

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

**IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES
NEURODIVERGENTES NA ESCOLA COMUM: barreiras
operacionais, condições institucionais e critérios de efetividade**

Ana Gessica dos Santos¹

Revista O Universo Observável
DOI: [10.5281/zenodo.18650325](https://doi.org/10.5281/zenodo.18650325)
[ISSN: 2966-0599](https://doi.org/10.5281/zenodo.18650325)

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.2, 2026 - Fevereiro

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES NEURODIVERGENTES NA ESCOLA COMUM: barreiras operacionais, condições institucionais e critérios de efetividade

Ana Gessica dos Santos



https://portaldrauziovarella.nyc3.digitaloceanspaces.com/wp-content/uploads/2025/04/14172257/Depositphotos_294240746_XL-copia2.jpg

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

Objeto de estudo: este artigo examinou a implementação da educação inclusiva para estudantes neurodivergentes na escola comum, com ênfase em barreiras operacionais, condições institucionais e organização de apoios que condicionaram a efetividade da inclusão. Objetivo: analisar como exigências normativas e diretrizes educacionais se relacionaram a práticas e rotinas escolares capazes de sustentar participação e aprendizagem, evitando que a inclusão se reduzisse à matrícula. Metodologia: realizou-se pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, com leitura analítica e categorização temática de instrumentos normativos, relatórios oficiais e estudos empíricos recentes, conforme procedimentos de pesquisa documental e bibliográfica. Resultados: identificaram-se três eixos críticos: (i) docência como variável operacional, fortemente influenciada por formação e suporte; (ii) organização escolar como condição de continuidade, com destaque para fluxos de apoio, registro e acompanhamento; e (iii) integração entre ensino comum e apoios especializados como requisito de efetividade, com limitação quando o suporte operou de forma paralela ao currículo. Discussão: os achados foram interpretados como evidência de que a inclusão depende de capacidade institucional e governança, em linha com compromissos internacionais e com a necessidade de monitoramento para além do acesso formal. Considerações finais: concluiu-se que a inclusão efetiva exigiu processos estáveis, responsabilidades distribuídas e mecanismos de acompanhamento orientados à participação e à aprendizagem, reduzindo improviso e precariedade pedagógica.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Neurodivergência, Implementação.

ABSTRACT

Object of study: this article examined the implementation of inclusive education for neurodivergent students in mainstream classrooms, focusing on operational barriers, institutional conditions, and the organization of educational supports shaping inclusion effectiveness. Objective: to analyze how legal and policy requirements related to school routines and pedagogical practices that sustain participation and learning, preventing inclusion from being reduced to mere enrollment. Methodology: a qualitative bibliographic and documentary study was conducted through analytical reading and thematic categorization of normative instruments, official reports, and recent empirical studies, following established procedures for documentary and bibliographic research. Results: three critical axes were identified: (i) teaching practice as an operational variable strongly influenced by training and institutional support; (ii) school organization as a condition for continuity, especially through support workflows, record-keeping, and follow-up; and (iii) integration between mainstream teaching and specialized supports as a prerequisite for effectiveness, with limited impact when supports ran parallel to the core curriculum. Discussion: findings were interpreted as evidence that inclusion depends on institutional capacity and governance, consistent with international commitments and with the need for monitoring beyond formal access. Final considerations: the study concluded that effective inclusion requires stable processes, distributed responsibilities, and follow-up mechanisms oriented to participation and learning, reducing improvisation and pedagogical precariousness.

Keywords: Inclusive education, Neurodiversity, Implementation.

1. DOCÊNCIA E IMPLEMENTAÇÃO: conhecimento, atitudes e capacidade de resposta pedagógica

A revisão evidenciou que a docência foi tratada como núcleo operacional da inclusão, não por idealização do papel do professor, mas porque a interação pedagógica cotidiana é o ponto onde barreiras e apoios se concretizam. No estudo que examinou conhecimento e atitudes docentes diante da inclusão de estudantes com autismo, a docência apareceu como variável que condicionou decisões pedagógicas, expectativas de aprendizagem e disposição para adaptar práticas. O trabalho analisado permitiu sustentar que “inclusão” não se expressou apenas como concordância com um princípio, mas como capacidade de reconhecer necessidades, selecionar estratégias e negociar apoios dentro das condições reais de sala de aula e de escola (ALASSAF, 2025).

Ao mesmo tempo, a literatura revisada indicou que atitudes e conhecimento não operaram no vazio, mas foram modulados por condições estruturais de implementação. O estudo que explorou o contexto de implementação da educação inclusiva para crianças com deficiências do desenvolvimento em escolas primárias comuns mostrou que fatores como ambiente escolar, recursos e organização institucional influenciaram a tradução do discurso inclusivo em práticas estáveis. Essa evidência apoiou a interpretação de que a formação docente, embora necessária, é insuficiente quando não se articula a suporte institucional e a rotinas organizadas, porque o trabalho pedagógico depende de coordenação e de capacidades coletivas da escola (GENOVESI et al., 2024).

A partir dessa combinação, o artigo tratou a docência como dimensão de “capacidade de implementação”, e não como atributo individual isolado. O enquadramento internacional da inclusão como direito, com exigência de sistema

educacional inclusivo, reforçou que a responsabilidade pela efetividade não recai apenas sobre o professor, mas sobre o desenho de políticas e condições que permitam ao professor ensinar com suporte, acessibilidade e acompanhamento. Essa leitura deslocou a crítica do campo moral (“o professor quer ou não quer”) para o campo institucional (“o sistema garante ou não garante as condições para a prática inclusiva”) (UNITED NATIONS, 2006).

No plano brasileiro, a vinculação entre docência e implementação foi interpretada à luz do dever educacional e do princípio de igualdade, sustentando que a escola deve assegurar condições de permanência e aprendizagem e não apenas de acesso formal. A Constituição, ao estruturar direitos e deveres públicos, apoiou a leitura de que falhas de implementação configuram não apenas limitações administrativas, mas problemas de garantia de direitos, o que reforçou a necessidade de investigar com precisão onde a implementação se rompe no cotidiano escolar (BRASIL, 1988). Esse ponto dialogou com o argumento de que a inclusão, para ser efetiva, precisa ser convertida em processos, rotinas e apoios sistemáticos, e não depender de iniciativas episódicas ou personalizadas (UNESCO, 2020).

2. APOIOS, ACESSIBILIDADE E ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL: do direito formal ao funcionamento cotidiano

A literatura revisada sustentou que a necessidade de apoios para estudantes neurodivergentes deve ser tratada como componente previsível do sistema, e não como exceção. O relatório conjunto da OMS e do UNICEF sobre crianças com deficiências do desenvolvimento ofereceu base para compreender que a resposta pública envolve integração de serviços e continuidade de suportes, deslocando o tema para uma perspectiva de políticas sustentadas ao longo do desenvolvimento.

Essa abordagem foi relevante para justificar que a escola, isoladamente, não resolve todas as demandas, mas precisa operar em articulação com redes de proteção e apoio, inclusive para reduzir barreiras de acesso a serviços e assegurar consistência de trajetórias (WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF), 2023).

A OMS, ao apresentar o autismo como condição do neurodesenvolvimento, reforçou que o tema possui implicações funcionais e de suporte que atravessam contextos, o que foi interpretado como necessidade de ambientes educativos responsivos e de práticas pedagógicas ajustadas às necessidades individuais. Essa caracterização apoiou a leitura de que a inclusão não pode ser pensada apenas como política de matrícula, mas como construção de acessibilidade pedagógica e de recursos que viabilizem participação, comunicação e aprendizagem (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2025). De modo convergente, relatórios técnicos de vigilância e comunicação pública sobre autismo foram considerados como documentação que sustenta o tema como pauta de interesse coletivo e planejamento, e não como ocorrência rara, o que reforçou a exigência de preparação institucional (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2023).

No Brasil, a consolidação normativa reforçou que acessibilidade e remoção de barreiras são deveres e, portanto, critérios para avaliar implementação. O Estatuto da Pessoa com Deficiência foi central para sustentar que barreiras não devem ser naturalizadas, pois a política pública deve promover condições para o exercício de direitos em igualdade. Essa perspectiva foi decisiva para interpretar “apoio” como obrigação de estrutura e organização, e não como favor institucional. Assim, a revisão sustentou que a inclusão escolar depende de práticas e decisões que produzem acessibilidade no cotidiano: desde adaptações curriculares e

estratégias de mediação até organização de apoio especializado quando necessário (BRASIL, 2015).

A articulação intersetorial e o acompanhamento também emergiram na revisão como componentes normativos e operacionais relevantes, sobretudo quando a pauta envolveu TDAH, dislexia e outros transtornos de aprendizagem. A lei que dispôs sobre acompanhamento integral reforçou que o estudante pode demandar ações articuladas e continuidade de suporte, o que foi lido como indicativo de que a escola precisa operar com fluxos, registro e encaminhamentos, evitando respostas improvisadas e fragmentadas. Essa orientação foi tratada como reforço à tese de que a implementação efetiva se expressa em processos organizados e em governança escolar, mais do que em decisões isoladas (BRASIL, 2021). Em complemento, a política específica de proteção de direitos da pessoa com TEA foi tomada como base para reconhecer que a inclusão do estudante no espectro exige atenção institucional contínua e direitos assegurados, reforçando a necessidade de suportes pedagógicos e organizacionais (BRASIL, 2012).

3. GOVERNANÇA EDUCACIONAL E MONITORAMENTO: da matrícula à efetividade (participação e aprendizagem)

A revisão indicou que uma das fragilidades recorrentes no debate sobre inclusão é a tendência de reduzir a avaliação da política ao volume de matrículas, deixando em segundo plano as condições efetivas de ensino e suporte. Relatórios internacionais destacaram que a inclusão requer mecanismos de implementação e acompanhamento para que as promessas de acesso se convertam em participação e aprendizagem, o que implica capacidade de gestão, monitoramento e alocação de recursos. O GEM Report 2020 foi mobilizado para sustentar que o sistema precisa observar

onde as barreiras se instalaram e como elas afetam trajetórias escolares, sob risco de manter desigualdades dentro da própria escola (UNESCO, 2020).

No plano nacional, a estatística educacional foi tratada como uma forma de monitoramento institucional que permite localizar o tema no funcionamento do sistema, embora não substitua análises de processo e qualidade. O resumo técnico do Censo Escolar 2023 foi considerado relevante por consolidar informação oficial e por estruturar um recorte específico para educação especial, o que reforçou que a inclusão deve ser analisada com base em evidências e não apenas por percepção. A revisão interpretou esse tipo de documentação como ponto de partida para deslocar a agenda de pesquisa: do “quants estão” para “como estão sendo atendidos”, isto é, para perguntas sobre apoios, barreiras e práticas de sala de aula (INEP, 2024).

A governança educacional também foi enquadrada por instrumentos normativos que orientaram currículo, metas e organização sistêmica, servindo como parâmetros para avaliar coerência entre diretrizes e implementação. O Plano Nacional de Educação foi lido como referência de planejamento e compromisso público, enquanto a normativa de implantação da BNCC foi considerada como marco que orienta direitos de aprendizagem e base curricular, exigindo que a inclusão se traduza em acesso efetivo ao currículo e não em currículos paralelos desarticulados do direito educacional comum (BRASIL, 2014; BRASIL, 2017). Nessa direção, a revisão sustentou que a implementação inclusiva deve ser julgada também pela capacidade de garantir que o estudante neurodivergente tenha participação curricular real, com estratégias e apoios compatíveis com o percurso escolar.

A recente política nacional instituída por decreto foi tomada como elemento de atualização do cenário normativo, reforçando a inclusão como

orientação de política pública e elevando a exigência de coerência entre diretrizes, suporte e execução. A revisão interpretou esse marco como componente do contexto de implementação, não para repetir descrição normativa extensa, mas para sustentar que a agenda de pesquisa precisa dialogar com parâmetros vigentes e com as expectativas públicas por efetividade. Nesse sentido, a literatura revisada sustentou que o eixo crítico da pesquisa atual está em identificar mecanismos de implementação que sustentem a inclusão na escola comum, reduzindo a distância entre norma, gestão e prática pedagógica (BRASIL, 2025; UNITED NATIONS, 2006).

4. REVISÃO DA LITERATURA

A revisão de literatura organizada para este artigo reuniu, de um lado, evidências internacionais e relatórios técnico-estatísticos que descreveram a neurodivergência e suas implicações educacionais e, de outro, um conjunto normativo brasileiro que enquadrou a escolarização inclusiva como obrigação pública e dever institucional, e não como medida opcional. Esse recorte foi coerente com a própria Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ao reafirmar a centralidade do direito à educação em condições de igualdade e com apoios adequados, orientando a leitura das barreiras como produto de organização escolar, práticas e políticas, e não como atributo individual do estudante (UNITED NATIONS, 2006).

No plano da caracterização do fenômeno, as fontes internacionais consultadas trataram o autismo e outras condições do neurodesenvolvimento como temas que atravessaram saúde, educação e proteção social, exigindo coordenação entre serviços e respostas educacionais consistentes. A página técnica da Organização Mundial da Saúde apresentou o autismo como condição do neurodesenvolvimento e explicitou que a demanda educacional não se limitou ao

acesso, pois envolveu necessidade de suporte, adaptações e ambientes escolares que sustentassem participação e aprendizagem, o que reforçou a necessidade de deslocar o debate para condições concretas de ensino (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2025).

A literatura de síntese e de monitoramento global também sustentou que “inclusão” não se resumiu a matrícula, mas dependeu de governança, formação, recursos e eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. O Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM) de 2020, ao examinar “inclusão e educação”, situou a exclusão e a marginalização escolar como problemas persistentes e multifatoriais, indicando que desigualdades se expressaram dentro e fora da escola e que políticas inclusivas precisaram ser acompanhadas de medidas de implementação, não apenas de enunciados normativos (UNESCO, 2020).

Ainda no eixo internacional, o relatório conjunto da OMS e do UNICEF sobre crianças com deficiências do desenvolvimento discutiu o deslocamento “das margens ao mainstream”, enfatizando que a resposta pública exigiu estratégias integradas e sustentadas ao longo do ciclo de vida, com atenção ao acesso a serviços, participação social e trajetórias educacionais. Essa abordagem fortaleceu a leitura de que o planejamento escolar inclusivo não poderia operar como ação pontual, pois envolveu redes de apoio e continuidade de cuidados e de suportes em diferentes fases da escolarização (WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF), 2023).

No recorte empírico recente, os estudos analisados acrescentaram densidade ao debate ao detalharem como a implementação de inclusão em escolas comuns se materializou (ou falhou) em contextos concretos. A pesquisa publicada na *Frontiers in Education* examinou conhecimento e atitudes docentes sobre educação inclusiva para estudantes com

autismo e apresentou resultados que permitiram tratar a docência como variável estratégica: a inclusão, na prática, foi atravessada por percepções profissionais, níveis de preparo e crenças sobre viabilidade pedagógica, o que apontou para a necessidade de intervenções formativas e organizacionais sustentadas (ALASSAF, 2025).

Na mesma direção, o estudo veiculado na PLOS ONE explorou o contexto de implementação da educação inclusiva para crianças com deficiências do desenvolvimento em escolas primárias comuns e descreveu a implementação como processo condicionado por fatores de ambiente, organização escolar e articulações institucionais. Ao tratar “contexto” como dimensão decisiva, o trabalho contribuiu para uma leitura menos abstrata da inclusão: mesmo quando o princípio inclusivo esteve formalmente reconhecido, a tradução cotidiana dependeu de condições de suporte, rotinas, coordenação e capacidade institucional (GENOVESI et al., 2024).

Por fim, no recorte estatístico e de monitoramento, foram incorporadas fontes oficiais que documentaram a presença do tema em bases técnicas e relatórios. O resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2023 foi relevante por apresentar resultados organizados por seções e por incluir recorte específico de “Educação Especial”, indicando que o tema integrou a estatística educacional regular e exigiu leitura por indicadores (INEP, 2024). Em chave complementar, o relatório comunitário sobre autismo do CDC foi selecionado por se apresentar como documento técnico voltado a comunicar achados de vigilância e informação pública sobre autismo, contribuindo para dimensionar o tema como questão de saúde pública com repercussões educacionais (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2023).

4.1. Marcos internacionais e evidências globais para enquadrar a inclusão como resposta estrutural

As fontes internacionais analisadas sustentaram que a inclusão escolar exigiu um enquadramento de direitos e políticas públicas que ultrapassou a lógica do “caso a caso” e apoiou a transformação institucional. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi tratada como matriz normativa internacional para o direito à educação em igualdade de condições, orientando a noção de que a escola deveria se ajustar às necessidades educacionais e não condicionar o direito à adaptação do estudante a um padrão único (UNITED NATIONS, 2006).

No mesmo sentido, o GEM Report 2020 articulou inclusão a políticas educacionais com foco em barreiras e mecanismos de exclusão, argumentando que a agenda inclusiva precisou ser operacionalizada por meio de instrumentos de implementação, financiamento, formação e monitoramento, sob risco de permanecer como compromisso retórico. Ao destacar que a exclusão assumiu formatos diversos (acesso, permanência, aprendizagem, participação), o relatório reforçou que a pesquisa aplicada deveria identificar onde e como as barreiras se produziram no cotidiano institucional (UNESCO, 2020).

A caracterização do autismo como condição do neurodesenvolvimento e como pauta que demanda suportes foi relevante para ancorar o problema de pesquisa em evidência institucional estável. A descrição técnica apresentada pela OMS indicou que o debate educacional associado ao autismo não se limitou ao reconhecimento diagnóstico, mas esteve ligado a necessidades de apoio, ambientes adequados e práticas capazes de sustentar desenvolvimento e participação, o que orientou o olhar da pesquisa para o “como” ensinar e apoiar, e não apenas para “quem” está matriculado (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2025).

Além disso, o relatório conjunto OMS/UNICEF sobre crianças com deficiências do desenvolvimento ofereceu um argumento de escala e de política pública: tratou a inclusão como deslocamento do tema para o centro da agenda, exigindo integração de serviços e medidas sustentadas, com impacto direto no desenho de políticas educacionais e na organização de apoios. Esse enquadramento reforçou o entendimento de que a escola comum assumiu papel estratégico, mas que sua capacidade de inclusão dependeu de coordenação e suporte para além da sala de aula (WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF), 2023).

4.2. Evidências empíricas recentes e governança normativa: docência, implementação e direito educacional no Brasil

Os estudos empíricos revisados sustentaram que a inclusão escolar, no cotidiano, foi mediada por atitudes, conhecimento profissional e condições institucionais, o que deslocou o debate do plano declaratório para o plano operativo. O trabalho de Alassaf, ao examinar conhecimento e atitudes de professores sobre inclusão de crianças com autismo em escolas regulares, mostrou que o professorado constituiu uma dimensão crítica da implementação: a inclusão foi afetada pelo que os docentes souberam, acreditaram e sentiram ser possível fazer em sala, o que justificou tratar formação, suporte e organização pedagógica como variáveis centrais do fenômeno (ALASSAF, 2025).

O estudo de Genovesi e colaboradores, ao explorar o contexto de implementação de inclusão para crianças com deficiências do desenvolvimento em escolas primárias comuns, reforçou que a implementação se estruturou por fatores contextuais e de capacidade institucional. Essa contribuição foi decisiva para a delimitação do artigo ao indicar que

“estratégia pedagógica” não pode ser separada de ambiente, gestão, coordenação e rede de apoios, pois, mesmo com princípios inclusivos formalizados, a execução dependeu de condições materiais e organizacionais que sustentassem a prática docente e os serviços de suporte (GENOVESI et al., 2024).

No Brasil, a revisão documental do marco normativo organizou o entendimento de que a educação inclusiva se sustentou como dever jurídico e política educacional, irradiando obrigações para sistemas, escolas e práticas. A Constituição de 1988 foi lida como base geral de direitos, que estruturou a educação como compromisso público e sustentou o enquadramento da inclusão como obrigação estatal (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi considerada por estabelecer as bases do sistema educacional e por permitir enquadrar a escolarização inclusiva no arranjo legal que organiza etapas, modalidades e responsabilidades (BRASIL, 1996).

Em articulação com esse arcabouço, o Estatuto da Pessoa com Deficiência consolidou princípios e direitos de acessibilidade e inclusão, contribuindo para sustentar que barreiras ambientais e atitudinais não poderiam ser naturalizadas como “limites” do estudante, mas tratadas como problemas a serem removidos por políticas e práticas. Essa leitura reforçou a coerência do foco do artigo em condições de ensino e suporte, e não em justificativas administrativas para negar adaptações (BRASIL, 2015).

No recorte específico da neurodivergência, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista foi tratada como referência normativa para reconhecer direitos e orientar a proteção, o que consolidou a legitimidade de pautar estratégias pedagógicas e apoios escolares para estudantes no espectro. Em complemento, a lei que dispôs sobre acompanhamento integral para educandos

com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem reforçou o entendimento de que a resposta educacional exigiu acompanhamento e medidas organizadas, e não improviso episódico (BRASIL, 2012; BRASIL, 2021).

O Plano Nacional de Educação e a normativa de implantação da BNCC foram incorporados como fontes de governança educacional, pois contribuíram para enquadrar o debate no interior do planejamento de metas e da orientação curricular nacional. Ainda que o artigo não tenha convertido essas normas em prescrição, elas sustentaram a necessidade de pensar inclusão como parte do funcionamento regular do sistema, com repercussões sobre currículo, práticas e planejamento educacional (BRASIL, 2014; BRASIL, 2017).

Por fim, o Decreto que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva foi considerado fonte normativa recente por explicitar diretrizes e reforçar o tema como política pública, o que foi compatível com a ideia, sustentada pelas fontes internacionais e empíricas, de que a inclusão dependeu de desenho institucional, implementação e monitoramento. Em conjunto com as estatísticas educacionais do INEP e com os relatórios técnicos internacionais selecionados, o decreto contribuiu para fundamentar a tese de que a inclusão ligada à neurodivergência precisou ser tratada como demanda estrutural e verificável, passível de análise por barreiras e por estratégias pedagógicas no cotidiano escolar (BRASIL, 2025; INEP, 2024; UNESCO, 2020).

5. INTRODUÇÃO

Este artigo examinou a implementação da educação inclusiva voltada a estudantes neurodivergentes, com ênfase no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e em demandas de apoio que emergem na escolarização em classes comuns, tratando a inclusão como prática institucional verificável e não como

enunciado genérico. O objeto de estudo foi a relação entre, de um lado, exigências normativas e diretrizes educacionais e, de outro, condições concretas de funcionamento escolar — organização do trabalho pedagógico, oferta de apoios e capacidade de acompanhamento — que, na prática, determinam se a inclusão se traduz em participação e aprendizagem. A delimitação do recorte considerou que o TEA integra um conjunto de condições do neurodesenvolvimento que exigem apoios variáveis ao longo da trajetória escolar, tornando insuficiente qualquer leitura que reduza o tema à matrícula ou à presença física do estudante em sala. (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2025).

A contextualização partiu de evidências oficiais de que a educação inclusiva se consolidou como orientação central de políticas educacionais, ao mesmo tempo em que permanece atravessada por barreiras de implementação, especialmente quando se observa o cotidiano escolar e não apenas os marcos formais. Relatórios internacionais têm descrito que o avanço normativo e a expansão do acesso convivem com lacunas de capacidade institucional, necessidade de desenvolvimento profissional docente e persistência de barreiras que limitam participação e aprendizagem, o que desloca o problema para o campo operacional: como a escola se organiza, que apoios mobiliza e que rotinas sustenta para responder à diversidade. Nessa moldura, o debate deixa de ser se a inclusão deve ocorrer e passa a ser como ela se mantém de modo estável em redes e escolas reais, com restrições de recursos, tempo e formação. (UNESCO, 2020).

No plano jurídico-político, a justificativa do trabalho foi sustentada pela convergência entre compromissos internacionais e deveres internos que configuraram a educação inclusiva como obrigação contínua do Estado e dos sistemas de ensino, e não como escolha discricionária. A Convenção sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência consolidou a exigência de um sistema educacional inclusivo, orientando a leitura de políticas nacionais como dever de garantir acesso e participação em igualdade de condições, o que, em termos educacionais, implica remover barreiras e estruturar apoios. No caso brasileiro, essa direcionalidade se articulou à Constituição e foi operacionalizada por legislação educacional e de acessibilidade, criando um padrão de exigência que permite avaliar a inclusão pela capacidade de assegurar permanência, participação e aprendizagem, e não apenas por atos administrativos de matrícula. (UNITED NATIONS, 2006; BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

A problemática do artigo foi formulada a partir de um contraste que a documentação analisada tornou visível: embora a legislação educacional organize a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular, com serviços de apoio quando necessários, a prática escolar frequentemente enfrenta dificuldades para traduzir esse desenho em rotinas de sala de aula e em suporte institucional consistente. Ao mesmo tempo, políticas específicas relacionadas ao TEA e a outros transtornos de aprendizagem reconheceram a necessidade de acompanhamento e de respostas integradas, o que reforçou que a inclusão não se resolve por uma única medida, mas por um arranjo de apoios articulados ao trabalho pedagógico. Assim, o problema não foi definido como ausência de norma, mas como diferença entre o que as normas demandam e o que a implementação consegue entregar no cotidiano, especialmente quando a escola precisa planejar, mediar e avaliar aprendizagens sob condições concretas de tempo, equipe e recursos. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2012; BRASIL, 2021).

Nesse quadro, o objetivo geral foi analisar barreiras operacionais e condições institucionais que condicionaram a implementação da educação inclusiva para

estudantes neurodivergentes na escola comum, com foco em docência, organização escolar e suporte. Os objetivos específicos buscaram: (a) sistematizar elementos de implementação identificados em evidências empíricas recentes; (b) examinar como conhecimento, atitudes docentes e experiências de formação apareceram associados à capacidade de responder a estudantes com TEA; e (c) propor uma matriz analítica de implementação que organizasse dimensões pedagógicas, organizacionais e de suporte, permitindo formular perguntas verificáveis para gestão e pesquisa. Para atender a esses objetivos, o artigo dialogou com achados sobre atitudes e conhecimento docente em relação à inclusão de estudantes com autismo e com evidências sobre o contexto de implementação em escolas regulares, usando esses resultados como base para distinguir “boa intenção” de “capacidade institucional”. (ALASSAF, 2025; GENOVESI et al., 2024).

Por fim, o trabalho foi concluído definindo-se o alcance e as escolhas de apresentação: a análise não foi desenhada para substituir investigações de campo em redes específicas, mas para organizar, com base documental e evidências empíricas, critérios e dimensões que tornam a implementação observável, evitando diagnósticos impressionistas. O texto tratou diretrizes curriculares e normas recentes como parâmetros de exigência, em vez de recontar a evolução histórica da legislação, e operou com a premissa de que inclusão efetiva precisa ser compatível com direitos de aprendizagem e com a organização do trabalho pedagógico. Nessa direção, a política nacional mais recente foi considerada como componente do cenário de implementação, porque reposicionou a educação especial inclusiva como política de Estado e, com isso, elevou o grau de responsabilidade por coerência entre diretrizes, suporte e prática escolar. (BRASIL, 2017; BRASIL, 2025).

6. 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/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. 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/_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/_ato

2015-2018/2015/lei/l13146.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.

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. 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.

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/pf000373718>. 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.