ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERSIDADE: DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA FRENTE AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Andréia Severina da Silva [1]
Cristiane Félix da Silva Souto [2]
Michael Devisson Dos Santos Da Silva [3]
Sandrielly Almeida Lins da Silva [4]
Roberto Araújo Sá [5]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente diante da necessidade de garantir não apenas o acesso dos estudantes à escola, mas também condições efetivas de participação, aprendizagem, desenvolvimento e pertencimento. Embora a ampliação dos direitos educacionais represente um avanço significativo, a presença de estudantes com diferentes características cognitivas, sensoriais, comportamentais e comunicacionais nas instituições de ensino exige transformações nas concepções pedagógicas, nas práticas docentes e na organização dos sistemas educacionais.

Nesse cenário, o conceito de neurodiversidade contribui para ampliar a compreensão acerca das diferentes formas de funcionamento cognitivo e de interação com o mundo. O termo está relacionado ao reconhecimento de que as diferenças neurológicas humanas não devem ser compreendidas exclusivamente como limitações individuais, mas também consideradas em suas particularidades, potencialidades e relações com o contexto social. Essa perspectiva tem sido mobilizada principalmente nas discussões sobre autismo, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), dislexia e outras condições associadas ao neurodesenvolvimento.

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade de Pernambuco - UPE, andreias.silva@upe.br;
[2] Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco, Cristianefelixfelix@hotmail.com;
[3] Graduando em Ciências Biológicas pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul - PE, professormichael0712@gmail.com;
[4] Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), sandriellyalmeidalins44@gmail.com;
[5] Biólogo pela Universidade Estadual do Piauí, Mestre em Bioquímica e Doutor em Química pela Universidade Federal de Pernambuco com Pós-Doutoramento em Biologia Molecular pela UFPE, roberto.asa@ufpe.br.

ISSN: 2358-8829

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, estabelece a educação como direito da pessoa com deficiência e determina a adoção de medidas que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em condições de igualdade (BRASIL, 2015). Esse marco legal reforça que a inclusão não pode ser reduzida à matrícula ou à presença física do estudante, devendo envolver a eliminação de barreiras e a oferta de condições adequadas ao desenvolvimento educacional.

Apesar desse avanço normativo, a concretização desses princípios no cotidiano escolar depende de múltiplos fatores. A formação dos professores, a disponibilidade de recursos pedagógicos, a atuação da gestão, a colaboração entre profissionais e famílias e a flexibilidade curricular influenciam diretamente as possibilidades de construção de ambientes educacionais inclusivos. Em muitas situações, o professor precisa atender a diferentes necessidades de aprendizagem sem dispor de formação suficiente, tempo para planejamento individualizado ou apoio institucional sistemático.

Diante dessa realidade, estabelece-se a seguinte questão norteadora: como a escola contemporânea tem enfrentado os desafios relacionados à neurodiversidade, especialmente no que se refere à adaptação das metodologias de ensino e à promoção da aprendizagem de estudantes neurodivergentes?

Para responder a essa questão, o objetivo geral deste artigo é analisar os desafios e as possibilidades de efetivação da educação inclusiva sob a perspectiva da neurodiversidade, considerando os processos de ensino e aprendizagem na escola contemporânea. Como objetivos específicos, busca-se: discutir os fundamentos teóricos da neurodiversidade e da educação inclusiva; identificar barreiras pedagógicas e institucionais que dificultam a aprendizagem; examinar a importância da formação docente e da flexibilização curricular; e apresentar estratégias pedagógicas que contribuam para ampliar a participação, a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes.

Desse modo, a relevância do estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate sobre a distância entre os princípios da educação inclusiva e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas. Ao articular referenciais clássicos e pesquisas recentes, pretende-se contribuir para a reflexão sobre a responsabilidade institucional na construção de ambientes educacionais que reconheçam as diferenças e assegurem oportunidades de aprendizagem para todos

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

No contexto brasileiro, a Lei nº 13.146/2015 constitui um importante marco normativo ao estabelecer, em seu artigo 27, o direito da pessoa com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. O artigo 28, por sua vez, prevê medidas relacionadas à acessibilidade, à eliminação de barreiras, à formação de profissionais e à oferta de recursos que favoreçam a inclusão (BRASIL, 2015). A existência de dispositivos legais, entretanto, não garante automaticamente a transformação das práticas pedagógicas. É necessário que as instituições compreendam a inclusão como um princípio organizador do trabalho escolar, envolvendo o currículo, a avaliação, a formação profissional, a convivência e o planejamento institucional.

Por essa razão, a inclusão efetiva pressupõe, portanto, que o planejamento escolar considere as condições de acesso ao conhecimento, as formas de comunicação, os diferentes ritmos de aprendizagem e os apoios necessários para a participação. Isso não significa abandonar os objetivos curriculares ou reduzir indiscriminadamente as expectativas de aprendizagem, mas diversificar os caminhos para que os estudantes possam desenvolvê-las. Consequentemente, a escola contemporânea precisa, nesse sentido, deslocar o foco da pergunta sobre o que o estudante não consegue fazer para a investigação das condições que podem favorecer sua aprendizagem. Essa mudança não elimina a responsabilidade individual, mas amplia a análise para incluir fatores ambientais, metodológicos e institucionais.

Nessa mesma direção, o relatório de monitoramento global da educação da UNESCO (2020) também destaca a necessidade de compreender a inclusão como um compromisso sistêmico, considerando as diferentes formas de exclusão e as barreiras que impedem a participação educacional. Assim, a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor ou ao estudante, pois depende da articulação entre políticas públicas, gestão, formação profissional e práticas pedagógicas.

Sob essa perspectiva, o conceito de neurodiversidade contribui para ampliar as discussões sobre as diferentes formas de funcionamento do cérebro humano e suas implicações para a aprendizagem. Armstrong (2011), ao discutir o paradigma da neurodiversidade, propõe uma compreensão que reconhece diferenças neurológicas como parte da diversidade humana e destaca a importância de identificar condições ambientais nas quais os indivíduos possam desenvolver suas capacidades. Essa

ISSN: 2358-8829

perspectiva contribui para ampliar o olhar sobre estudantes que apresentam formas particulares de atenção, comunicação, processamento de informações, interação social e organização das atividades.

Em termos pedagógicos, no cotidiano escolar, a neurodiversidade pode ser considerada no planejamento de atividades que contemplem diferentes formas de apresentação dos conteúdos, possibilidades de interação e alternativas para demonstrar conhecimentos. Um estudante que encontra dificuldades para organizar uma resposta escrita extensa, por exemplo, pode demonstrar parte de sua compreensão por meio de uma apresentação oral, de um esquema visual ou de uma produção estruturada com apoio, desde que essas alternativas sejam compatíveis com os objetivos de aprendizagem avaliados.

Desse modo, o reconhecimento da diversidade cognitiva exige uma prática pedagógica sensível às particularidades dos sujeitos, sem transformar diagnósticos em definições absolutas sobre suas capacidades ou possibilidades de desenvolvimento. Para compreender esses processos, a teoria histórico-cultural de Vygotsky constitui uma referência importante para compreender a aprendizagem como processo social, mediado pela linguagem, pelas relações humanas e pelos instrumentos culturais.

Nesse contexto teórico, Vygotsky (1991) apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal para explicar a distância entre aquilo que o sujeito consegue realizar de maneira independente e aquilo que pode realizar com a orientação de um adulto ou a colaboração de parceiros mais experientes. Essa contribuição possui implicações significativas para a educação inclusiva, pois evidencia que o desempenho atual do estudante não deve ser interpretado como limite definitivo de sua aprendizagem.

Sob essa perspectiva, o trabalho pedagógico precisa identificar possibilidades de desenvolvimento e organizar intervenções que ofereçam o suporte necessário para a realização das atividades. O professor atua como mediador, selecionando recursos, propondo desafios, oferecendo orientações e ajustando gradualmente o nível de ajuda conforme o estudante amplia sua autonomia.

Nessa concepção, a formação docente representa um dos elementos centrais para a efetivação da educação inclusiva. Embora o compromisso com a inclusão esteja presente nas políticas educacionais, sua realização depende de conhecimentos teóricos e

práticos que permitam aos professores identificar barreiras, planejar intervenções e acompanhar diferentes trajetórias de aprendizagem.

A esse respeito, lopes et al. (2023), em revisão integrativa sobre a formação docente relacionada à inclusão escolar no Brasil, discutem a produção científica da área e apontam a relevância do fortalecimento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Essa discussão evidencia que a preparação para o ensino inclusivo não pode ser limitada a conteúdos pontuais, devendo integrar a construção da identidade profissional e o desenvolvimento de competências pedagógicas.

Além da formação inicial, a formação continuada assume especial importância quando articulada às situações reais enfrentadas pelos professores. Estudos de caso, planejamento conjunto, análise de práticas, acompanhamento pedagógico e compartilhamento de experiências podem aproximar os conhecimentos teóricos das demandas do cotidiano escolar. Isso porque um professor pode reconhecer a importância da inclusão e, ainda assim, encontrar dificuldades para adaptar uma atividade ou avaliar um estudante que necessita de outros meios de acesso ao conteúdo.

A gestão escolar desempenha papel decisivo nesse processo. Cabe-lhe organizar tempos de planejamento, estimular o diálogo entre docentes e profissionais especializados, favorecer a interlocução com as famílias e acompanhar a efetividade das estratégias adotadas.

Na mesma direção, a análise de Lavarda, König e Bridi (2022), realizada por meio de revisão sistemática sobre práticas pedagógicas e formação docente, reforça a necessidade de fortalecer os processos formativos e as reflexões sobre a inclusão. Essa perspectiva converge com a compreensão de que o desenvolvimento profissional precisa ser contínuo, contextualizado e articulado às condições concretas do trabalho escolar. Portanto, a formação docente deve ser compreendida como processo permanente de construção de conhecimentos, reflexão crítica e reorganização das prática

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, realizada por meio de revisão bibliográfica narrativa e pesquisa documental. Essa opção metodológica é adequada ao objetivo de discutir os desafios e as possibilidades da educação inclusiva sob a perspectiva da neurodiversidade, com base

ISSN: 2358-8829

em obras teóricas, artigos científicos e documentos normativos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem.

A abordagem qualitativa permite interpretar conceitos, argumentos e perspectivas presentes na literatura, buscando compreender como os autores discutem a inclusão escolar, a diversidade cognitiva e as práticas pedagógicas. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita examinar contribuições já publicadas sobre determinado tema e construir uma análise fundamentada a partir delas.

O corpus bibliográfico mobilizado neste artigo reúne obras de referência sobre aprendizagem, diversidade cognitiva e inclusão escolar, com destaque para Vygotsky (1991), Gardner (1995), Mantoan (2003) e Armstrong (2011), além de estudos científicos mais recentes sobre formação docente, práticas pedagógicas inclusivas, adaptação curricular e concepções de neurodiversidade. Entre os trabalhos discutidos estão Lavarda, König e Bridi (2022), Lopes et al. (2023), Gois et al. (2024), Cook et al. (2024) e Santos e Rodrigues (2024).

No âmbito da pesquisa documental, considera-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), especialmente os dispositivos relacionados ao direito à educação, à acessibilidade e à eliminação de barreiras que comprometem a participação e a aprendizagem. Também são considerados documentos de referência para a compreensão das políticas e dos princípios da educação inclusiva, quando pertinentes à discussão desenvolvida.

Para organizar a análise, o material foi discutido a partir de três eixos temáticos: a) concepções de educação inclusiva e neurodiversidade; b) barreiras pedagógicas, curriculares e relacionadas à formação docente; e c) estratégias e condições institucionais que podem favorecer a aprendizagem. Esses eixos orientam a articulação entre os referenciais clássicos, as pesquisas recentes e os documentos normativos.

A análise é interpretativa e comparativa: busca identificar aproximações, contribuições e questões recorrentes entre as fontes selecionadas, relacionando-as ao problema e aos objetivos do artigo. A discussão foi organizada de modo a reunir os argumentos da literatura em torno dos três eixos mencionados, sem pretensão de quantificar a ocorrência dos temas ou avaliar empiricamente a eficácia de uma intervenção específica.

É importante esclarecer que o estudo se configura como revisão bibliográfica narrativa, acompanhada de análise documental, e não como revisão sistemática. O texto

ISSN: 2358-8829

não apresenta protocolo sistemático de busca, bases de dados consultadas, descritores, período de cobertura ou critérios formais de inclusão e exclusão. Por isso, tais informações não devem ser presumidas, e as conclusões precisam ser compreendidas como uma síntese interpretativa das fontes mobilizadas, não como um levantamento exaustivo de toda a produção científica sobre o tema. Também não foram coletados dados empíricos por meio de entrevistas, observações ou instrumentos aplicados em uma instituição específica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica e documental evidencia uma questão central: o reconhecimento normativo do direito à educação inclusiva não garante, por si só, a participação e a aprendizagem dos estudantes. A efetivação desse direito depende da articulação entre políticas educacionais, formação docente, organização curricular, recursos pedagógicos e cultura institucional. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão estabelece responsabilidades relacionadas à oferta de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Entretanto, a concretização desses princípios exige que as escolas revejam práticas que, embora tradicionalmente utilizadas, podem criar obstáculos para estudantes que apresentam diferentes necessidades educacionais.

Entre as barreiras mais recorrentes, estão a apresentação dos conteúdos por um único meio, a utilização de instruções pouco explícitas, a manutenção de tempos rígidos para todas as atividades e a adoção de avaliações que privilegiam exclusivamente uma forma de demonstrar conhecimento. À luz desses referenciais, a análise dialoga com Mantoan (2003), para quem a inclusão demanda transformações na organização escolar, e com Cook et al. (2024), que discutem como concepções limitadas da neurodiversidade podem dificultar o desenvolvimento de uma pedagogia responsiva às diferenças.

Essas contribuições permitem compreender que a inclusão não deve ser tratada como uma ação isolada, restrita ao atendimento de determinados estudantes. Ela precisa integrar o planejamento pedagógico, os processos de avaliação e as decisões institucionais. Nesse sentido, quando a escola considera a dificuldade como um problema exclusivamente individual, tende a buscar soluções centradas no estudante, sem investigar se as condições de ensino contribuem para o obstáculo identificado. Em contrapartida, uma perspectiva inclusiva investiga a relação entre as características do estudante e as exigências da atividade, buscando modificar as condições que dificultam

ISSN: 2358-8829

a aprendizagem. Assim, isso não implica atribuir todas as dificuldades à escola, mas reconhecer que as barreiras pedagógicas podem ser identificadas e enfrentadas. O desafio consiste em construir respostas educacionais que respeitem as particularidades dos estudantes sem comprometer o direito de acesso ao conhecimento.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à necessidade de fortalecer a formação dos professores para o trabalho com a diversidade. As pesquisas analisadas indicam que a formação profissional constitui elemento importante para a compreensão das necessidades educacionais e para o planejamento de práticas pedagógicas inclusivas. De maneira convergente, Lopes et al. (2023) destacam a relevância dos processos de formação docente relacionados à inclusão escolar no contexto brasileiro. Lavarda, König e Bridi (2022) também discutem a relação entre formação e práticas pedagógicas, apontando a importância de ampliar oportunidades formativas e reflexões sobre o trabalho docente.

Nesse sentido, essas contribuições reforçam que a formação para a inclusão não deve restringir-se à transmissão de informações sobre diagnósticos. É necessário compreender como determinadas características podem se manifestar no contexto escolar e quais estratégias podem favorecer a participação do estudante. No cotidiano escolar, na prática, um professor precisa saber organizar instruções, diversificar recursos, observar respostas dos alunos, identificar barreiras e avaliar se determinada intervenção está produzindo os resultados esperados. Essas competências são desenvolvidas por meio da articulação entre conhecimentos teóricos, experiências pedagógicas e reflexão sobre a prática.

Além disso, a formação continuada também deve considerar os desafios específicos enfrentados pelas equipes escolares. Cursos genéricos podem ampliar o repertório conceitual, mas precisam ser acompanhados de oportunidades para aplicar os conhecimentos, discutir dificuldades e avaliar estratégias. Para tanto, nesse sentido, a gestão escolar pode contribuir por meio de reuniões pedagógicas, estudos de caso, planejamento colaborativo e acompanhamento sistemático das intervenções. A participação de profissionais especializados pode ampliar as possibilidades de análise, desde que a responsabilidade pedagógica permaneça compartilhada entre os envolvidos. Por conseguinte, a inclusão exige, portanto, que a formação docente seja compreendida como responsabilidade institucional e política educacional, e não como obrigação individual do professor de solucionar, sem apoio, todas as dificuldades encontradas.

ISSN: 2358-8829

A rigidez curricular constitui outro desafio relevante. Quando os conteúdos são organizados em sequências inflexíveis, com pouca possibilidade de diversificação das estratégias e dos instrumentos avaliativos, estudantes com diferentes necessidades podem encontrar obstáculos para demonstrar o que aprenderam. Nesse aspecto, a análise dos estudos sobre adaptação curricular, como o trabalho de Gois et al. (2024), reforça a importância de examinar as condições em que os conteúdos são apresentados e avaliados. A flexibilização não deve ser confundida com a ausência de objetivos de aprendizagem, mas compreendida como a organização de diferentes caminhos para alcançá-los.

Em consonância com essa perspectiva, a teoria de Vygotsky (1991) contribui para essa discussão ao destacar a importância da mediação e do apoio no desenvolvimento. O estudante que não consegue realizar determinada tarefa de forma independente pode avançar quando recebe orientações adequadas, recursos acessíveis ou oportunidades de interação com outras pessoas. Por isso, o planejamento pedagógico precisa considerar a complexidade das tarefas, as etapas necessárias para sua realização e os apoios que podem favorecer a autonomia. A divisão de uma atividade extensa em etapas menores, por exemplo, pode facilitar a organização sem eliminar a exigência intelectual da proposta. Da mesma forma, a utilização de imagens, organizadores gráficos, exemplos concretos e demonstrações pode favorecer a compreensão de conceitos abstratos. O professor, contudo, deve observar se esses recursos estão efetivamente contribuindo para a aprendizagem, evitando utilizá-los apenas como adaptações formais.

Teoricamente, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) fundamenta a importância da mediação, enquanto Gardner (1995) contribui para a reflexão sobre a diversidade das capacidades humanas. Armstrong (2011), por sua vez, oferece elementos para questionar interpretações exclusivamente deficitárias das diferenças neurológicas. Desse modo, a articulação dessas perspectivas sugere que o planejamento inclusivo deve combinar a valorização das potencialidades com a identificação dos apoios necessários. Além disso, as tecnologias digitais e os recursos de acessibilidade também podem ampliar as possibilidades de participação, sobretudo quando permitem ajustar a apresentação dos conteúdos ou utilizar diferentes formas de comunicação. Entretanto, sua adoção deve estar vinculada aos objetivos pedagógicos e às condições de acesso dos estudantes. Dessa forma, a diversificação metodológica deve ser

ISSN: 2358-8829

compreendida como parte de uma proposta pedagógica intencional, planejada e continuamente avaliada.

Em síntese, a construção de uma cultura inclusiva envolve ações pedagógicas, relacionais e organizacionais. A diversidade precisa ser reconhecida como parte da vida escolar, e o compromisso com a aprendizagem deve orientar as decisões institucionais. Portanto, a principal implicação para a escola contemporânea é a necessidade de construir processos contínuos de identificação de barreiras, planejamento de intervenções e avaliação dos resultados. Essa dinâmica permite que as práticas inclusivas sejam ajustadas a partir das experiências concretas, em vez de dependerem exclusivamente de orientações gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades de efetivação da educação inclusiva sob a perspectiva da neurodiversidade, considerando os processos de ensino e aprendizagem na escola contemporânea. A discussão permitiu compreender que a inclusão representa um compromisso que ultrapassa o acesso à escola, exigindo condições concretas de participação, desenvolvimento, aprendizagem e pertencimento.

Além disso, a articulação dos trabalhos analisados, contribuem com pesquisas recentes permitindo identificar desafios relacionados à formação docente, à rigidez curricular, à padronização das avaliações e à permanência de concepções que atribuem exclusivamente aos estudantes as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. Esses aspectos demonstram que a inclusão depende de mudanças nas práticas pedagógicas e nas condições institucionais em que elas se desenvolvem.

Nesse processo, a formação continuada constitui uma dimensão estratégica para o enfrentamento desses desafios. Entretanto, sua efetividade depende de oportunidades de reflexão sobre a prática, planejamento colaborativo e apoio da gestão escolar.
Consequentemente, a diversificação metodológica, quando vinculada a objetivos pedagógicos claros, pode favorecer a participação de estudantes com diferentes características cognitivas e formas de aprender.

Conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige uma transformação da cultura escolar. Essa transformação envolve reconhecer a diversidade sem estabelecer expectativas reduzidas, oferecer apoios adequados,

promover a participação dos estudantes e compreender a aprendizagem como responsabilidade compartilhada entre professores, gestão, famílias e demais profissionais envolvidos.

Recomenda-se, para pesquisas futuras, o desenvolvimento de estudos de caso que investigam práticas pedagógicas concretas, concepções docentes, processos avaliativos e experiências de estudantes neurodivergentes. A observação do cotidiano escolar e a escuta dos diferentes sujeitos poderão aprofundar a compreensão das condições que favorecem ou dificultam a inclusão.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Neurodiversidade; Práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Thomas. *The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differently wired brain*. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong Books, 2011.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

COOK, A. et al. 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.
GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIS, Tarsila Ávila de et al. Adaptação curricular: uma revisão sistemática sobre a prática educacional. *Revista Foco*, v. 17, n. 9, e6222, 2024. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n9-130.

LAVARDA, Eliane Sperandei; KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Práticas pedagógicas e formação docente: reflexões sobre a educação inclusiva a partir de uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial em Debate*, v. 7, n. 13, 2022. Disponível em: https://www.periodicos.ufes.br/reed/article/view/39748. Acesso em: 29 out. 2026.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante et al. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/69480/62809. Acesso em: 29 out. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana dos; RODRIGUES, Eurico Fiame. Formação docente e educação inclusiva: perspectivas e desafios atuais. *Cadernos de Estágio*, v. 5, n. 4, 2024. DOI: https://doi.org/10.21680/2763-6488.2023v5n4ID35686.

UNESCO. *Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://www.unesco.org/gem-report/en/2020-inclusion. Acesso em: 29 out. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.