ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

Educação inclusiva no ensino fundamental I: revisão narrativa da literatura sobre práticas docentes com estudantes neurodivergentes (TEA, TDAH e DI)

Inclusive Education in Elementary School: A Narrative Literature Review on Teaching Practices for Neurodivergent Students (ASD, ADHD, and Intellectual Disability)

Educación Inclusiva en la Educación Primaria: Revisión Narrativa de la Literatura sobre las Prácticas Docentes con Estudiantes Neurodivergentes (TEA, TDAH y Discapacidad Intelectual)

Sérgio Severo do Nascimento
Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró - RS, Brasil.
sergio.1250124@prof.educ.rec.br

Jusciane da Costa e Silva
Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró - RS, Brasil.
jusciane@ufersa.edu.br

Recebido em 29 de junho de 2026
Aprovado em 10 de novembro de 2026
Publicado em 19 de novembro de 2026

RESUMO

A educação inclusiva constitui um dos principais temas dos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante dos desafios relacionados à escolarização de estudantes neurodivergentes no Ensino Fundamental I. Nesse contexto, este estudo analisa as práticas docentes voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual (DI), considerando as relações entre formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas. O objetivo foi compreender como as produções selecionadas abordam as práticas docentes desenvolvidas no processo de inclusão desses estudantes no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura, com análise de estudos publicados entre 2015 e 2025, selecionados nas bases Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos CAPES e ERIC. As 14 produções analisadas apresentam convergências quanto à recorrência de práticas como flexibilização curricular, personalização do ensino, uso de recursos visuais e tecnologias assistivas, atuação colaborativa entre professores da classe comum e do

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e mediação pedagógica centrada nas necessidades dos estudantes. No conjunto analisado, também foram identificados desafios relacionados à formação docente, às condições estruturais das escolas e ao distanciamento entre políticas públicas e práticas pedagógicas. A análise evidenciou, ainda, limitada articulação entre currículo, práticas docentes, formação de professores e condições institucionais, configurando uma lacuna relevante no corpus examinado. Os resultados indicam que o fortalecimento das práticas inclusivas está associado à articulação entre formação docente crítica, políticas públicas e reorganização das práticas escolares.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Neurodivergência; Formação docente; Práticas pedagógicas inclusivas.

ABSTRACT

Inclusive education constitutes one of the main themes in contemporary educational debates, particularly in view of the challenges associated with the schooling of neurodivergent students in the early years of elementary education. In this context, this study analyzes teaching practices aimed at the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), and Intellectual Disability (ID), considering the relationships among teacher education, public policies, and inclusive pedagogical practices. The objective was to understand how the selected studies address teaching practices developed in the process of including these students in the school context. This is a qualitative study conducted through a narrative literature review, analyzing studies published between 2015 and 2025 and selected from Google Scholar, SciELO, the CAPES Journals Portal, and ERIC. The 14 studies analyzed show convergence regarding the recurrence of practices such as curricular flexibility, personalized instruction, the use of visual resources and assistive technologies, collaborative work between mainstream classroom teachers and Specialized Educational Assistance (SEA) professionals, and pedagogical mediation centered on students' needs. The analyzed corpus also revealed challenges related to teacher education, school infrastructure, and the gap between public policies and pedagogical practices. The analysis further identified limited articulation among curriculum, teaching practices, teacher education, and institutional conditions, constituting a relevant gap in the corpus examined. The findings indicate that strengthening inclusive practices is associated with the articulation of critical teacher education, public policies, and the reorganization of school practices.

Keywords: Inclusive education; Neurodiversity; Teacher education; Inclusive pedagogical practices.

RESUMEN

La educación inclusiva constituye uno de los principales temas de los debates educativos contemporáneos, especialmente ante los desafíos relacionados con la escolarización de estudiantes neurodivergentes en la Educación Primaria. En este contexto, este estudio analiza las prácticas docentes orientadas a la inclusión de estudiantes con Trastorno del

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Discapacidad Intelectual (DI), considerando las relaciones entre formación docente, políticas públicas y prácticas pedagógicas inclusivas. El objetivo fue comprender cómo los estudios seleccionados abordan las prácticas docentes desarrolladas en el proceso de inclusión de estos estudiantes en el contexto escolar. Se trata de una investigación cualitativa, desarrollada mediante una revisión narrativa de la literatura, con análisis de estudios publicados entre 2015 y 2025 y seleccionados en Google Académico, SciELO, el Portal de Periódicos CAPES y ERIC. Las 14 producciones analizadas presentan convergencias en cuanto a la recurrencia de prácticas como la flexibilización curricular, la personalización de la enseñanza, el uso de recursos visuales y tecnologías de apoyo, el trabajo colaborativo entre docentes del aula ordinaria y profesionales de la Atención Educativa Especializada (AEE), y la mediación pedagógica centrada en las necesidades de los estudiantes. En el conjunto analizado también se identificaron desafíos relacionados con la formación docente, las condiciones estructurales de las escuelas y la distancia entre las políticas públicas y las prácticas pedagógicas. El análisis evidenció, asimismo, una articulación limitada entre currículo, prácticas docentes, formación del profesorado y condiciones institucionales, lo que configura una brecha relevante en el corpus examinado. Los resultados indican que el fortalecimiento de las prácticas inclusivas está asociado con la articulación entre una formación docente crítica, las políticas públicas y la reorganización de las prácticas escolares.

Palabras clave: Educación inclusiva; Neurodivergencia; Formación docente; Prácticas pedagógicas inclusivas.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação da escolarização de estudantes que constituem o público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular tem intensificado os debates sobre as condições necessárias para a efetivação da educação inclusiva. Embora importantes avanços legais tenham ampliado o acesso desses estudantes à escola, permanecem desafios relacionados às práticas pedagógicas, à formação docente e às políticas públicas responsáveis por assegurar sua participação e aprendizagem.

Nesse contexto, compreender a inclusão implica ultrapassar a dimensão normativa e analisar como seus princípios se concretizam no cotidiano escolar. Conforme Freitas (2022), a inclusão não pode ser compreendida apenas como resultado dos avanços normativos, uma vez que sua efetivação depende das condições concretas de organização da escola.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

Essa perspectiva é compartilhada por Mantoan (2015), ao defender que a construção de uma escola inclusiva pressupõe a superação de modelos tradicionais de ensino e a reorganização das práticas educativas para responder à diversidade presente nas salas de aula. Assim, a inclusão deixa de ser compreendida apenas como diretriz legal e passa a constituir um processo permanente de transformação das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação.

No Ensino Fundamental I, essa discussão torna-se particularmente relevante em razão da participação efetiva de estudantes neurodivergentes nas classes comuns do ensino regular, entre eles aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual (DI). Esse contexto evidencia a necessidade de práticas pedagógicas capazes de responder aos diferentes modos de aprender, participar e interagir no ambiente escolar, reconhecendo que a diversidade constitui uma característica inerente aos processos educativos.

Diante desse cenário, os processos de ensino-aprendizagem assumem papel central na efetivação da educação inclusiva, pois é no cotidiano da sala de aula que as políticas públicas se materializam. A atuação do professor, articulada aos processos de formação, às condições de trabalho e ao suporte institucional, influencia diretamente a construção de ambientes de aprendizagem mais equitativos.

Nessa direção, Mantoan (2012) destaca que a formação continuada constitui um elemento indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Entretanto, a literatura evidencia que a consolidação dessas práticas inclusivas permanece condicionada a desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e às condições concretas de funcionamento das escolas.

Considerando essas questões, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que forma a literatura científica analisa as práticas docentes no processo de inclusão de estudantes neurodivergentes (TEA, TDAH e DI) no Ensino Fundamental I, considerando os desafios e as contribuições das políticas públicas e da formação docente?

O objetivo geral consiste em analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, as práticas docentes voltadas à educação inclusiva de estudantes neurodivergentes no Ensino Fundamental I. Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar as principais práticas pedagógicas descritas na literatura; (b) compreender os desafios enfrentados pelos professores; (c) analisar as contribuições das políticas públicas

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

para a inclusão escolar; e (d) discutir o papel da formação docente no desenvolvimento de práticas inclusivas.

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender, de forma articulada, as relações entre práticas docentes, formação de professores e políticas públicas na promoção da educação inclusiva. Ao sistematizar e analisar criticamente a produção científica sobre o tema, a pesquisa contribui para o aprofundamento das discussões acadêmicas e oferece subsídios para o fortalecimento de práticas pedagógicas e de ações institucionais comprometidas com a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes neurodivergentes no Ensino Fundamental I.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERGÊNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

A educação inclusiva consolidou-se como um dos principais referenciais das políticas educacionais contemporâneas ao reconhecer a educação como direito social e a diversidade humana como princípio constitutivo da escola. Sob essa perspectiva, a inclusão ultrapassa a ampliação do acesso ao ensino regular e passa a demandar transformações nas concepções de ensino, na organização curricular, nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas, de modo a assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Esse entendimento é compartilhado por diferentes autores, que situam a inclusão como um processo de transformação institucional. Para Mantoan (2015, p. 24), "se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças".

Em perspectiva convergente, Santos (2021, p. 115) define a educação inclusiva como "uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos, sem nenhuma espécie de discriminação ou preconceitos". Embora enfatizem dimensões distintas, ambos deslocam o foco da adaptação do estudante para a reorganização da escola, evidenciando que a inclusão depende da revisão das práticas educativas e das relações que estruturam o processo de escolarização.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

Essa concepção também orienta as políticas públicas brasileiras. O Decreto nº 12.686/2025 reafirma o direito à educação em um sistema inclusivo "sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades" (BRASIL, 2025). Entretanto, a consolidação desse direito não decorre exclusivamente da existência de dispositivos legais. Como adverte Freitas (2022, p. 17), a inclusão "não se restringe a um conjunto [...] de conquistas democratizantes contidas em marcos regulatórios", exigindo que sua análise considere as condições concretas em que as políticas são implementadas nas escolas.

À luz dessas contribuições, a literatura evidencia que a efetivação da educação inclusiva resulta da articulação entre dimensões políticas, pedagógicas e estruturais. Enquanto Manzini (2018, p. 810) ressalta que "ao ampliar o público-alvo, os recursos financeiros devem ser ampliados", Bezerra (2021, p. 4) compreende a política inclusiva como "uma proposição ideológica resultante do embate entre dissensos e consensos".

Essas perspectivas são complementares ao demonstrar que a inclusão depende tanto de investimentos materiais quanto das concepções políticas que orientam sua implementação. No mesmo sentido, Oliveira e Delou (2023) evidenciam que as adaptações curriculares podem favorecer ou limitar os processos inclusivos, interpretação que dialoga com Freitas (2022, p. 41), ao defender que a inclusão deve ser compreendida a partir do "chão da escola", espaço em que as políticas públicas são reinterpretadas pelas práticas docentes.

Essa análise é reforçada por Vilaronga e Mendes (2014, p. 140), ao afirmarem que "faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o aprendizado desses alunos", indicando que o direito à educação pressupõe condições institucionais compatíveis com os princípios inclusivos.

É nesse contexto que a perspectiva da neurodiversidade amplia o debate sobre educação inclusiva ao questionar concepções que reduzem as diferenças neurológicas a déficits individuais. Alencar, Barbosa e Gomes (2022) destacam que condições neurológicas distintas do padrão socialmente estabelecido podem ser compreendidas como expressões da diversidade humana, perspectiva que desloca a atenção exclusiva das características dos estudantes para as barreiras produzidas pelos contextos educacionais.

Neste estudo, o termo neurodivergência é empregado como uma categoria analítica e operacional para reunir, no âmbito da investigação educacional, estudantes cujas formas de funcionamento, aprendizagem, atenção, comunicação ou desenvolvimento

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

podem divergir de padrões considerados normativos no contexto escolar. Essa utilização não implica considerar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a Deficiência Intelectual (DI) como condições equivalentes ou homogêneas. Ao contrário, reconhece-se que essas condições possuem histórias conceituais, características, formas de manifestação, marcos políticos e implicações educacionais específicas.

A categoria é utilizada, portanto, como recurso analítico para examinar aspectos compartilhados relacionados às barreiras educacionais, às práticas docentes e às condições institucionais de inclusão, sem substituir as especificidades de cada condição nem suas respectivas formas de compreensão e atendimento educacional.

A adoção dessa categoria exige, ainda, preservar as diferenças entre as condições contempladas pelo estudo. O TEA apresenta características relacionadas à comunicação, à interação social e a padrões restritos ou repetitivos de comportamento, com manifestações heterogêneas; o TDAH envolve, entre outros aspectos, dificuldades relacionadas à atenção, à impulsividade e à autorregulação; e a deficiência intelectual apresenta especificidades relacionadas ao funcionamento intelectual e ao comportamento adaptativo, com repercussões diferenciadas nos processos de aprendizagem e participação social.

Desse modo, a aproximação entre essas condições, neste artigo, não se fundamenta na pressuposição de uma mesma experiência de escolarização, mas na possibilidade de analisar, em perspectiva transversal, como diferentes formas de funcionamento e aprendizagem se relacionam com barreiras pedagógicas, curriculares, institucionais e formativas.

Essa delimitação aproxima-se da literatura internacional recente. Cook (2024) argumenta que a neurodiversidade deve ser reconhecida como uma dimensão legítima da diversidade humana e alerta que as principais barreiras à educação inclusiva decorrem menos das características dos estudantes e mais de concepções escolares ainda orientadas por perspectivas normativas de aprendizagem. Segundo a autora, a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas exige a revisão das culturas escolares, das concepções docentes e dos modelos de ensino, favorecendo ambientes capazes de responder à diversidade de formas de aprender.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

Contudo, sua incorporação ao cotidiano escolar ainda encontra obstáculos relacionados à organização das políticas públicas, à formação docente e à articulação entre os serviços de apoio. Nesse sentido, Dezem et al. (2025, p. 2) observam que "a falta de articulação entre saúde e educação e a insuficiente formação dos docentes ainda limitam a efetivação da inclusão", enquanto Ribeiro (2025, p. 1) ressalta que "a inclusão é um processo complexo que requer ações integradas e contínuas". Em conjunto, esses estudos evidenciam que os desafios enfrentados pelos estudantes neurodivergentes decorrem menos de suas características individuais do que das condições estruturais em que ocorre a escolarização.

No Ensino Fundamental I, essa discussão torna-se particularmente relevante diante da presença de estudantes com diferentes condições e formas de funcionamento nas classes comuns do ensino regular. A existência ou não de diagnóstico formal não elimina a necessidade de reconhecer, no cotidiano escolar, a diversidade dos modos de aprender, participar, comunicar-se e interagir, contudo, tais necessidades educacionais não devem ser tomadas como equivalentes às características específicas de cada condição.

Entre as condições mais recorrentes na literatura destacam-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a Deficiência Intelectual (DI). Embora apresentem especificidades distintas, os estudos convergem ao indicar que a qualidade das mediações pedagógicas constitui um elemento decisivo para o desenvolvimento desses estudantes. No caso do TEA, Dutra (2025) caracteriza o transtorno como uma condição do neurodesenvolvimento marcada por diferentes formas de manifestação, compreensão reforçada por Pontis (2022, p. 9), ao afirmar que "as manifestações variam amplamente em termos de tipologia e gravidade", evidenciando a inexistência de um perfil único de estudante autista.

Em relação ao TDAH, Peres (2023) demonstra que dificuldades relacionadas à atenção, à impulsividade e à autorregulação repercutem tanto na aprendizagem quanto nas interações sociais, indicando que intervenções centradas apenas no controle do comportamento são insuficientes. Quanto à Deficiência Intelectual, Agapito et al. (2023) destacam repercussões no funcionamento cognitivo e na aprendizagem, enquanto Ribeiro (2025, p. 3) ressalta que "é preciso reconhecer que, para além das barreiras impostas pela deficiência intelectual, as crianças possuem potencialidades", reafirmando a importância das mediações pedagógicas para ampliar as possibilidades de desenvolvimento.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

Apesar das particularidades de cada condição, a literatura converge ao demonstrar que os principais obstáculos à escolarização decorrem das barreiras institucionais, das fragilidades na formação docente e da insuficiente flexibilização das práticas pedagógicas. Nessa direção, Reis et al. (2024, p. 16062) afirmam que "a personalização do ensino, quando associada a tecnologias assistivas, favorece o aprendizado, a autonomia e a interação social dos alunos", evidenciando que estratégias pedagógicas flexíveis constituem um elemento central para a efetivação da inclusão. Contudo, sua implementação permanece condicionada às condições concretas de trabalho, à disponibilidade de recursos e ao suporte institucional oferecido às escolas.

Em síntese, a literatura analisada permite aproximar os debates sobre educação inclusiva e neurodivergência, desde que essa aproximação não implique a homogeneização das diferentes condições contempladas pelo estudo. A perspectiva adotada desloca a análise das características individuais dos estudantes para as relações entre diversidade, barreiras educacionais e organização das práticas escolares, preservando, simultaneamente, as especificidades do TEA, do TDAH e da deficiência intelectual.

Nesse cenário, compreender como esses princípios se materializam no cotidiano escolar implica analisar o papel das práticas docentes e da formação de professores na construção de estratégias pedagógicas capazes de assegurar participação, aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes, discussão desenvolvida na seção seguinte.

3 DOCÊNCIA INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A efetivação da educação inclusiva no Ensino Fundamental I depende da articulação entre práticas pedagógicas, formação docente e condições institucionais de trabalho. Embora os avanços normativos tenham ampliado o acesso de estudantes neurodivergentes às classes comuns do ensino regular, a garantia da matrícula não assegura, por si só, processos efetivos de participação, aprendizagem e desenvolvimento. É no cotidiano da escola que as políticas públicas se concretizam, tornando a docência um elemento central para a consolidação da inclusão.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

Nessa perspectiva, Rodrigues (2018, p. 14) afirma que "a formação de novas práticas se faz necessária para construção de um ambiente mais inclusivo, no qual o indivíduo que ali está possa se desenvolver com autonomia". Em sentido complementar, Sassaki e Silva (2018, p. 108) ressaltam que "o professor deve se instrumentalizar de forma plena os saberes necessários para sua prática, incluindo as políticas públicas e leis que norteiam o processo de inclusão". Em conjunto, essas contribuições evidenciam que a docência inclusiva não se restringe à adaptação de atividades, mas pressupõe a integração entre conhecimentos pedagógicos, domínio dos referenciais legais e reflexão crítica sobre o processo de ensino.

Essa compreensão encontra respaldo nas discussões sobre formação docente. Saviani (2009) demonstra que a formação de professores no Brasil foi historicamente marcada por modelos que privilegiaram a transmissão de conteúdos disciplinares em detrimento da formação pedagógica, contribuindo para explicar parte das dificuldades enfrentadas na implementação da educação inclusiva.

Em diálogo com essa análise, Freire (2001, p. 58) afirma que "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática", enquanto Cortella (2014, p. 9) acrescenta que "quando falamos de emergência de múltiplos paradigmas, é sinal de que precisamos rever, olhar de outro jeito e alterar o modo como fazemos e pensamos as coisas". Embora partam de referenciais distintos, os autores convergem ao compreender a formação como um processo permanente de reconstrução dos saberes profissionais, indispensável para responder às demandas de uma escola comprometida com a diversidade.

Essa discussão também encontra respaldo na literatura internacional. Em revisão sistemática envolvendo diferentes países europeus, Semião et al. (2023) identificam que a efetivação da educação inclusiva depende menos da adoção de estratégias isoladas e mais da articulação entre formação docente, culturas escolares inclusivas e desenvolvimento profissional contínuo, evidenciando que as práticas pedagógicas se fortalecem quando sustentadas por políticas institucionais e processos colaborativos.

Essa articulação entre formação e prática manifesta-se na adoção de estratégias como flexibilização curricular, adaptação de atividades, diversificação de

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

recursos didáticos e reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem. Mais do que procedimentos metodológicos, essas estratégias expressam uma concepção de ensino orientada pelo reconhecimento da diversidade e pela participação de todos os estudantes.

Nessa direção, Onohara, Cruz e Mariano (2018, p. 289) observam que o processo inclusivo envolve "não apenas a professora regular, mas também a professora especialista, que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de recursos", evidenciando que a inclusão depende do trabalho colaborativo entre professores, profissionais especializados, equipe gestora e demais atores da comunidade escolar.

Essa perspectiva também é corroborada por estudos internacionais recentes. Ao analisarem escolas portuguesas organizadas como comunidades de aprendizagem, Martins et al. (2025) demonstram que a consolidação de práticas inclusivas depende do planejamento colaborativo, da formação contínua dos professores e do compartilhamento de responsabilidades entre docentes, gestores, famílias e comunidade escolar. Os autores evidenciam que a construção de culturas escolares inclusivas fortalece tanto a aprendizagem quanto a participação dos estudantes, reafirmando que a inclusão resulta de um processo coletivo e institucional, e não apenas da atuação individual do professor.

Apesar desse consenso, a literatura recente evidencia fragilidades persistentes na formação docente. Miskalo, Cirino e França (2023, p. 516) observam que "um significativo número de professores não vivenciou, na formação inicial, conhecimentos sobre educação especial, educação inclusiva e práticas inclusivas". Em perspectiva convergente, Tassa, Cruz e Cabral (2023, p. 114) afirmam que "os cursos de licenciaturas precisam adequar e aproximar os conteúdos curriculares ao contexto educacional, para que os professores que atuam na Educação Básica não sintam grandes impactos ao se depararem com alunos que apresentam condições peculiares de aprendizagem no cotidiano escolar". Esses estudos demonstram que o desafio não consiste apenas em ampliar conteúdos sobre inclusão, mas em aproximar os currículos das licenciaturas das demandas concretas da Educação Básica.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico, embora não seja suficiente quando desvinculada das condições institucionais de trabalho. Alonso et al. (2022, p. 38) afirmam que "a formação continuada docente é um processo complexo, dinâmico e permanente", enquanto Matos e Borges (2024, p. 2) destacam que a educação inclusiva "envolve a criação de um ambiente acolhedor e acessível, onde todos os alunos

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

se sintam valorizados e apoiados em seu processo de aprendizagem". Essas análises indicam que o desenvolvimento profissional precisa ser acompanhado por políticas institucionais que garantam recursos, apoio pedagógico, gestão colaborativa e organização adequada do trabalho escolar.

Os desafios vivenciados pelos professores também são evidenciados por Veríssimo e Prais (2023, p. 7), ao afirmarem que "os professores das classes comuns de ensino não se sentem preparados para atender de modo satisfatório os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem". Em direção semelhante, Onohara, Cruz e Mariano (2018, p. 302) observam que "apesar de existir políticas públicas educacionais no que diz respeito à inclusão, a escola e as professoras não estão preparadas para oferecer uma aprendizagem integral que favoreça o aluno".

Essa interpretação é reforçada por Araújo e Silva (2025, p. 3), ao afirmarem que "a realidade nas escolas brasileiras ainda denuncia uma distância significativa entre os preceitos das políticas públicas e as condições concretas de atuação dos professores". Em conjunto, esses estudos evidenciam que responsabilizar exclusivamente o docente pela efetivação da inclusão significa desconsiderar fatores relacionados ao financiamento da educação, às condições de trabalho, ao suporte institucional e à organização das escolas.

Apesar dessas limitações, a literatura demonstra que muitos professores desenvolvem estratégias capazes de ampliar a participação e a aprendizagem dos estudantes neurodivergentes por meio da reorganização das metodologias, da diversificação dos recursos didáticos e do fortalecimento do trabalho colaborativo. Esses achados indicam que práticas inclusivas tornam-se mais consistentes quando articuladas à formação permanente, ao planejamento coletivo e ao apoio institucional, reafirmando que a docência inclusiva constitui uma construção coletiva.

Assim, os estudos analisados convergem ao reconhecer que práticas pedagógicas e formação docente são dimensões inseparáveis da educação inclusiva. A efetividade das ações desenvolvidas na escola depende da integração entre formação inicial e continuada, mediação pedagógica, trabalho colaborativo, gestão escolar e políticas públicas capazes de assegurar condições concretas para o exercício da docência. Esse conjunto de pressupostos fundamenta o percurso metodológico adotado e orienta a análise dos resultados apresentados na seção seguinte.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A presente pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais constituem processos históricos, sociais e culturais cujos significados não podem ser apreendidos por meio de procedimentos exclusivamente quantitativos. Conforme Minayo (2002, p. 21), "a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado".

Complementando essa compreensão, a autora afirma que "a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas" (MINAYO, 2002, p. 22). Tal perspectiva mostrou-se adequada ao propósito de compreender como a produção científica tem discutido as práticas docentes voltadas à inclusão de estudantes neurodivergentes no Ensino Fundamental I.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, escolhida por possibilitar a integração de diferentes perspectivas teóricas e a construção de interpretações críticas sobre determinado campo do conhecimento. Conforme Mattar e Ramos (2021, p. 37), "a revisão de literatura busca elaborar uma síntese de pesquisas sobre determinado tema, procurando produzir novos conhecimentos".

Os autores acrescentam que "a revisão narrativa procura identificar o que foi escrito sobre determinado tema, sem, necessariamente, buscar generalizações ou conhecimento cumulativo" (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 47). Nesse sentido, a revisão narrativa permitiu sistematizar a produção científica e identificar convergências, tensões e lacunas relacionadas às práticas docentes, à formação de professores e às políticas públicas de educação inclusiva.

As buscas bibliográficas foram realizadas entre abril e maio de 2026 nas bases Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos CAPES e ERIC, considerando publicações compreendidas entre 2015 e 2025. A busca inicial utilizou os descritores "educação inclusiva", "formação docente", "práticas pedagógicas inclusivas", "formação continuada" e "inclusão escolar", combinados pelos operadores booleanos AND e OR.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

As combinações entre os descritores foram realizadas conforme a pertinência temática das buscas em cada fonte consultada, não tendo sido adotado um conjunto único e fechado de strings de busca. Essa estratégia permitiu ampliar inicialmente a recuperação de estudos relacionados ao campo da educação inclusiva e, posteriormente, realizar o refinamento temático em direção ao objeto específico da investigação.

É importante distinguir, neste estudo, as produções que integram o corpus da revisão narrativa das obras utilizadas como fundamentação teórica, metodológica ou contextualização do objeto investigado. O recorte temporal de 2015 a 2025 foi aplicado às produções selecionadas para composição do corpus e posterior análise, não constituindo restrição à literatura utilizada para fundamentar conceitualmente a pesquisa ou orientar seus procedimentos metodológicos.

Assim, obras publicadas anteriormente a 2015, como Minayo (2002), Freire (2001), Saviani (2009), Mantoan (2012), Cortella (2014) e Vilaronga e Mendes (2014), foram utilizadas exclusivamente como referências teóricas ou metodológicas e não integram o conjunto das 14 produções analisadas na revisão. Do mesmo modo, outras obras publicadas entre 2015 e 2025 podem exercer função de fundamentação teórica sem necessariamente compor o corpus, sendo consideradas neste caso pela contribuição conceitual ao estudo.

Após a identificação das publicações, procedeu-se à análise de seus títulos e resumos e, quando necessário, à leitura do texto integral, buscando verificar sua pertinência em relação ao objeto da pesquisa, definido como a análise das práticas docentes voltadas à inclusão de estudantes neurodivergentes, especificamente estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e/ou Deficiência Intelectual (DI), no contexto do Ensino Fundamental I.

A utilização da expressão 'estudantes neurodivergentes' possui, neste estudo, caráter analítico-operacional, não sendo empregada como categoria diagnóstica ou como pressuposto de equivalência entre TEA, TDAH e DI. A seleção das produções preservou, sempre que possível, as especificidades atribuídas a cada condição, utilizando a categoria comum apenas para identificar elementos transversais relacionados às práticas docentes e às barreiras educacionais.

Considerando o caráter narrativo da revisão, a seleção das produções não foi orientada por protocolo de revisão sistemática ou por procedimento de exaustividade

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

quantitativa das referências recuperadas. O processo de seleção buscou, prioritariamente, identificar produções que apresentassem aderência temática ao problema e aos objetivos da investigação e que contribuíssem para a compreensão das relações entre práticas docentes, inclusão escolar, formação de professores e políticas públicas.

Foram considerados elegíveis os estudos que: (a) apresentassem relação com o contexto educacional escolar; (b) abordassem práticas docentes, formação de professores, políticas públicas ou condições pedagógicas/institucionais relacionadas à educação inclusiva; e (c) apresentassem contribuição direta para a compreensão da escolarização e das práticas pedagógicas destinadas a estudantes com TEA, TDAH e/ou DI ou para a compreensão do contexto inclusivo no qual essas práticas se desenvolvem.

Quanto à natureza das produções, foram incluídos artigos científicos, livros, capítulos de livros e documentos oficiais publicados em língua portuguesa, bem como estudos internacionais publicados em língua inglesa, desde que disponíveis na íntegra e pertinentes ao objeto da pesquisa. Foram excluídas publicações duplicadas, estudos sem aderência temática ao objeto investigado e materiais que, após a leitura, não apresentassem contribuição analítica consistente para os objetivos do estudo.

A constituição do corpus considerou tanto produções que abordavam diretamente estudantes com TEA, TDAH e/ou DI quanto estudos que, embora apresentassem uma abordagem mais ampla da educação inclusiva, contribuíam para a compreensão das práticas docentes, da formação profissional, das políticas públicas e das condições institucionais necessárias à efetivação da inclusão escolar.

Essa opção metodológica decorre da compreensão de que as práticas inclusivas não podem ser analisadas exclusivamente a partir das características dos estudantes, mas devem ser relacionadas às condições pedagógicas, formativas, institucionais e políticas que configuram o processo de escolarização. A inclusão de estudos sobre diferentes condições não pressupôs comparabilidade direta entre elas, mas sua contribuição para a análise transversal das práticas docentes e das barreiras à escolarização inclusiva.

Ao final desse processo, foi constituído um corpus de 14 produções, posteriormente sistematizadas e analisadas segundo os procedimentos da análise de conteúdo, conforme demonstrado no Quadro 1. Essas 14 produções correspondem exclusivamente aos estudos selecionados para a revisão narrativa dentro do recorte

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

temporal de 2015 a 2025, não incluindo as obras empregadas como fundamentação teórica, metodológica ou contextualização do estudo. A opção por explicitar o corpus final, sem atribuir quantitativos às etapas iniciais de busca, decorre do caráter narrativo da revisão e da inexistência de registros quantitativos sistematizados dessas etapas no momento da realização da pesquisa.

Quadro 1 – Percurso de busca e constituição do corpus

Etapa	Procedimentos realizados
Busca bibliográfica	Consultas realizadas entre abril e maio de 2026 nas fontes Go Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos CAPES e ERIC.
Descritores	"educação inclusiva"; "formação docente"; "práticas pedagó inclusivas"; "formação continuada"; "inclusão escolar".
Recorte temporal	Publicações compreendidas entre 2015 e 2025.
Triagem temática	Leitura dos títulos e resumos e, quando necessário, dos t integrais.
Delimitação do objeto	Identificação de produções relacionadas às práticas docentes inclusão escolar de estudantes com TEA, TDAH e/ou DI no E Fundamental I.
Critérios de inclusão	Estudos relacionados ao contexto educacional escolar, abordassem práticas docentes, formação de professores, pol públicas ou condições pedagógicas/institucionais relacionad educação inclusiva e que apresentassem contribuição pa compreensão da escolarização de estudantes com TEA, TDAH DI ou do contexto inclusivo no qual essas práticas se desenvolv
Critérios de exclusão	Exclusão de duplicidades, estudos sem aderência temáti materiais sem contribuição analítica para os objetivos da pesqui
Corpus final	14 produções selecionadas para análise.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A constituição e a sistematização do corpus foram orientadas pela revisão narrativa (MATTAR; RAMOS, 2021), enquanto a análise do material selecionado foi fundamentada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste em um

> conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

> conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A operacionalização da análise seguiu as três etapas propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, além de inferência e interpretação. Inicialmente, realizou-se a leitura flutuante e a organização do material; em seguida, procedeu-se à codificação e ao agrupamento das unidades de sentido recorrentes; por fim, as categorias foram interpretadas à luz do referencial teórico e dos objetivos da investigação.

Desse processo emergiram quatro categorias analíticas: (i) práticas docentes na inclusão de estudantes neurodivergentes; (ii) desafios à efetivação da inclusão escolar; (iii) contribuições e limites das políticas públicas; e (iv) formação docente como eixo estruturante da inclusão. Essas categorias foram construídas a partir da recorrência temática identificada nas produções analisadas e de sua articulação com o problema de pesquisa e os objetivos do estudo.

Assim, a integração entre revisão narrativa e análise de conteúdo possibilitou produzir uma síntese interpretativa da literatura, assegurando coerência entre o percurso metodológico, o objeto de investigação e a análise das relações entre práticas docentes, formação de professores e políticas públicas para a efetivação da educação inclusiva no Ensino Fundamental I.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos que compõem o corpus permitiu identificar regularidades, aproximações teóricas e tensões interpretativas acerca dos trabalhos docentes desenvolvidos no processo de inclusão de estudantes neurodivergentes no Ensino Fundamental I. Embora os estudos analisados apresentem diferentes enfoques, privilegiando, em alguns casos, a formação docente, em outros as políticas públicas ou as estratégias pedagógicas, observa-se significativa convergência quanto ao entendimento de que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre essas dimensões, não sendo possível compreendê-las de forma isolada.

A interpretação das produções que compõem o corpus, realizada por meio da análise de conteúdo, possibilitou a construção de quatro categorias analíticas, elaboradas

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

a partir da recorrência dos temas identificados nos estudos e de sua relação com os objetivos da pesquisa: (i) práticas docentes na inclusão de estudantes neurodivergentes; (ii) desafios à efetivação da inclusão escolar; (iii) contribuições e limites das políticas públicas; e (iv) formação docente como eixo estruturante da inclusão. Essas categorias constituem eixos interpretativos que permitem compreender como a literatura científica tem explicado os avanços, os limites e os desafios relacionados à construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Diferentemente de uma organização meramente descritiva dos estudos revisados, a discussão apresentada neste capítulo busca estabelecer aproximações e distinções entre as publicações analisadas, evidenciando convergências, divergências e lacunas presentes na literatura. Assim, os resultados são discutidos em diálogo permanente com o referencial teórico apresentado anteriormente, permitindo construir uma síntese analítica acerca das relações entre práticas docentes, formação de professores, políticas públicas e inclusão escolar.

O corpus não foi constituído exclusivamente por estudos focalizados em uma condição específica de neurodivergência. Foram também incorporadas produções de caráter contextual que contribuem para a compreensão das condições pedagógicas, institucionais, formativas e políticas nas quais se desenvolvem as práticas de inclusão. Essa composição possibilitou articular estudos específicos sobre TEA, TDAH e DI a produções mais abrangentes sobre educação inclusiva, evitando uma leitura restrita da inclusão escolar como questão exclusivamente associada às características individuais dos estudantes.

Inicialmente, apresenta-se uma síntese das produções selecionadas (Quadro 2), elaborada com a finalidade de evidenciar os principais eixos temáticos investigados, os objetos de estudo e as contribuições analíticas identificadas na revisão narrativa. Em seguida, desenvolve-se a discussão dos resultados a partir das quatro categorias construídas durante o processo analítico.

Quadro 2 – Síntese analítica das produções selecionadas na revisão narrativa (2015–2025)

Eixo temático	Autor(es) /Ano	Objeto da produção	Principais evidências do estudo	Contribuições para esta pesquisa	Categoria analítica predominante

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

Educação inclusiva	Freitas (2022)	Educação inclusiva e democratização do ensino	Analisa a inclusão como direito social e problematiza a distância entre acesso escolar e transformação das práticas pedagógicas.	Fundamenta a compreensão da inclusão como processo que ultrapassa a matrícula e exige mudanças na organização da escola e do currículo.	Políticas públicas e práticas docentes
Educação inclusiva	Dezem et al. (2025)	Neurodiversidade e inclusão escolar	Evidencia limites estruturais da inclusão e fragilidades na articulação entre saúde, educação e formação docente.	Sustenta a discussão sobre a necessidade de ações intersetoriais para efetivar a inclusão de estudantes neurodivergentes.	Desafios da inclusão escolar
Educação inclusiva	Bezerra (2021)	Políticas públicas de inclusão	Discute as contradições entre avanços legais e efetivação das políticas inclusivas no cotidiano escolar.	Contribui para analisar as tensões entre legislação, implementação e realidade das escolas.	Políticas públicas
Educação inclusiva	Matos e Borges (2024)	Inclusão e ambiente escolar acolhedor	Defende ambientes pedagógicos acessíveis, colaborativos e comprometidos com a valorização das diferenças.	Fundamenta a discussão sobre cultura escolar inclusiva e organização institucional.	Práticas docentes
Neurodiver gência	Ribeiro (2025)	Educação inclusiva e neurodivergência	Analisa os desafios da prática pedagógica frente às diferentes formas de aprendizagem.	Subsidia a compreensão da neurodivergência como dimensão da diversidade humana.	Desafios da inclusão escolar
Neurodiver gência	Dutra (2025)	Transtorno do Espectro Autista	Discute características do TEA e suas implicações para o processo educativo.	Fundamenta a análise das necessidades pedagógicas relacionadas ao autismo.	Práticas docentes
Neurodiver gência	Peres (2023)	TDAH e estratégias pedagógicas	Analisa implicações do TDAH na aprendizagem e no desenvolvimento das funções executivas.	Sustenta a discussão sobre planejamento pedagógico e mediação docente.	Práticas docentes

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

Neurodiver gência	Pontis (2022)	Autismo no contexto escolar	Apresenta orientações para professores e enfatiza a heterogeneidade do espectro autista.	Contribui para superar abordagens padronizadas no planejamento pedagógico.	Práticas docentes
Práticas docentes	Reis et al. (2024)	Tecnologias assistivas e personalizaç ão do ensino	Evidencia que tecnologias assistivas e ensino personalizado favorecem aprendizagem, autonomia e interação social.	Fundamenta a análise das estratégias pedagógicas inclusivas mais recorrentes na literatura.	Práticas docentes
Práticas docentes	Onohara, Cruz e Mariano (2018)	Trabalho pedagógico com estudantes autistas	Defende atuação colaborativa entre professor da classe comum, AEE e equipe pedagógica.	Sustenta a discussão sobre trabalho colaborativo como condição para a inclusão escolar.	Práticas docentes
Formação docente	Miskalo, Cirino e França (2023)	Formação inicial e inclusão escolar	Evidencia lacunas na formação inicial dos professores para atuação em contextos inclusivos.	Sustenta a discussão sobre fragilidades da formação docente.	Formação docente
Formação docente	Tassa, Cruz e Cabral (2023)	Formação de professores	Defende aproximação entre licenciaturas e realidade da Educação Básica.	Contribui para discutir a reorganização curricular dos cursos de formação inicial.	Formação docente
Formação docente	Alonso et al. (2022)	Formação continuada	Analisa a formação continuada como processo permanente de desenvolvimento profissional.	Fundamenta a importância da formação em serviço articulada ao cotidiano escolar.	Formação docente
Formação docente	Araújo e Silva (2025)	Políticas de formação docente	Evidencia a distância entre políticas públicas e condições concretas de atuação dos professores.	Contribui para relacionar formação docente, políticas públicas e condições de trabalho.	Formação docente

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas produções analisadas (2026).

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

No Quadro 2, o eixo temático ‘Neurodivergência’ corresponde à categoria analítica adotada nesta pesquisa para agrupar estudos que abordam diferentes condições do neurodesenvolvimento ou discussões diretamente relacionadas à diversidade neurológica. A classificação não pressupõe equivalência entre TEA, TDAH e DI, mas identifica a aproximação temática dos estudos em torno das práticas educacionais, das barreiras à aprendizagem e dos processos de inclusão.

A síntese das 14 produções que compõem o corpus evidencia concentração temática em práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e políticas públicas voltadas à escolarização de estudantes neurodivergentes. No conjunto analisado, observa-se, contudo, que poucos estudos abordam essas dimensões de forma integrada, articulando simultaneamente currículo, práticas docentes, formação de professores e condições institucionais da inclusão escolar. Essa constatação reforça a pertinência da presente revisão narrativa, cuja proposta consiste em produzir uma síntese interpretativa dessas diferentes abordagens, evidenciando suas convergências, tensões e lacunas.

5.1 Práticas docentes na inclusão de estudantes neurodivergentes

A análise dos textos selecionados evidencia que as práticas docentes constituem um dos eixos mais recorrentes no conjunto das produções analisadas. No conjunto dessas produções, observa-se convergência em torno da compreensão de que a inclusão não depende exclusivamente da matrícula dos estudantes neurodivergentes na escola regular, mas da reorganização do planejamento pedagógico, da flexibilização curricular e da adoção de estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

No que se refere às estratégias pedagógicas, destacam-se a personalização do ensino, a utilização de recursos visuais e tecnologias assistivas, a flexibilização das atividades e o planejamento centrado nas necessidades educacionais dos estudantes. Nesse sentido, Reis et al. (2024, p. 16062) afirmam que "a personalização do ensino, quando associada a tecnologias assistivas, favorece o aprendizado, a autonomia e a

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

interação social dos alunos". Esse resultado demonstra que a utilização de recursos diferenciados produz melhores resultados quando articulada ao planejamento pedagógico e às especificidades do contexto escolar, evitando que a tecnologia seja compreendida como uma solução isolada para os desafios da inclusão.

Além das estratégias metodológicas, as produções analisadas destacam a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. Onohara, Cruz e Mariano (2018, p. 289) ressaltam que o processo inclusivo envolve "não apenas a professora regular, mas também a professora especialista, que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de recursos". Essa compreensão amplia a noção de prática docente ao evidenciar que a inclusão depende da atuação integrada entre professores, equipe gestora e profissionais especializados, favorecendo o planejamento coletivo e o acompanhamento dos estudantes.

Outro elemento recorrente nos documentos analisados refere-se à necessidade de superar modelos homogêneos de ensino. Rodrigues (2018, p. 14) afirma que "a formação de novas práticas se faz necessária para construção de um ambiente mais inclusivo, no qual o indivíduo que ali está possa se desenvolver com autonomia". Em diálogo com esse entendimento, as pesquisas analisadas indicam que adaptações pontuais podem ser insuficientes quando desvinculadas de uma reorganização curricular que reconheça diferentes ritmos, formas de aprendizagem e modos de participação.

Tomadas em conjunto, as produções analisadas apresentam convergência quanto à compreensão de que as práticas inclusivas não se resumem à adoção de metodologias específicas, mas envolvem mudanças na organização do ensino e na concepção de aprendizagem. Enquanto Reis et al. (2024) enfatizam a mediação proporcionada pelas tecnologias assistivas e pela personalização do ensino, Onohara, Cruz e Mariano (2018) destacam a importância do trabalho colaborativo, o que reforça a necessidade de reorganizar o fazer pedagógico. Em conjunto, essas pesquisas evidenciam que a efetivação da inclusão depende da articulação entre planejamento, mediação pedagógica e cooperação institucional.

Em síntese, o conjunto das produções analisadas indica que as intervenções pedagógicas inclusivas são construídas por meio da integração entre flexibilização curricular, estratégias pedagógicas diversificadas e trabalho colaborativo, permitindo responder às diferentes necessidades educacionais presentes nas salas de aula. Esses

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

resultados reafirmam que a inclusão escolar se concretiza quando a diversidade passa a orientar o planejamento pedagógico, deslocando o foco da adaptação do estudante para a reorganização das práticas educativas.

5.2 Desafios à efetivação da inclusão escolar

Embora a literatura registre avanços na ampliação do acesso de estudantes neurodivergentes ao ensino regular, os resultados desta revisão indicam que a efetivação da educação inclusiva permanece condicionada à superação de desafios que extrapolam a dimensão pedagógica e envolvem aspectos estruturais, institucionais e políticos. Nas produções analisadas, observa-se convergência quanto à identificação de limitações relacionadas à formação docente, à organização curricular e às condições de funcionamento das escolas.

Entre os principais desafios identificados, destaca-se a insuficiência da formação inicial e continuada. Miskalo, Cirino e França (2023, p. 516) afirmam que "um significativo número de professores não vivenciou, na formação inicial, conhecimentos sobre educação especial, educação inclusiva e práticas inclusivas". Em direção semelhante, Veríssimo e Prais (2023, p. 7) observam que "os professores das classes comuns de ensino não se sentem preparados para atender de modo satisfatório os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem". Em conjunto, essas produções indicam que as dificuldades enfrentadas pelos docentes estão relacionadas não apenas à complexidade da inclusão, mas também às lacunas dos processos formativos.

Essa interpretação é corroborada por Araújo e Silva (2025), ao evidenciarem que, embora as políticas públicas tenham ampliado o debate sobre a educação inclusiva, sua implementação ainda encontra obstáculos relacionados à insuficiência da formação docente, à escassez de recursos pedagógicos e ao limitado apoio institucional. Nessa direção, os autores afirmam que "a efetividade dessas políticas depende de sua implementação concreta nos cursos de formação inicial, nos programas de formação continuada e, sobretudo, no cotidiano das práticas pedagógicas" (ARAÚJO; SILVA, 2025, p. 7). Essa perspectiva reforça os achados desta revisão ao demonstrar que o fortalecimento da formação docente, articulado ao apoio institucional e às condições

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

concretas de trabalho, constitui condição indispensável para a efetivação da inclusão escolar.

No âmbito institucional, a literatura evidencia limitações relacionadas às condições de funcionamento das escolas. Onohara, Cruz e Mariano (2018, p. 302) destacam que "apesar de existir políticas públicas educacionais no que diz respeito à inclusão, a escola e as professoras não estão preparadas para oferecer uma aprendizagem integral que favoreça o aluno, ainda havendo despreparo e limitações no desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo". Essa análise aproxima-se das reflexões de Freitas (2022), ao evidenciar que a efetivação das políticas públicas depende das condições concretas do trabalho pedagógico. Assim, os estudos que compõem o corpus evidenciam que a ampliação do acesso à escola precisa ser acompanhada por investimentos em infraestrutura, recursos pedagógicos, planejamento colaborativo e apoio institucional.

Sob a perspectiva pedagógica, os estudos apontam a permanência de modelos homogêneos de ensino, dificultando o reconhecimento da diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, Rodrigues (2018, p. 14) afirma que "a formação de novas práticas se faz necessária para construção de um ambiente mais inclusivo". Essa perspectiva reforça que a inclusão exige reorganização curricular e flexibilização das estratégias de ensino, superando intervenções pontuais direcionadas apenas aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Acrescenta-se a esse cenário a limitada articulação entre os diferentes serviços responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes neurodivergentes. Dezem et al. (2025) demonstram que a fragilidade da integração entre educação, saúde e assistência social compromete a construção de respostas pedagógicas mais efetivas, evidenciando a necessidade de ações intersetoriais.

Em perspectiva mais ampla, a análise das 14 produções que compõem o corpus identificou convergência quanto à compreensão de que, nos estudos examinados, os obstáculos à inclusão escolar são associados menos às características individuais dos estudantes e mais às barreiras produzidas ou mantidas pelos sistemas educacionais. Dessa forma, a consolidação de uma educação inclusiva depende da articulação entre formação docente, fortalecimento das políticas públicas, melhoria das condições institucionais e reorganização das práticas pedagógicas, reafirmando que a inclusão constitui um compromisso coletivo e permanente.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

5.3 Políticas públicas: contribuições e limites

Embora as políticas públicas tenham ampliado o reconhecimento da educação inclusiva como direito e favorecido o acesso de estudantes neurodivergentes ao ensino regular, as produções analisadas indicam que esses avanços normativos ainda não se refletem, de forma homogênea, nas condições de implementação da inclusão escolar. No conjunto das produções analisadas, observa-se convergência quanto à persistência de desafios relacionados à organização institucional, à formação docente e ao suporte pedagógico, limitando a efetivação dos princípios estabelecidos pela legislação educacional.

Essa compreensão é reforçada por Bezerra (2021), ao problematizar os limites da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O autor demonstra que a ampliação do acesso à escola comum constitui um avanço importante, mas insuficiente quando não acompanhada da reorganização das práticas escolares e da ampliação dos suportes pedagógicos. Essa análise pode ser relacionada à perspectiva teórica defendida por Mantoan (2015), segundo a qual a inclusão exige transformar a escola para responder à diversidade dos estudantes, superando abordagens centradas exclusivamente no cumprimento da legislação.

Em consonância com essa discussão, os estudos analisados indicam que muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à formação docente, à insuficiência de recursos pedagógicos e ao limitado suporte institucional. Esses resultados demonstram que a efetividade das políticas públicas depende da articulação entre legislação, investimento, formação continuada e condições concretas de funcionamento das instituições escolares.

Em suma, a revisão evidencia que as políticas públicas brasileiras consolidaram importantes avanços no reconhecimento da educação inclusiva como direito. Contudo, sua efetividade permanece condicionada à capacidade dos sistemas de ensino de transformar os princípios legais em práticas institucionais e pedagógicas consistentes, reduzindo o distanciamento entre a normativa educacional e a realidade das escolas.

5.4 Formação docente como eixo estruturante da inclusão

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

A formação docente emerge, na literatura analisada, como um dos principais eixos para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Fundamental I. As produções analisadas convergem ao indicar que professores que tiveram acesso, na formação inicial, a discussões sobre educação inclusiva, diversidade e estratégias pedagógicas adaptadas apresentam maiores condições de planejar ações compatíveis com as diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes neurodivergentes. Contudo, a literatura também demonstra que persistem lacunas na formação inicial, especialmente quanto à articulação entre os conhecimentos teóricos e as demandas concretas do cotidiano escolar.

No plano da fundamentação teórica, Saviani (2009) contribui para compreender que os desafios da formação docente estão relacionados ao próprio percurso histórico da educação brasileira, marcado pela fragmentação entre teoria e prática. Em diálogo com esse referencial, Cortella (2014), destaca que as transformações sociais e educacionais exigem do professor permanente revisão de seus saberes e de sua atuação profissional. Essas contribuições teóricas auxiliam na interpretação dos achados do corpus, que evidenciam que a docência deve ser compreendida como um processo contínuo de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, e não como um conjunto de competências adquiridas exclusivamente na formação inicial.

No âmbito da formação continuada, os estudos analisados destacam sua importância para o fortalecimento das práticas inclusivas, sobretudo quando articulada às demandas reais das escolas. Alonso et al. (2022) ressaltam que os processos formativos precisam dialogar com as dificuldades vivenciadas pelos professores, favorecendo espaços de reflexão, compartilhamento de experiências e construção coletiva de saberes. Essa perspectiva evidencia que a formação continuada produz maiores impactos quando vinculada ao contexto de atuação docente e orientada para a resolução de problemas concretos da prática pedagógica.

Essa compreensão encontra respaldo em parte das produções analisadas, que apontam para a importância do desenvolvimento de competências profissionais específicas, articuladas à formação inicial e continuada, ao trabalho colaborativo e ao suporte institucional oferecido pelas redes de ensino. Nessa perspectiva, a formação docente ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos, envolvendo a construção de

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

saberes pedagógicos, atitudes inclusivas e capacidades reflexivas necessárias para responder à diversidade presente nas salas de aula. Araújo e Silva (2025) destacam que a consolidação dessas competências requer processos formativos permanentes, integrados às práticas escolares e sustentados por políticas institucionais que favoreçam a implementação da educação inclusiva.

Os achados do corpus analisado indicam que a efetivação da inclusão escolar exige uma formação crítica, capaz de integrar teoria, prática e compromisso social. Essa interpretação pode ser aprofundada à luz da fundamentação teórica de Freire (2001), para quem a reflexão crítica sobre a prática constitui elemento indispensável à transformação do trabalho docente. Os resultados desta revisão corroboram essa compreensão ao indicar que a formação de professores não deve limitar-se à transmissão de métodos ou técnicas, mas favorecer a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

A análise integrada dos estudos permite compreender que a formação docente representa um eixo estruturante da educação inclusiva. Sua efetividade, contudo, está condicionada à articulação entre formação inicial, desenvolvimento profissional contínuo e condições institucionais que possibilitem ao professor transformar os conhecimentos construídos em práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nas escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender como a literatura científica analisa as práticas docentes voltadas à inclusão de estudantes neurodivergentes no Ensino Fundamental I, considerando sua articulação com a formação docente e as políticas públicas de educação inclusiva. A revisão narrativa permitiu evidenciar que a inclusão escolar ultrapassa a garantia do acesso à escola, configurando-se como um processo que demanda transformações nas práticas pedagógicas, na organização institucional e nas políticas de formação de professores.

A análise integrada do material selecionado demonstrou que as práticas inclusivas mais recorrentes se fundamentam na flexibilização curricular, na personalização do ensino, na utilização de recursos visuais e tecnologias assistivas, bem como no trabalho

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da equipe pedagógica. Os achados indicam que a efetivação da inclusão depende menos da adoção de estratégias isoladas e mais da construção de ambientes de aprendizagem capazes de responder à diversidade presente no contexto escolar.

A revisão também identificou que os principais obstáculos à consolidação da educação inclusiva decorrem da insuficiência da formação inicial e continuada, das limitações estruturais das escolas, da fragilidade do suporte pedagógico e do distanciamento entre os avanços normativos e sua implementação no cotidiano educacional. Esses resultados reforçam que a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso institucional sustentado pela articulação entre políticas públicas, gestão escolar, formação docente e organização curricular.

A principal contribuição deste estudo consiste em evidenciar, a partir do conjunto das 14 produções analisadas, uma convergência em torno da compreensão de que a efetivação da educação inclusiva depende da integração entre práticas docentes, formação de professores e políticas públicas, ao mesmo tempo em que revela a presença de lacunas na articulação dessas dimensões com o currículo e as condições institucionais de ensino. Essa síntese analítica amplia a compreensão do fenômeno investigado e oferece subsídios para o planejamento de ações formativas, para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão escolar.

Do ponto de vista científico, a pesquisa contribui ao sistematizar e integrar evidências presentes nas produções selecionadas, identificando convergências, desafios e lacunas na abordagem das práticas docentes, da formação de professores e das políticas públicas relacionadas à educação inclusiva. Ao reunir diferentes perspectivas em uma síntese interpretativa, o estudo evidencia tanto os pontos de aproximação entre os trabalhos quanto a limitada articulação entre currículo, práticas docentes, formação profissional e condições institucionais, aspecto que constitui uma das lacunas identificadas no corpus.

Uma contribuição adicional da revisão reside na identificação de uma lacuna de articulação no conjunto das produções analisadas. Embora os estudos selecionados apresentem contribuições relevantes para a compreensão das práticas pedagógicas, da formação docente e das políticas públicas, poucos estabelecem relações simultâneas entre

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

essas dimensões e as condições curriculares e institucionais em que a inclusão escolar se efetiva. Essa lacuna sugere que futuras investigações podem avançar de abordagens predominantemente focalizadas em dimensões específicas para análises que considerem, de forma integrada, as relações entre currículo, trabalho docente, formação profissional, gestão escolar e condições institucionais de inclusão.

Essa compreensão reforça que a consolidação da educação inclusiva depende da articulação entre formação docente, desenvolvimento de competências profissionais e apoio institucional às escolas. Nessa perspectiva, os resultados desta revisão evidenciam que a construção de práticas pedagógicas inclusivas requer processos formativos permanentes, aliados a políticas públicas e condições institucionais que favoreçam o trabalho docente e assegurem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Como limitação, destaca-se que a pesquisa adotou a revisão narrativa da literatura, concentrando-se nos textos selecionados e não contemplando a totalidade dos estudos disponíveis sobre a temática. Além disso, a ausência de investigação empírica restringe a análise das experiências concretas vivenciadas por professores, estudantes e equipes escolares em diferentes contextos educacionais.

Diante desse cenário, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem as investigações sobre a implementação das políticas públicas de educação inclusiva em diferentes redes de ensino, bem como desenvolvam estudos empíricos que analisem as relações entre formação docente, práticas pedagógicas e experiências de inclusão escolar. Também se mostra pertinente aprofundar investigações sobre processos formativos desenvolvidos em contexto de serviço, considerando as estratégias construídas pelos professores para responder às demandas da diversidade no cotidiano da escola.

Os achados desta revisão permitem concluir, no âmbito das produções analisadas, que a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas está associada à construção de uma cultura educacional comprometida com a diversidade, na qual formação docente, políticas públicas, gestão escolar e organização curricular possam atuar de forma articulada para assegurar o direito de todos os estudantes à participação, à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Nessa perspectiva, a inclusão escolar deixa de constituir apenas um imperativo legal e passa a representar um princípio

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

orientador da organização do trabalho pedagógico e da construção de sistemas educacionais mais equitativos, democráticos e socialmente comprometidos.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Juliano *et al.*. Alunos com deficiência intelectual e suas condições de aprendizagem. **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCARE**, p. 18975-18989, 2023. Disponível em: https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Alunos-com-deficiencia-intelectual-e-suas-condicoes-de-aprendizagem.pdf. Acesso em: 02 mai. 2026.

ALENCAR, Helenira Fonseca de; BARBOSA, Heloisa Fonseca; GOMES, Robéria Vieira Barreto. **Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar**. E-book VII CONEDU 2021, v. 2, p. 2125-2142. Campina Grande: Realize Editora, 2022. DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.111. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82221. Acesso em: 02 mai. 2026.

ALONSO, Monserrat Alonso *et al.*. A educação inclusiva e a formação continuada docente. **Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 13, p. 33-45, 2022. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7716. Acesso em: 10 mai. 2026.

ARAÚJO, Ozemar da Silva; SILVA, Alcimar José da. Formação docente para a inclusão: competências, limites e práticas. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 14, p. 01-20, 2025. DOI: https://doi.org/10.54033/cadpedv22n14-188. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/22399. Acesso em: 10 mai. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, v. 46, p. 1-26, 2021. DOI: https://doi.org/10.18593/r.v46i.24342. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342. Acesso em: 26 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 20 out. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 mai. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 01 mai. 2026.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

COOK, Anna. Conceptualisations of neurodiversity and barriers to inclusive pedagogy in schools: A perspective article. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 24, n. 3, p. 627-636, 2024. DOI: https://doi.org/10.1111/1471-3802.12656. Disponível em: https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12656. Acesso em: 25 abr. 2026.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e Docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

DEZEM, Lucas Teixeira *et al*.. Neurodiversidade na perspectiva da educação inclusiva: um enfoque interdisciplinar entre saúde e educação. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 12, p. 01-21, 2025. DOI: https://doi.org/10.54033/cadpedv22n12-003. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/20368. Acesso em: 02 mai. 2026.

DUTRA, Queily Geny de Oliveira. Transtorno do espectro autista: Perspectivas teóricas e aplicações práticas. **International Integralize Scientific**, v. 5, n. 48, 2025. DOI: doi.org/10.63391/6359A2. Disponível em: https://iiscientific.com/artigos/6359A2/. Acesso em: 02 mai. 2026.
FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Deficiências e diversidades:** educação inclusiva e o chão da escola. São Paulo: Cortez, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos para Educação Inclusiva**. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. (orgs.). Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MANZINI, Eduardo José. Políticas de Educação Especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on-line de Políticas e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 810-824, 2018. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/pt_BR/article/view/11914. Acesso em: 25 abr. 2026.

MARTINS, Maria José D *et al.*. Schools as learning communities for inclusion: insights from case studies of two school clusters in Portugal. **Front. Educ.**, v.10, p. 1-12, 2025. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1549712. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1549712/full. Acesso em: 25 abr. 2026.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

MATOS, Ana Angélica Martins; BORGES, Sheila da Silva. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos,** v. 7, n. 16, p. 1-10, 2024. DOI: https://doi.org/10.55892/jrg.v7i16.1314. Disponível em: https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1314. Acesso em: 10 mai. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte:** o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. (orgs.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002. p. 9-29.

MISKALO, Adriana Ligia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.7963543. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385. Acesso em: 10 mai. 2026.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. 1-26, 2023. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X71896. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71896. Acesso em: 25 abr. 2026.

ONOHARA, Ariane Mieko Himeno; CRUZ, José Anderson Santos; MARIANO, Maria Luiza. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 20, n. 2, p. 289–304, 2018. DOI: https://doi.org/10.30715/doxa.v20i2.12020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12020. Acesso em: 03 mai. 2026.

PERES, Clarice. **TDA-H (Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade) da teoria à prática:** manual de estratégias no âmbito familiar, escolar e da saúde. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

PONTIS, Marco. **Autismo: o que fazer e o que evitar:** guia rápido para professores do ensino fundamental. Petrópolis: Vozes, 2022.

REIS, Nubiragina Salasar dos *et al*.. Neurodiversidade na escola: quebrando barreiras e construindo uma educação inclusiva para todos. **Revista Aracê**, v. 6, n. 4, p. 16062-16075, 2024. DOI: https://doi.org/10.56238/arev6n4-293. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2315. Acesso em: 03 mai. 2026.

RIBEIRO, Eber Berbert. Educação inclusiva e neurodivergência: Desafios e perspectivas para a prática pedagógica. **International Integralize Scientific**, v. 5, n. 48, 2025. DOI: doi.org/10.63391/25DCEB. Disponível em: https://iiscientific.com/artigos/25DCEB/. Acesso em: 02 mai. 2026.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406

RODRIGUES, Denise de Souza. **O ensino da criança com baixa visão:** desenvolvendo práticas pedagógicas. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra. (orgs.). Práticas pedagógicas em contexto de inclusão: situações de sala de aula. São Paulo: Paco, 2018. p. 13-25.

SANTOS, Sebastiana Gama dos. Desafios para a educação inclusiva: paradigmas educacionais no contexto da educação especial. **Revista Triângulo**, v. 14, n. 2, p. 114–132, 2021. DOI: https://doi.org/10.18554/rt.v14i2.5111. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5111. Acesso em: 25 abr. 2026.

SASSAKI, Odete Maria Sério; SILVA, Equiliana Santos. Inclusão escolar: um saber necessário à prática docente?. **InFor**, v. 4, n. 1, p. 86–112, 2018. Disponível em: https://ojs2.ead.unesp.br/index.php/cdep3/article/view/422. Acesso em: 03 mai. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt. Acesso em: 10 mai. 2026.

SEMIÃO, Daniela *et al.*. Teachers' Perspectives on Students' Cultural Diversity: A Systematic Literature Review. **Education Sciences**, v. 13, n. 12, p. 1-17, 2023. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13121215. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/13/12/1215. Acesso em: 25 abr. 2026.

TASSA, Khaled Omar Mohamad El; CRUZ, Gilmar de Carvalho; CABRAL, Jeniffer Javorski. Educação inclusiva e o curso de formação de docentes: desafios e relatos de experiências. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 41, p. 100–115, 2023. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.7944520. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1280. Acesso em: 10 mai. 2026.

VERÍSSIMO, Natalia Barbosa; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. (orgs.). **Práticas Pedagógicas Inclusivas: estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem**. Tutóia: Diálogos, 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 26 abr. 2026.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X97406