão deixa de ser tratada como exceção e passa a ser princípio de funcionamento, com dever de remover barreiras e de estruturar apoios. Para estudantes neurodivergentes, essa lógica tem implicação direta: necessidades de suporte associadas a atenção, comunicação, previsibilidade de rotina, mediação pedagógica e formas de avaliação precisam ser traduzidas em medidas organizacionais e pedagógicas, e não tratadas como problema exclusivo do estudante ou da família.

Esse conjunto infraconstitucional opera, no entanto, dentro de uma escola que não é um espaço neutro. Ela é atravessada por currículos, avaliações e expectativas normativas sobre o que deve ser aprendido em cada etapa. Por isso, a dimensão curricular é parte do debate e não um apêndice. A Base Nacional Comum Curricular, instituída por resolução do Conselho Nacional de Educação, é definida como documento normativo que orienta a implantação da BNCC e define direitos de aprendizagem e desenvolvimento, configurando aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os estudantes (BRASIL, 2017). A relevância desse marco, para a inclusão, está em tornar impossível uma interpretação que substitua aprendizagem por permanência passiva. Se há direitos de aprendizagem normatizados, então o trabalho pedagógico inclusivo precisa se orientar por esses direitos, ainda que de forma ajustada às necessidades do estudante, o que torna a discussão sobre adaptações e apoios necessariamente ligada ao currículo. Em outras palavras, a inclusão não é um “currículo alternativo” indistinto; é a organização de condições para que o estudante participe do currículo comum, com mediações e apoios. Nesse ponto, a BNCC fornece um

parâmetro de exigência pedagógica: não basta estar na escola, é preciso que a escola organize meios para aprender.

A conexão entre deveres infraconstitucionais e organização pedagógica ganha nitidez quando se confronta esse desenho normativo com o cenário de escala e de atendimento predominante em classes comuns. Evidências oficiais apontam que há contingentes elevados de matrículas do público da educação especial, incluindo autismo, e que o atendimento na classe comum é predominante, com variações territoriais e por etapa, além de indicadores de trajetória que exigem atenção para além do acesso formal (INEP, 2024). Essa evidência é importante neste capítulo por um motivo específico: ela demonstra que o ensino comum é o locus principal de escolarização e, portanto, é ali que as exigências da LDB, do PNE, da LBI e da BNCC precisam ser observadas na prática. Se a inclusão acontece na sala regular, então a organização pedagógica dessa sala — e a rede de suporte que a circunda — é o elemento crítico para avaliar se o dever jurídico se converte em direito efetivo.

O problema é que a conversão do dever jurídico em prática pedagógica não ocorre automaticamente. Relatórios internacionais registram lacunas de monitoramento, diferenças conceituais entre países e necessidades elevadas de desenvolvimento profissional docente para lidar com estudantes com necessidades especiais, sugerindo que a efetividade da inclusão depende de capacidade institucional e de formação, e não apenas de textos normativos (UNESCO, 2020). Em evidências empíricas recentes, estudos que investigam conhecimento e atitudes docentes sobre inclusão de crianças com autismo mostram que variáveis como treinamento se associam a níveis de conhecimento e atitude, sinalizando que a docência inclusiva demanda preparação específica e apoio institucional (ALASSAF, 2025). Por outro lado, estudos qualitativos sobre implementação apontam barreiras operacionais no cotidiano escolar, como condições de sala de aula e organização do trabalho, que afetam a viabilidade de suportes e de práticas individualizadas em classes comuns (GENOVESI et al., 2024). Embora este capítulo seja normativo-curricular, esses achados cumprem uma função de amarração: eles reforçam que as obrigações jurídicas se materializam, ou falham, em condições concretas de implementação, e que a escola não consegue sustentar inclusão apenas com vontade política sem recursos, formação e organização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências reunidas ao longo deste artigo permitem afirmar que a educação inclusiva voltada a estudantes neurodivergentes não pode ser tratada como um conjunto de boas intenções nem como um arranjo administrativo periférico. O ordenamento analisado organiza a inclusão como dever permanente do sistema educacional e desloca o centro de gravidade da discussão para a escola comum, onde a escolarização efetivamente ocorre e onde se manifesta a diferença entre inclusão formal e inclusão efetiva. Quando normas, diretrizes e política pública convergem para a preferência pela classe comum, para a exigência de apoios e para a garantia de aprendizagens essenciais, a inclusão deixa de ser um “evento” de matrícula e passa a ser um processo pedagógico e institucional contínuo, que precisa ser sustentado por decisões de organização escolar, formação e monitoramento.

O principal ganho analítico deste artigo é explicitar que a inclusão, no campo jurídico-político, é desenhada como um sistema de responsabilidades: há deveres para o Estado, para as redes e para as instituições de ensino, e há implicações concretas para o modo como o trabalho pedagógico deve ser organizado. Em termos práticos, isso significa que a escola não pode operar com a lógica de “adaptação improvisada” ou de resposta puramente reativa ao estudante que chega. O desenho normativo exige que apoios e ajustes sejam estruturados como parte do funcionamento regular da escola, com critérios claros de oferta, registro e acompanhamento. A inclusão não é um “extra” agregado ao final do processo; ela precisa nascer no planejamento, atravessar a aula e se refletir na avaliação, nas rotinas, nos instrumentos pedagógicos e na articulação entre equipe escolar e serviços de apoio.

Ao mesmo tempo, a análise evidencia que a coerência normativa não garante, por si só, a efetividade das práticas. A distância entre o texto normativo e a sala de aula tende a aparecer quando o sistema não oferece condições institucionais para executar aquilo que a norma exige. Essa lacuna se manifesta em dimensões recorrentes: formação insuficiente para lidar com demandas específicas, organização escolar que não favorece acompanhamento e mediação, fragilidade de rotinas de registro e monitoramento e ausência de critérios operacionais que definam o que deve ser feito, por quem, em que momento e com quais evidências de execução. Quando esses componentes faltam, a inclusão tende a se converter em permanência precária, com risco de comprometer aprendizagem e trajetória escolar, mesmo quando a matrícula está assegurada.

Nesse cenário, a contribuição mais relevante do artigo é reorganizar o debate em termos de exigências observáveis. A inclusão efetiva não se demonstra por declarações genéricas; ela se demonstra por evidências de organização pedagógica e de suporte: planejamento que incorpora necessidades educacionais, mediações ajustadas ao perfil do estudante, estratégias de manejo de rotinas e de participação, avaliação compatível com objetivos de aprendizagem, oferta estruturada de apoios especializados e mecanismos de articulação interna e externa. Isso permite reduzir a ambiguidade que costuma marcar o tema, porque substitui opiniões por critérios. A escola e a rede passam a ter um horizonte de verificação: não se trata apenas de “querer incluir”, mas de organizar elementos concretos que tornem a inclusão possível e sustentável.

Também se torna evidente que a educação inclusiva, especialmente no campo da neurodivergência, exige integração entre níveis de decisão. Há um nível macro, em que a política pública define diretrizes, instrumentos e induções; há um nível meso, em que redes e gestores organizam oferta de apoio, formação e fluxos; e há um nível micro, em que a sala de aula opera decisões pedagógicas diárias. O fracasso em qualquer um desses níveis tende a comprometer o conjunto. Por isso, o desafio não é apenas jurídico, nem apenas pedagógico: é de implementação. E implementação, aqui, precisa ser entendida como capacidade de converter obrigações em rotinas estáveis, com papéis definidos, recursos minimamente organizados e acompanhamento capaz de corrigir trajetórias antes que o problema se consolide.

Por fim, este artigo aponta um desdobramento inevitável: se a inclusão é um dever de sistema e se a classe comum é o seu espaço principal de realização, então a agenda de pesquisa e de gestão deve se concentrar menos em discutir “se” a inclusão deve ocorrer e mais em investigar “como” ela se sustenta. O passo seguinte, portanto, é aprofundar a análise de barreiras e estratégias pedagógicas em contexto, com atenção ao que funciona, ao que falha e ao que precisa ser reorganizado para que participação e aprendizagem não sejam substituídas por mera presença. A utilidade deste trabalho está justamente em oferecer um mapa normativo-político que reduz o improviso: ele fixa o padrão de exigência e cria condições para que a investigação empírica e as decisões institucionais sejam formuladas com maior precisão, maior rastreabilidade e menor risco de se apoiar em generalizações.

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/n/articles/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/19394.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/_ato2/011-2014/2012/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/_ato2/011-2014/2014/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-ep-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/instucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

_técnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÉNCIA 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-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.