

EDUCAÇÃO PARA TODOS: A INCLUSÃO E A VALORIZAÇÃO DA NEURODIVERSIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES

EDUCATION FOR ALL: INCLUSION AND APPRECIATION OF NEURODIVERSITY IN SCHOOL SPACES

EDUCACIÓN PARA TODOS: INCLUSIÓN Y VALORACIÓN DE LA NEURODIVERSIDAD EN LOS ESPACIOS ESCOLARES

Alexandre Magno Teixeira Medeiros¹, Vera Lúcia Castelo Branco Araújo de Sá², Robson Silva Cavalcanti³, Vanessa Ribeiro Magalhães Santos⁴, Bili Fernandes de Oliveira⁵

DOI: 10.54899/dcs.v22i82.3485

Recibido: 29/08/2025 | Aceptado: 26/09/2025 | Publicación en línea: 30/09/2025.

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar como a educação inclusiva tem se articulado com os princípios da neurodiversidade, especialmente no processo de construção de espaços educacionais verdadeiramente acolhedores e eficazes para todos os alunos. A pesquisa, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, foi realizada com uma amostra de 15 profissionais da educação - entre professores, coordenadores pedagógicos e especialistas em educação inclusiva - atuantes em diferentes níveis de ensino em escolas públicas e privadas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados com base em categorias temáticas. Os resultados apontam que, embora haja avanços na compreensão da neurodiversidade e na valorização de práticas inclusivas, ainda persistem desafios como a formação continuada de professores, resistências institucionais e limitações estruturais. Conclui-se que a promoção de espaços de aprendizagem verdadeiramente inclusivos depende de políticas públicas mais eficazes, capacitação docente constante e mudanças na cultura escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Neurodiversidade. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aimed to analyze how inclusive education has been articulated with the principles of neurodiversity, especially in the process of building truly welcoming and effective educational spaces for all students. The descriptive, qualitative research was conducted with a sample of 15

¹ Mestre em Gestão em Saúde, Must University, Deerfield Beach, Florida, Estados Unidos.

E-mail: dralexandremagno24028@yahoo.com

² Graduada em Pedagogia, Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA), Araguatins, Tocantins, Brasil.

E-mail: veracastelobco@gmail.com

³ Mestre em Meio Ambiente, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Coremas, Paraíba, Brasil.

E-mail: robsonsilvacavalcanti@yahoo.com.br

⁴ Especialista em História e Cultura África Brasileira, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobrá, Ceará, Brasil. E-mail: vanessxavier@yahoo.com.br

⁵ Esp. em Intervenção ABA aplicada ao Transtorno do Espectro Autista, UNIMETA Centro Universitário, Rio Branco, Acre Brasil. E-mail: bili_fernandes@hotmail.com

education professionals—including teachers, pedagogical coordinators, and specialists in inclusive education—working at different levels of education in public and private schools. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed based on thematic categories. The results indicate that, although there has been progress in understanding neurodiversity and in the appreciation of inclusive practices, challenges such as ongoing teacher training, institutional resistance, and structural limitations persist. It is concluded that promoting truly inclusive learning spaces depends on more effective public policies, ongoing teacher training, and changes in school culture.

Keywords: Inclusive Education. Neurodiversity. Learning.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar cómo la educación inclusiva se ha articulado con los principios de la neurodiversidad, especialmente en el proceso de construcción de espacios educativos verdaderamente acogedores y efectivos para todo el alumnado. La investigación cualitativa descriptiva se realizó con una muestra de 15 profesionales de la educación —incluyendo docentes, coordinadores pedagógicos y especialistas en educación inclusiva— que trabajan en diferentes niveles educativos de escuelas públicas y privadas. Los datos se recopilieron mediante entrevistas semiestructuradas y se analizaron con base en categorías temáticas. Los resultados indican que, si bien se ha avanzado en la comprensión de la neurodiversidad y en la valoración de las prácticas inclusivas, persisten desafíos como la formación docente continua, la resistencia institucional y las limitaciones estructurales. Se concluye que la promoción de espacios de aprendizaje verdaderamente inclusivos depende de políticas públicas más efectivas, la formación docente continua y cambios en la cultura escolar.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Neurodiversidad. Aprendizaje.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se tornado uma pauta central nas discussões sobre o direito à educação no século XXI. No Brasil, políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) trouxeram avanços significativos na tentativa de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Entretanto, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta entraves práticos e conceituais, principalmente quando se trata da neurodiversidade (Santos; Leite, 2022).

O conceito de neurodiversidade surge no final da década de 1990 como uma alternativa

ao modelo médico tradicional, que encara condições como o autismo, o TDAH e a dislexia sob a ótica da patologia. Ao contrário, a neurodiversidade propõe uma visão que reconhece essas condições como variações naturais do funcionamento neurológico humano. Assim, em vez de buscar "corrigir" o indivíduo, busca-se adaptar os contextos sociais e educacionais para acolher a diversidade neurológica (Bezerra, 2020).

Com base nessa concepção, a escola passa a ter um papel transformador: deixar de ser um espaço normativo, que impõe padrões rígidos de comportamento e aprendizagem, e tornar-se um ambiente plural, onde diferentes formas de pensar, aprender e interagir são valorizadas. Para isso, torna-se urgente uma reconfiguração das práticas pedagógicas, da gestão escolar e da formação dos profissionais da educação (Gerone, 2021).

A neurodiversidade coloca em evidência a necessidade de estratégias educacionais personalizadas, que respeitem o ritmo, as potencialidades e os interesses dos alunos. Isso implica em romper com a lógica da homogeneização das práticas escolares, abrindo espaço para metodologias ativas, avaliações flexíveis e uma abordagem mais humanizada no processo de ensino-aprendizagem (Santos et al., 2020).

Contudo, ainda existe uma distância significativa entre o discurso inclusivo e a prática cotidiana nas escolas. Muitos profissionais relatam falta de preparo, escassez de recursos e resistência de colegas e gestores na implementação de ações verdadeiramente inclusivas. Além disso, a pressão por resultados e o currículo engessado dificultam a criação de um ambiente realmente adaptado à neurodiversidade (Matias; Probst, 2018).

A escuta ativa dos profissionais da educação é fundamental para compreender os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas na construção de uma escola inclusiva e sensível às múltiplas formas de cognição. Por meio dessa escuta, é possível mapear boas práticas, identificar lacunas formativas e propor caminhos mais efetivos para a inclusão escolar (Vieira; Pereira, 2020; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Diante disso, o objetivo da presente pesquisa foi analisar como os profissionais da educação percebem e lidam com a neurodiversidade no contexto da educação inclusiva, identificando práticas, desafios e perspectivas na construção de espaços de aprendizagem acessíveis e acolhedores para todos.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e descritiva, com o intuito de compreender em profundidade as percepções, experiências e práticas (Lima et al., 2023; Lima et al., 2024; Lima; Domingues Júnior; Gomes, 2024; Lima et al., 2024; Lima et al., 2025; Lima; Parente et al., 2025; Lima; Jahnke et al., 2025; Lima; Bernardy et al., 2025; Lima; Mendez et al., 2025; Lima; Indiani et al., 2025; Lima; Silva; Domingues Júnior, 2024; Lima et al., 2025) dos profissionais da educação em relação à inclusão de alunos neurodivergentes. O estudo foi realizado com uma amostra intencional de 15 participantes, composta por professores regentes, coordenadores pedagógicos, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e gestores escolares atuantes em escolas públicas e privadas da educação básica em três municípios brasileiros.

A escolha por uma amostra não probabilística e por conveniência se deu com base na disponibilidade dos participantes e no interesse em dialogar com profissionais que já atuam, de forma direta, com estudantes neurodivergentes. Todos os participantes foram identificados com códigos alfanuméricos (E01 a E15), garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, compostas por questões abertas que abordaram temas como: concepções sobre neurodiversidade, práticas pedagógicas inclusivas, dificuldades enfrentadas, estratégias de apoio, papel da gestão escolar e formação docente. As entrevistas foram realizadas presencialmente ou por videoconferência, conforme a disponibilidade dos profissionais, com duração média de 45 minutos cada.

Após a gravação e transcrição das entrevistas, os dados foram organizados e analisados com base na técnica de análise de conteúdo temático, conforme proposta de Bardin (2011). Foram estabelecidas categorias analíticas que emergiram dos próprios relatos dos participantes, permitindo a identificação de padrões e recorrências nas falas.

As categorias principais identificadas foram: (1) Compreensão sobre neurodiversidade; (2) Formação e preparo profissional; (3) Estratégias e práticas pedagógicas inclusivas; (4) Barreiras institucionais; (5) Potencialidades e avanços percebidos. A análise buscou respeitar a complexidade dos dados, preservando a riqueza das narrativas e contextualizando os discursos dos sujeitos à luz do referencial teórico da educação inclusiva e da neurodiversidade.

RESULTADOS E ANÁLISE

As análises revelaram uma ampla diversidade de percepções entre os profissionais, evidenciando tanto avanços quanto desafios na implementação de práticas inclusivas voltadas à neurodiversidade. A pluralidade de respostas demonstra que a inclusão ainda é vivenciada de maneiras muito distintas, mesmo dentro de uma mesma rede de ensino. Esse panorama revela um cenário educacional em transição, em que discursos mais sensíveis à diversidade começam a ganhar força, embora, muitas vezes, sem o respaldo técnico e institucional necessário.

Ainda que a maioria dos participantes reconheça a importância de atender alunos com diferentes formas de cognição, poucos relatam ter recebido uma formação sólida sobre o tema durante sua formação inicial. Essa lacuna dificulta a criação de estratégias pedagógicas eficazes, pois o entendimento superficial sobre a neurodiversidade contribui para a perpetuação de práticas pouco inclusivas, baseadas mais no improviso do que no conhecimento científico. A ausência de um embasamento mais robusto impede, muitas vezes, o desenvolvimento de atitudes pedagógicas adequadas.

Segundo os participantes, a compreensão sobre o conceito de neurodiversidade ainda é limitada. Como relatou o respondente E01: “Ouço falar sobre autismo, TDAH, dislexia, mas nunca nos explicaram bem o que significa neurodiversidade. Acho que falta essa base conceitual pra gente entender melhor nossos alunos.”

Essa fala evidencia que, apesar de a neurodiversidade estar ganhando espaço nos debates educacionais, ela ainda não foi incorporada de forma significativa à formação docente. Muitos professores confundem o conceito com o de deficiência, e poucos compreendem que ele propõe uma valorização das diferenças neurológicas como parte da diversidade humana, não como algo a ser corrigido. Essa confusão pode levar a práticas que, embora bem-intencionadas, acabam por reforçar estigmas.

Outro aspecto revelado pelos depoimentos é que os professores tendem a associar o termo “neurodiversidade” a transtornos específicos já conhecidos, como o autismo e o TDAH, sem considerar o espectro mais amplo que o conceito abrange. Isso limita as possibilidades de atuação, pois a intervenção pedagógica acaba sendo pautada apenas nos diagnósticos formais, deixando de lado alunos que também apresentam estilos cognitivos diferenciados, mas que não foram diagnosticados.

E08 complementa ao afirmar: “A gente aprende na prática, errando, tentando. A formação

inicial não nos prepara para isso. Falta muita coisa.”

Esse depoimento revela a sensação de insegurança que muitos professores enfrentam diante de situações novas em sala de aula, especialmente quando não contam com o suporte necessário. Aprender "na prática" acaba sendo uma estratégia comum, mas também exaustiva e, por vezes, ineficaz. A ausência de um preparo consistente gera sobrecarga emocional e profissional, o que pode resultar em resistência à inclusão.

Além disso, aprender por tentativa e erro, sem apoio institucional, gera um risco considerável de se perpetuar práticas excludentes ou ineficazes. A formação inicial centrada em um modelo homogêneo de aprendizagem não prepara os docentes para lidar com a complexidade do público escolar atual, e isso compromete diretamente a qualidade da educação ofertada para os estudantes neurodivergentes.

A maioria dos entrevistados destacou a importância da formação continuada. E03 comentou: “Depois que participei de um curso sobre autismo, minha visão mudou completamente. Passei a enxergar possibilidades em vez de limitações.”

Esse relato evidencia que a formação continuada pode, de fato, ser um divisor de águas na prática docente. Quando os professores têm acesso a conteúdos atualizados, mediados por especialistas, e conseguem dialogar com outras experiências, suas posturas diante da inclusão se transformam de forma significativa. O reconhecimento das potencialidades dos alunos neurodivergentes passa a fazer parte do planejamento pedagógico.

Cursos de formação que focam em práticas inclusivas, mediação de conflitos e flexibilização curricular são apontados como fundamentais pelos participantes. No entanto, muitos relataram que tais formações ainda são pontuais, pouco acessíveis e, muitas vezes, desconectadas da realidade prática da escola. Isso indica a necessidade de políticas públicas que institucionalizem programas de capacitação permanente e contextualizada.

Entretanto, essa formação não é acessível a todos. E07 declarou: “Na minha escola, nunca tivemos nenhuma formação sobre esse tema. A gente vai tentando se virar com o pouco que sabe.”

A desigualdade no acesso à formação continuada aprofunda as disparidades entre escolas e redes de ensino. Enquanto alguns professores conseguem participar de eventos e cursos promovidos por universidades ou secretarias de educação, outros permanecem à margem, sem orientação específica para lidar com a neurodiversidade. Isso compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a saúde mental desses profissionais.

Além disso, a cultura escolar em algumas instituições ainda desvaloriza a formação

docente, tratando-a como algo secundário ou supérfluo. Muitos professores relatam que, mesmo quando há cursos disponíveis, faltam condições reais de participação - como liberação de horário ou reconhecimento das horas formativas. Isso contribui para um ciclo de desinformação e desmotivação.

As estratégias pedagógicas utilizadas variam bastante. Muitos relataram o uso de recursos visuais, organização da rotina e atividades diferenciadas. E05 disse: “Tenho um aluno autista que só consegue fazer as atividades se estiver em um ambiente silencioso. Então, adaptei um cantinho pra ele na sala.”

Essa fala mostra como pequenos ajustes podem ter um grande impacto na inclusão efetiva de alunos neurodivergentes. A personalização do espaço, do tempo e da proposta de ensino revela a sensibilidade do educador em atender às especificidades do aluno, respeitando suas necessidades sensoriais. No entanto, tais estratégias geralmente surgem da iniciativa individual do professor, e não de uma política institucional.

Apesar do esforço de alguns docentes, as condições estruturais da escola muitas vezes limitam a aplicabilidade dessas estratégias. A falta de salas de apoio, mobiliário adaptado, materiais pedagógicos diversificados e tempo para o planejamento colaborativo são fatores que dificultam a efetividade das adaptações necessárias para uma educação realmente inclusiva.

E09 destacou a importância da comunicação com a família: “Quando a gente se aproxima da família, tudo melhora. Eles ajudam a entender o que funciona e o que não funciona com o aluno.”

O envolvimento das famílias é percebido como um fator decisivo no processo de inclusão. A troca de informações entre escola e responsáveis permite que o professor compreenda melhor os comportamentos, interesses e necessidades do aluno. A escuta ativa e o diálogo contribuem para a construção de vínculos de confiança, o que fortalece o trabalho pedagógico.

Contudo, esse diálogo nem sempre ocorre de maneira fluida. Alguns profissionais relataram dificuldades em estabelecer uma relação colaborativa com as famílias, seja por falta de tempo, resistência dos responsáveis ou ausência de canais institucionais adequados para esse contato. Isso indica a importância de investir em estratégias de mediação escola-família, com apoio da coordenação pedagógica e dos serviços de apoio especializados.

Os entrevistados também apontaram barreiras institucionais, como a falta de apoio da gestão e a resistência de colegas. E12 relatou: “Tem professor que acha que aluno com deficiência não deveria estar na escola regular. Isso é muito triste.”

Esse depoimento evidencia a existência de preconceitos ainda arraigados dentro do ambiente escolar, que dificultam o avanço da inclusão. A resistência de alguns profissionais a conviver e ensinar alunos com necessidades especiais cria um clima de exclusão que pode afetar não apenas os alunos, mas também os docentes engajados na prática inclusiva, gerando isolamento e desmotivação.

Além disso, essa resistência sinaliza a necessidade de ações que promovam mudanças culturais dentro das escolas, como sensibilizações e formações coletivas que envolvam todo o corpo docente, para construir um entendimento compartilhado sobre os direitos e as potencialidades dos alunos neurodivergentes, transformando o ambiente em um espaço mais acolhedor e colaborativo.

E06 afirmou: “A gente se sente sozinho muitas vezes. Falta uma rede de apoio dentro da escola.”

Esse sentimento de solidão profissional é bastante comum entre os educadores que atuam diretamente com alunos que demandam práticas inclusivas específicas. A ausência de uma rede de suporte institucional faz com que os docentes precisem desenvolver soluções individuais para problemas que são coletivos, gerando sobrecarga e insegurança.

A construção de redes de apoio, envolvendo coordenação pedagógica, AEE, psicólogos escolares e outros profissionais, é fundamental para compartilhar experiências, dividir responsabilidades e fortalecer as práticas inclusivas. A existência dessas redes também é um fator importante para a permanência dos professores em suas funções e para a qualidade do atendimento ofertado.

A infraestrutura inadequada também foi mencionada. E13 comentou: “A escola não tem sala de recursos. Às vezes falta até material básico. Isso dificulta muito.”

A ausência de espaços físicos apropriados para o atendimento especializado e a falta de materiais pedagógicos adaptados prejudicam a efetividade das práticas inclusivas. A estrutura escolar muitas vezes não contempla as necessidades de alunos neurodivergentes, limitando as possibilidades de intervenção e o conforto dos estudantes.

Essa deficiência estrutural reflete problemas maiores relacionados à gestão de recursos e à priorização da inclusão nas políticas educacionais. Sem investimentos concretos em infraestrutura e materiais, o discurso inclusivo corre o risco de permanecer apenas na esfera teórica, sem impacto real na aprendizagem e no bem-estar dos alunos.

Apesar dos desafios, os profissionais reconhecem avanços. E02 destacou: “Antigamente,

esses alunos eram excluídos. Hoje, pelo menos, estão na escola. Isso já é um passo importante.”

Esse reconhecimento é importante para evidenciar que, embora a inclusão plena ainda seja um desafio, o simples fato da presença dos alunos neurodivergentes em escolas regulares já representa um avanço significativo em relação a épocas anteriores, quando eles eram institucionalizados ou excluídos do sistema educacional.

O avanço, contudo, deve ser acompanhado de políticas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar desses alunos. A inclusão precisa ir além da matrícula, envolvendo adaptações curriculares, recursos de apoio e uma cultura escolar que valorize a diversidade.

E10 mencionou experiências positivas: “Tenho um aluno com TDAH que melhorou muito depois que comecei a trabalhar com jogos pedagógicos. Ele se envolve mais.”

Essa fala destaca o impacto positivo das metodologias ativas e lúdicas na motivação e no engajamento dos alunos neurodivergentes. A adoção de práticas pedagógicas diversificadas que respeitam os estilos de aprendizagem favorece a participação e o desenvolvimento desses estudantes.

Além disso, essa experiência reforça a ideia de que o ensino inclusivo exige criatividade e flexibilidade do professor, que deve adaptar continuamente suas estratégias para atender às necessidades específicas de cada aluno, buscando formas que tornem o aprendizado mais significativo e prazeroso.

A valorização das potencialidades dos alunos neurodivergentes foi um ponto comum nas falas. E14 disse: “Quando a gente acredita neles, eles mostram do que são capazes.”

Esse depoimento evidencia a importância do olhar positivo e do investimento nas habilidades dos alunos, em vez de focar apenas nas dificuldades. A confiança do professor é um fator motivacional que pode transformar o desempenho e a autoestima do estudante, criando um ciclo virtuoso de aprendizagem.

Além disso, a valorização das potencialidades contribui para a construção de uma identidade positiva e para a inclusão social, pois reconhece o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, capaz de contribuir com a comunidade escolar de formas únicas e importantes.

A flexibilidade pedagógica é vista como essencial. E11 afirmou: “Não adianta querer que todos aprendam do mesmo jeito. A gente tem que ser criativo.”

Essa fala sintetiza um dos princípios centrais da educação inclusiva e da neurodiversidade: a necessidade de múltiplas abordagens que respeitem as singularidades dos alunos. A

padronização das práticas educativas não atende à diversidade cognitiva presente na sala de aula.

A criatividade, portanto, torna-se uma ferramenta indispensável para os professores, que precisam reinventar suas práticas, avaliar de formas diversificadas e construir ambientes de aprendizagem dinâmicos, onde todos tenham a oportunidade de participar e progredir conforme suas possibilidades.

Outro aspecto recorrente foi o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE). E04 comentou: “O AEE ajuda muito, mas precisa estar mais integrado com o trabalho da sala de aula.”

O relato indica que o AEE é fundamental para a inclusão, oferecendo suporte especializado que complementa o trabalho do professor regente. No entanto, a integração entre os profissionais do AEE e os demais educadores ainda é um desafio, o que pode gerar fragmentação do atendimento e falta de continuidade no processo pedagógico.

Para que o AEE seja efetivo, é necessário promover a cooperação e o planejamento conjunto entre todos os profissionais da escola, garantindo que as adaptações e estratégias sejam alinhadas e implementadas de forma integrada, beneficiando o aluno em todos os contextos escolares.

E15 ressaltou: “Tem aluno que só se desenvolve porque tem um professor do AEE que realmente se dedica. Mas isso deveria ser regra, não exceção.”

Esse depoimento denuncia a desigualdade na qualidade do atendimento, que depende muito do empenho individual do profissional. Quando o suporte do AEE é irregular ou insuficiente, o desenvolvimento do aluno fica comprometido, evidenciando a necessidade de políticas que assegurem a presença qualificada e constante desses profissionais.

Além disso, a valorização e o reconhecimento do trabalho dos professores do AEE são fundamentais para a motivação desses profissionais e para o fortalecimento da educação inclusiva, que deve ser vista como um compromisso coletivo da escola.

A gestão escolar também foi apontada como peça-chave. E01 destacou: “Quando a direção apoia, tudo flui melhor. Já trabalhei em escolas onde a inclusão era prioridade de verdade.”

A liderança escolar tem um papel decisivo na construção de uma cultura inclusiva, promovendo o engajamento dos professores, garantindo recursos, e articulando parcerias. A gestão pode influenciar diretamente no ambiente de trabalho e nas práticas pedagógicas adotadas.

Direções comprometidas com a inclusão também atuam como mediadoras entre a escola

e as famílias, fortalecendo os vínculos e garantindo que as políticas inclusivas sejam implementadas com seriedade e continuidade, o que potencializa o sucesso dos alunos neurodivergentes.

Há também uma percepção de mudança cultural em curso. E05 afirmou: “A gente percebe que as crianças estão mais abertas à diferença. Muitas vezes, os colegas ajudam mais do que os adultos.”

Essa observação mostra que a inclusão vai além da prática pedagógica e envolve a convivência social dentro da escola. A receptividade dos alunos, que se mostram mais tolerantes e solidários, cria um ambiente propício para a construção de relações de respeito e apoio mútuo.

Por outro lado, esse aspecto também indica a importância de educar para a diversidade desde os primeiros anos escolares, incentivando a empatia e o respeito à diferença como valores fundamentais para a convivência democrática e inclusiva.

E08 complementou: “A escola tem que ser um espaço de convivência, não só de conteúdo. A neurodiversidade nos ensina isso.”

Esse depoimento reforça a necessidade de se repensar a função da escola, ampliando seu papel para além da mera transmissão de conhecimentos. A escola deve ser um espaço onde a diversidade é celebrada e onde todos têm direito à participação plena, desenvolvendo competências sociais e emocionais.

Essa visão integrada da educação evidencia que a inclusão é uma prática que permeia todos os aspectos da vida escolar, exigindo uma mudança de paradigma que envolva currículo, práticas pedagógicas, relações interpessoais e organização institucional.

Os profissionais entendem que inclusão não é apenas um direito, mas um ganho para toda a comunidade escolar. E06 resumiu bem: “Quando a escola é boa para todos, é melhor pra todo mundo.”

Essa afirmação sintetiza a concepção de que a inclusão traz benefícios coletivos, promovendo uma escola mais democrática, justa e acolhedora. Os avanços conquistados a partir da valorização da diversidade ampliam as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os envolvidos.

Além disso, essa perspectiva reforça a ideia de que investir em educação inclusiva é investir na qualidade da educação como um todo, pois a construção de espaços de aprendizagem acessíveis e respeitosos impacta positivamente no clima escolar, na motivação dos alunos e na formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a construção de espaços de aprendizagem inclusivos, que respeitem e acolham a neurodiversidade, é um processo complexo, que envolve múltiplas dimensões: pedagógica, institucional, formativa e cultural. Os profissionais da educação demonstram sensibilidade ao tema e reconhecem sua importância, mas esbarram em desafios significativos como a falta de formação continuada, o despreparo das instituições e a carência de recursos adequados.

Apesar das dificuldades, há iniciativas e práticas positivas sendo construídas a partir do engajamento individual e coletivo dos educadores. Os relatos indicam que, quando há apoio da gestão escolar, colaboração entre os profissionais e abertura ao diálogo com as famílias, é possível promover experiências educativas significativas e inclusivas.

Conclui-se que é fundamental investir em políticas públicas eficazes, programas de formação continuada com enfoque na neurodiversidade, e na promoção de uma cultura escolar baseada na valorização das diferenças. A inclusão, portanto, não se resume a estar na escola, mas a aprender, participar e ser reconhecido em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 673–688, 2020.

GERONE, L. G. T. Os Direitos Humanos e a prática educativa inclusiva. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 2021.

LIMA, L. A. de O.; MANGONI, S. S.; VELEZ, W. M.; FILHO, C. R. C.; SANTOS, M. E. dos; BRITO, I. L. P.; RODRIGUES, P. D.; SOARES, A. R. N. Meio Ambiente, Sustentabilidade e ESG: A Importância da Gestão Socioambiental para a Governança Ambiental, Social e Corporativa. *Revista de Gestão e Secretariado*, [S. l.], v. 16, n. 9, p. e5247, 2025. DOI: 10.7769/gesec.v16i9.5247.

LIMA, L. A. de O.; PARENTE, A. M. B.; LEIMANN, A. H.; SCHIAVAO, L. J. V.; MAIA, L. A.; SOUSA, F. B. da S.; ARAÚJO, T. S. S.; SOUSA, G. C. Gestão na Saúde Pública: Contribuições da Inteligência Artificial para a Otimização dos Processos e Tomada de Decisões. *Revista de Gestão e Secretariado*, [S. l.], v. 16, n. 9, p. e5243, 2025.

LIMA, L. A. de O.; JAHNKE, J. F.; JESUS, E. L. de; PEREIRA, R.; RIBEIRO, C. M. G.; PEDRO, A. M. Tecnologias de Informação e Comunicação na Globalização: Conexões, Desigualdades e Transformações Socioculturais. *Revista de Gestão e Secretariado*, [S. l.], v. 16,

n. 8, p. e5222, 2025. DOI: 10.7769/gesec.v16i8.5222.

LIMA, Lucas Alves de Oliveira; MENEZES, Sady Júnior Martins da Costa de. Programa de Educação Tutorial (PET): perspectivas históricas, fundamentos e as contribuições para a minimização da evasão estudantil no nível superior. Cadernos Cajuína, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e1088, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i3.1088.

LIMA, L. A. de O.; BERNARDY, T. A. dos S.; BALDISSARELLI, J. M.; CERQUEIRA, H. de G.; BRITO, J. R. L.; GOMES, M. O.; CAMPOS, D. F. Gestão Socioambiental, Marketing Verde e Legislação: o Papel do Regulamento Jurídico no Combate às Práticas de Greenwashing nas Organizações. Revista de Gestão e Secretariado, [S. l.], v. 16, n. 7, p. e5145, 2025. DOI: 10.7769/gesec.v16i7.5145.

LIMA, L. A. de O.; BERNARDY, T. A. dos S.; MENDEZ, A. V.; SCHIAVAO, L. J. V.; SOARES, A. R. N.; SOUZA JÚNIOR, S. O. de; VILELA, C. R.; BEZERRA, I. G. S. Gestão em Saúde: as Contribuições das Pesquisas de Satisfação e de Clima Organizacional para a Qualidade de Vida no Trabalho. Revista de Gestão e Secretariado, [S. l.], v. 16, n. 7, p. e5144, 2025. DOI: 10.7769/gesec.v16i7.5144.

LIMA, L. A. O.; DOMINGUES JUNIOR, GOMES, O. V. O. Saúde mental e esgotamento profissional: um estudo qualitativo sobre os fatores associados à síndrome de burnout entre profissionais da saúde. **Boletim de Conjuntura Boca**, 2023. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10198981>

LIMA, L. A. O.; DOMINGUES, P. L ; SILVA, R. T. . Applicability of the Servqual Scale for Analyzing the Perceived Quality of Public Health Services during the Covid-19 Pandemic in the Municipality of Três Rios/RJ, Brazil. International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR), v. 12, p. 17-18, 2024. <https://doi.org/10.20431/2349-0349.1208003>

Lima, L. A. O., Domingues Júnior, P. L., & Silva, L. L. (2024). Estresse ocupacional em período pandêmico e as relações existentes com os acidentes laborais: estudo de caso em uma indústria alimentícia. RGO - Revista Gestão Organizacional, 17(1), 34-47. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v17i1.7484>.

LIMA, L. A. de O.; DOMINGUES JUNIOR, P. L. GOMES, O. V. de O. SAÚDE OCUPACIONAL E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DE CATADORES DE RECICLÁVEIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida , [S. l.], v. 17, n. 2, p. 9, 2025. DOI: 10.36692/V17N2-93R

LIMA, L. A. de O.; INDIANI, L.; OLIVEIRA, P. M. S.; DRESCH, F.; FAVETTI, I.; WINK, J. O.; WOLSCHICK, A. T. N.; GUSATTO, D.; KNOLLSEISEN, A. C. G.; SOEHN, L. Educação midiática: desafios e oportunidades no uso de tecnologias digitais. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 22, n. 9, p. e18273, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n9-251.

LIMA, L. A. O; SILVA, L. L.; DOMINGUES JÚNIOR, P. L. Qualidade de Vida no Trabalho segundo as percepções dos funcionários públicos de uma Unidade Básica de Saúde (UBS). **REVISTA DE CARREIRAS E PESSOAS**, v. 14, p. 346-359, 2024. <https://doi.org/10.23925/recape.v14i2.60020>

LIMA, L. A. O. et al. Os desafios na formação de profissionais de saúde no Brasil. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 7, p. 05-15, 2025.
<https://doi.org/10.36557/2674-8169.2025v7n5p05-15>

LIMA, L. A. O. et al. INFORMATIZAÇÃO EM SAÚDE: AVANÇOS TECNOLÓGICO E A MODERNIZAÇÃO NOS SERVIÇOS DE SAÚDE. *LUMEN ET VIRTUS*, v. 16, p. 5102-5111, 2025. <https://doi.org/10.56238/levv16n48-042>

LIMA, L. A. O. et al. GESTÃO HUMANIZADA EM SAÚDE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO. *LUMEN ET VIRTUS*, v. 16, p. 1009-1019, 2025. <https://doi.org/10.56238/levv16n45-027>

SANTOS, A. A. S.; LEITE, D. S. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise de uma escola de ensino fundamental. *SciELO Preprints*, 2022.

SANTOS, A. A. D. et al. O olhar da família e da escola para a criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA. *Revista Liberum Acessum*, v. 2, 2020.

MATIAS, H. B. R.; PROBST, M. A. A criança com Transtorno do Espectro Autista, a escola e o professor: algumas reflexões. *Revista Profissão Docente*, v. 18, n. 38, p. 158–170, 2018.

VIEIRA, J. N.; PEREIRA, M. P. M. A inclusão escolar do aluno autista: algumas considerações. *Ciência: Gerenciais em Foco*, v. 11, n. 9, 2020.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020.