

PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO: NEURODIVERSIDADE E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA

BEYOND THE DIAGNOSIS: NEURODIVERSITY AND INCLUSIVE PRACTICES IN SCHOOLS

 <https://doi.org/10.63330/sasciencsv6n2-191>

Submetido em: 03/09/2026 e Publicado em: 14/09/2026

SAS: e26417

Augusto Guilherme Teixeira Frutuozo

Mestrando em Educação

UNIASSELVI

Rio Grande do Sul

E-mail: augustotex@yahoo.com.ar

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3092383748768817>

Luciano João da Silva

Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPE)

E-mail: luciano.joao@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Edilene Correa Gomes

Licenciatura em Matemática

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Macapá - Amapá

E-mail: lene-gomes@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2256969234864288>

Iraneide Dias da Silva

Pós-graduação em: Gestão e Psicopedagogia Institucional(2018); Análise do Comportamento Aplicada

ABA na Alfabetização de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2022); Neuropsicopedagogia

Clínica (2024)

Paudalho - PE

E-mail: Iraneidedias94@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1218063772030815>

Rocelia da Silva Araújo

Pós-graduação em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com ênfase em Educação Física Escolar

Faculdade Atual

Macapá - Amapá

E-mail: roceliaaraujo@gmail.com



Kalynne Pantoja Veras

Pós-graduação em Gestão e Docência do Ensino Superior

Faculdade Atual

Macapá - AP

E-mail: kalynne_veras@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5896035794534794>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5356-9562>

Claudia Regina dos Santos Silva

Especialização em Educação: Estatística e Avaliação Educação, Educação de Jovens e Adultos,

Universidade Federal de Juiz de Fora, IFAP, Faculdade META, Faculdade Atual

Macapá - Amapá

E-mail: claudia_35@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7503715398648956>

José do Socorro Pandilha dos Santos

Licenciatura Plena em Artes Visuais

Universidade Federal do Amapá

Macapá - Amapá

Ronilda Roacab de Meneses

Mestre

UNIVATES

Boa Vista - Roraima

E-mail: roroacab@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5018113228641383>

Maria do Socorro Alves de Matos

Pós-graduação Lato-sensu em

Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão Escolar e Orientação Educacional

Faculdade Atual

Macapá - Amapá

E-mail: maria.smatos06@gmail.com

Iara Maria Dias Mesquita

Licenciatura em Ciências Humanas - História

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Codó - Maranhão

E-mail: iaramesquita1921@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8090156256542876>

Carlos Rigor Neves

Mestrando em Ciências da Educação

Universidad Autónoma de Asunción

Macapá - Amapá

E-mail: profcarlosrigor@gmail.com



Resumo

A crescente visibilidade da neurodiversidade no contexto escolar tem provocado debates acerca dos modos pelos quais diferenças cognitivas, comportamentais, comunicacionais e sensoriais são compreendidas e incorporadas às práticas educativas. Embora o diagnóstico possa favorecer o acesso a direitos, serviços e apoios especializados, sua utilização como principal referência para interpretar o estudante pode produzir rotulação, redução de expectativas e deslocamento das questões pedagógicas para o campo exclusivamente clínico. Este artigo tem como objetivo analisar a neurodiversidade no contexto escolar, discutindo práticas inclusivas capazes de ultrapassar uma compreensão da aprendizagem centrada no diagnóstico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, de caráter exploratório e analítico, fundamentada em estudos sobre neurodiversidade, educação inclusiva, diferença, mediação pedagógica, currículo, avaliação e formação docente. A análise evidencia que práticas inclusivas demandam planejamento flexível, diversificação das formas de participação, mediação intencional, avaliação formativa e reorganização das barreiras presentes no ambiente escolar. Conclui-se que superar a centralidade do diagnóstico não implica negar sua relevância, mas impedir que ele determine previamente as possibilidades educacionais do estudante. A inclusão requer uma escola capaz de reconhecer singularidades sem transformá-las em limites antecipados para a aprendizagem.

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

Abstract

The increasing visibility of neurodiversity in school contexts has stimulated debates about how cognitive, behavioral, communicative, and sensory differences are understood and incorporated into educational practices. Although diagnosis may facilitate access to rights, services, and specialized support, its use as the primary reference for interpreting students may lead to labeling, reduced expectations, and the displacement of pedagogical issues into an exclusively clinical domain. This article aims to analyze neurodiversity in school contexts, discussing inclusive practices capable of moving beyond a diagnosis-centered understanding of learning. This is a qualitative, bibliographic, exploratory, and analytical study grounded in research on neurodiversity, inclusive education, difference, pedagogical mediation, curriculum, assessment, and teacher education. The analysis indicates that inclusive practices require flexible planning, diversification of forms of participation, intentional mediation, formative assessment, and the reorganization of barriers within school environments. It is concluded that overcoming the centrality of diagnosis does not imply denying its relevance, but rather preventing it from determining students'



educational possibilities in advance. Inclusion requires a school capable of recognizing singularities without turning them into predetermined limits to learning.

Keywords: Diagnosis; Inclusive education; Learning; Neurodiversity; Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

As salas de aula contemporâneas evidenciam uma diversidade de modos de aprender, comunicar-se, relacionar-se, organizar informações, responder aos estímulos e participar das experiências escolares. Embora essa heterogeneidade não seja uma característica recente da educação, sua visibilidade aumentou significativamente com a ampliação das políticas de inclusão e com o crescimento da identificação de condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e outros perfis neurodivergentes. Esse cenário tem levado professores e instituições escolares a repensarem práticas construídas historicamente em torno de expectativas relativamente homogêneas de comportamento, desempenho e aprendizagem.

A noção de neurodiversidade contribui para esse debate ao questionar a compreensão das diferenças neurológicas exclusivamente pela lógica do déficit. Em vez de estabelecer um funcionamento cognitivo ideal diante do qual os demais seriam classificados como desvios, a perspectiva da neurodiversidade reconhece a variabilidade neurológica como parte da própria diversidade humana. Essa mudança conceitual possui consequências educacionais importantes, pois desloca a discussão de uma pergunta centrada somente no que diferencia determinado estudante para uma análise das condições que favorecem ou dificultam sua participação no processo de aprendizagem.

A emergência desse conceito está relacionada aos movimentos de autodefesa e reivindicação identitária que se fortaleceram no final do século XX, particularmente entre pessoas autistas. Ortega (2008) recupera a contribuição de Judy Singer para a constituição histórica do movimento e explicita a concepção que orientava seus defensores:

“neurodiversidade” [...] é um termo que tenta salientar que uma “conexão neurológica” (neurological wiring) atípica (ou neurodivergente) não é uma doença a ser tratada e, se for possível, curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). Os indivíduos autodenominados “neurodiversos” consideram-se “neurologicamente diferentes”, ou “neuroatípicos”. (Ortega, 2008, p. 477).

Transportada para o campo educacional, essa concepção não significa negar diagnósticos, acompanhamentos clínicos ou necessidades específicas de apoio. O problema emerge quando uma condição diagnóstica se converte na explicação predominante para tudo aquilo que o estudante realiza ou deixa de realizar na escola. Nesse caso, comportamentos, dificuldades e formas particulares de participação podem



ser imediatamente interpretados como consequências inevitáveis de um transtorno, reduzindo o espaço destinado à análise das metodologias, das relações, dos ambientes, das formas de comunicação e das condições de ensino.

O diagnóstico pode desempenhar papel relevante no reconhecimento de determinadas necessidades, na construção de redes de atendimento e na garantia de direitos. Todavia, não constitui descrição completa do sujeito e tampouco oferece, por si só, um planejamento pedagógico. Dois estudantes que compartilham uma mesma classificação diagnóstica podem apresentar interesses, formas de comunicação, necessidades de suporte, experiências escolares e modos de aprender profundamente distintos. Transformar a categoria diagnóstica em protocolo de ensino significa, portanto, substituir a singularidade do estudante por características gerais atribuídas a um grupo.

A educação inclusiva demanda movimento diferente. Mantoan (2003) destaca a necessidade de transformação da escola, contrapondo-se a modelos nos quais o estudante precisa adaptar-se a uma organização educacional previamente estabelecida. Vygotsky (2007), por sua vez, oferece fundamentos para compreender a aprendizagem como fenômeno socialmente mediado e relacionado às oportunidades de interação e intervenção pedagógica. Essas perspectivas permitem compreender que as dificuldades observadas no contexto escolar não resultam exclusivamente das características individuais, mas se constituem na relação entre o sujeito, as demandas propostas e os recursos de mediação disponíveis.

Tal reflexão ganha particular importância em uma cultura escolar na qual o diagnóstico pode, paradoxalmente, favorecer o acesso a apoios e simultaneamente restringir as expectativas dirigidas ao estudante. Há situações em que o laudo abre portas para recursos necessários; em outras, torna-se uma espécie de limite antecipado, utilizado para justificar a simplificação permanente do currículo ou a exclusão de determinadas experiências. É justamente nessa tensão que se situa a problemática deste estudo: como reconhecer as necessidades específicas associadas à neurodiversidade sem transformar o diagnóstico em elemento determinante da trajetória escolar?

Diante desse problema, o objetivo geral deste artigo é analisar a neurodiversidade no contexto escolar, discutindo práticas inclusivas capazes de ultrapassar uma concepção da aprendizagem excessivamente centrada no diagnóstico. Especificamente, busca-se compreender as relações entre neurodiversidade e normalização escolar; problematizar os usos educacionais do diagnóstico; refletir sobre práticas de planejamento, mediação e participação; analisar currículo e avaliação sob a perspectiva da equidade; e discutir a formação docente e as condições institucionais necessárias para a inclusão. Para tanto, após esta introdução, o artigo aborda os limites de uma escola orientada pela normalidade; analisa as relações entre diagnóstico, direito e rotulação; apresenta o percurso metodológico; discute práticas pedagógicas inclusivas, currículo e avaliação; e finaliza com uma reflexão sobre formação docente e construção de uma cultura escolar comprometida com a diversidade.



2 NEURODIVERSIDADE E OS LIMITES DE UMA ESCOLA ORIENTADA PELA NORMALIDADE

A escola moderna foi historicamente estruturada a partir de processos de organização coletiva que demandaram certa padronização dos tempos, conteúdos, comportamentos e formas de avaliação. Turmas organizadas por idade, aulas com duração definida, currículos sequenciados, provas realizadas sob condições semelhantes e expectativas relativamente uniformes de comportamento compõem uma arquitetura escolar que favoreceu a universalização da escolarização, mas que também consolidou determinada imagem de aluno esperado. Quanto maior a distância em relação a esse padrão, maior a possibilidade de que diferenças sejam interpretadas como inadequações.

A neurodiversidade tensiona esse modelo ao evidenciar que formas de atenção, comunicação, processamento de informações e interação não se manifestam de maneira uniforme. O estudante que necessita movimentar-se com maior frequência, aquele que apresenta sensibilidade sensorial significativa, quem precisa de maior previsibilidade, quem demora mais tempo para organizar uma resposta ou quem encontra dificuldade em determinadas formas de interação não necessariamente está recusando a experiência escolar. Em muitos casos, está respondendo às demandas de um ambiente estruturado segundo padrões que não contemplam plenamente suas características.

Esse ponto é relevante porque a escola pode produzir barreiras ao mesmo tempo em que atribui seus efeitos exclusivamente ao estudante. A rigidez dos tempos, o predomínio de exposições orais prolongadas, ambientes excessivamente ruidosos, instruções pouco objetivas, atividades centradas em uma única linguagem ou avaliações limitadas a um formato específico são exemplos de condições que podem interferir no acesso ao conhecimento. Isso não significa afirmar que todas as dificuldades são produzidas pela escola, mas reconhecer que nenhuma experiência educacional pode ser explicada somente pelas características individuais.

Os materiais que fundamentam este estudo enfatizam justamente a necessidade de ultrapassar a responsabilização individual. Barros et al. (2026) sintetizam essa problemática ao relacionar medicalização, barreiras escolares e processos de estigmatização:

A permanência de concepções medicalizantes e normalizadoras no espaço escolar constitui um dos principais obstáculos à efetivação da inclusão. Ao atribuir as dificuldades de aprendizagem exclusivamente aos estudantes, essas concepções desresponsabilizam a instituição escolar e invisibilizam as barreiras pedagógicas, curriculares e atitudinais presentes no cotidiano educativo. No caso dos estudantes neuroatípicos, tal lógica reforça processos de rotulação e estigmatização, dificultando a construção de percursos escolares significativos e participativos. (Barros et al., 2026, p. 4).

A compreensão das barreiras modifica a lógica da intervenção. Se uma dificuldade é concebida exclusivamente como atributo do estudante, a resposta tende a concentrar-se na tentativa de modificá-lo ou



criar mecanismos para que se aproxime do padrão escolar. Se, porém, a dificuldade é analisada também em sua relação com o ambiente, diferentes possibilidades emergem: reorganização de uma atividade, alteração da forma de instrução, introdução de recursos visuais, modificação do tempo, utilização de outra linguagem ou criação de formas diferenciadas de participação.

A crítica ao padrão de normalidade não implica abandono de critérios educacionais. Uma escola inclusiva continua responsável pela sistematização do conhecimento, pelo desenvolvimento de competências e pela ampliação das experiências culturais dos estudantes. A diferença reside no modo como esses objetivos são alcançados. A igualdade do direito à aprendizagem não exige uniformidade absoluta dos procedimentos. Pelo contrário, em determinadas situações, tratar igualmente sujeitos que encontram barreiras distintas pode aprofundar desigualdades.

A contribuição de Mantoan (2003) torna-se significativa nesse aspecto ao compreender a inclusão como mudança da própria estrutura educacional. A questão deixa de ser como encaixar o aluno diferente na escola existente e passa a ser como reorganizar a instituição para ensinar uma coletividade que é, por definição, heterogênea. Tal perspectiva também impede que a inclusão seja reduzida a um conjunto de técnicas destinadas exclusivamente a estudantes com laudo. Flexibilidade, clareza das orientações, diversidade de linguagens e avaliação processual podem qualificar o ensino de toda a turma.

A discussão sobre neurodiversidade também precisa evitar um movimento inverso de romantização. Reconhecer diferenças como parte da diversidade humana não significa ignorar sofrimento, dificuldades funcionais ou necessidades intensas de suporte. Estudantes neurodivergentes não constituem um grupo homogêneo e algumas pessoas necessitam de apoios substanciais para comunicação, autonomia, interação ou acesso ao currículo. Uma perspectiva inclusiva não apaga essas necessidades; procura responder a elas sem reduzir a pessoa àquilo que encontra dificuldade para realizar.

É justamente nessa articulação entre singularidade e contexto que a neurodiversidade pode contribuir de maneira mais consistente para a educação. Em vez de substituir uma classificação por outra, o conceito pode funcionar como princípio de interrogação das práticas: quais formas de participação a escola reconhece? Que comportamentos são tomados como condição para aprender? Que modos de demonstrar conhecimento são legitimados? Em que situações as diferenças são acolhidas e em quais são imediatamente compreendidas como desvios?

Essas perguntas conduzem a uma compreensão da inclusão menos associada à correção e mais relacionada à criação de possibilidades. Nesse sentido, a neurodiversidade não constitui justificativa para expectativas reduzidas, mas razão para ampliar o repertório pedagógico. Se não existe apenas uma maneira de processar informações, comunicar-se ou participar, o ensino precisa ser suficientemente intencional para oferecer diferentes condições de acesso ao mesmo direito fundamental: aprender.



3 O DIAGNÓSTICO ENTRE O DIREITO, O CONHECIMENTO E A ROTULAÇÃO ESCOLAR

A presença do diagnóstico na escola deve ser analisada de modo cuidadoso. Uma crítica à medicalização não pode resultar na desvalorização dos profissionais de saúde ou na negação de condições que demandam acompanhamento especializado. Para muitas famílias e estudantes, o diagnóstico representa a possibilidade de compreender experiências antes interpretadas como preguiça, indisciplina, desinteresse ou incapacidade. Pode, ainda, possibilitar acesso a tratamentos, recursos, adaptações e direitos legalmente assegurados.

No Brasil, a legislação educacional e os marcos relacionados à inclusão reforçam a responsabilidade dos sistemas de ensino pela criação de condições de acesso, participação e aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece, especificamente em relação às pessoas com deficiência, responsabilidades que ultrapassam a matrícula e alcançam o próprio projeto pedagógico:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (Brasil, 2015, art. 28).

Embora nem toda condição usualmente situada no campo da neurodivergência corresponda juridicamente à deficiência, o dispositivo evidencia um princípio importante para a educação inclusiva: assegurar presença física na escola não é suficiente. A participação, o acesso ao currículo e a aprendizagem precisam ser considerados. Portanto, o diagnóstico pode favorecer o reconhecimento de direitos, mas a ação educativa decorrente dele precisa ser construída pedagogicamente.

O problema surge quando o diagnóstico deixa de ser uma informação sobre o estudante e passa a ocupar o lugar do próprio estudante. Frases como “ele não consegue porque é autista”, “não para quieto porque tem TDAH” ou “não adianta exigir isso por causa do diagnóstico” revelam um modo determinista de compreender a relação entre condição clínica e aprendizagem. O laudo, nesse caso, deixa de contribuir para a análise e passa a encerrá-la.

Essa lógica pode produzir dois movimentos aparentemente opostos, mas igualmente problemáticos. O primeiro consiste em exigir do estudante exatamente o mesmo percurso e as mesmas condições dos demais, ignorando barreiras concretas sob a justificativa de igualdade. O segundo consiste em reduzir sistematicamente as exigências e afastá-lo do currículo comum, supondo antecipadamente que não será capaz de realizar determinadas aprendizagens. Em um caso, desconsidera-se a necessidade de apoio; no outro, limita-se a oportunidade de desenvolvimento.



Os estudos sociais da deficiência oferecem uma contribuição importante para compreender essa questão ao deslocarem a análise do sujeito isolado para sua relação com os contextos nos quais participa. Ortega (2009) apresenta essa mudança em contraposição ao predomínio do modelo médico-individual:

Basicamente, o modelo social da deficiência surge como alternativa ao modelo hegemônico médico-individual com sua ênfase no diagnóstico e que constrói o indivíduo deficiente como sujeito dependente. [...] Para os teóricos do modelo social, a deficiência não é uma tragédia pessoal; é um problema social e político. Ela não existe para além da cultura e do horizonte social que a descreve como tal e nunca pode ser reduzida ao nível biológico e/ou patológico. (Ortega, 2009, p. 68).

A utilização dessa perspectiva no campo escolar requer cautela. Não se trata de afirmar que as características individuais não produzam efeitos na experiência do estudante, tampouco de defender que todas as dificuldades desapareceriam mediante a reorganização do ambiente. O que essa abordagem permite questionar é a ideia de que o desempenho observado corresponde diretamente a uma capacidade fixa. Determinadas dificuldades podem aumentar ou diminuir conforme o tipo de tarefa, a forma de mediação, as características sensoriais do ambiente, os conhecimentos prévios e os recursos disponibilizados.

Essa constatação valoriza um tipo de conhecimento que pertence especificamente à escola: o conhecimento pedagógico produzido na convivência com o estudante. O professor observa como ele responde a diferentes explicações, que suportes favorecem sua organização, quanto tempo necessita para determinadas tarefas, em que situações participa com maior autonomia e quais estratégias produzem melhores resultados. Essas informações não substituem avaliações clínicas, mas também não podem ser substituídas por elas.

A família e os profissionais especializados constituem parceiros importantes nesse processo. O diálogo pode fornecer informações sobre comunicação, rotina, necessidades de suporte e estratégias anteriormente utilizadas. Entretanto, a definição das experiências escolares precisa preservar a especificidade do trabalho pedagógico. Um parecer clínico pode recomendar determinadas condições ou explicitar características funcionais; cabe à escola interpretar essas informações diante dos objetivos curriculares e da realidade concreta da turma.

Para além do diagnóstico, portanto, significa reconhecer sua relevância sem lhe conferir poder de determinar antecipadamente o percurso escolar. A pergunta sobre “o que o estudante tem?” pode ser importante, mas precisa ser acompanhada de outras: o que já sabe? Como responde às diferentes mediações? Quais barreiras encontra? Que recursos ampliam sua participação? O que está sendo efetivamente avaliado? Que expectativas orientam o trabalho docente? A passagem dessas questões para o centro da prática recoloca a aprendizagem no campo da responsabilidade educacional.



4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório e analítico. Tal opção metodológica decorre do objetivo de problematizar conceitos e práticas relacionados à neurodiversidade e à educação inclusiva, buscando compreender como a centralidade do diagnóstico pode interferir nas expectativas escolares e quais princípios pedagógicos favorecem uma atuação orientada pela participação e pela aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica foi organizada a partir de produções relacionadas a quatro campos articulados: estudos da neurodiversidade e da deficiência; educação inclusiva; processos de ensino, mediação e avaliação; e formação docente. Entre os autores utilizados encontram-se Ortega (2008; 2009), Mantoan (2003; 2015), Vygotsky (2007), Freire (1996), Tardif (2014), Nóvoa (2017; 2019), Perrenoud (1999), Luckesi (2011), Imbernón (2010), Booth e Ainscow (2011) e Apple (2006). Também foram considerados documentos normativos brasileiros relacionados ao direito à educação inclusiva.

Integram ainda o corpus de apoio os materiais “Educação inclusiva e neurodiversidade na escola básica: desafios pedagógicos e práticas de acolhimento”, de Barros et al. (2026), e “Práticas pedagógicas inclusivas para estudantes neuroatípicos na educação básica”, de Marsaioli et al. (2026), utilizados especialmente na construção das categorias relacionadas às barreiras pedagógicas, à mediação e à organização de práticas inclusivas. Esses documentos são tratados como materiais-base do estudo, em diálogo com o referencial teórico consolidado.

A seleção das produções não teve pretensão de constituir revisão sistemática nem de esgotar a literatura existente sobre neurodiversidade. Foram priorizados textos que contribuíssem diretamente para a análise de cinco eixos: a) neurodiversidade e crítica aos padrões de normalidade; b) diagnóstico, classificação e barreiras escolares; c) planejamento, mediação e participação; d) currículo e avaliação; e e) formação docente e responsabilidade institucional.

A análise ocorreu mediante leitura interpretativa e organização temática das contribuições identificadas. Buscou-se estabelecer relações entre os diferentes referenciais, preservando suas especificidades teóricas, de forma a compreender como conceitos originalmente desenvolvidos em campos distintos podem contribuir para uma discussão educacional sobre a neurodiversidade. Assim, o estudo não pretende estabelecer equivalência entre neurodiversidade, deficiência e educação especial, mas analisar pontos de aproximação relevantes para a discussão das barreiras e das práticas escolares.

Por se tratar de investigação bibliográfica, não foram realizadas entrevistas, observações ou intervenções com participantes. Os resultados apresentados possuem natureza teórico-interpretativa e precisam ser compreendidos dentro desse limite. A intenção é oferecer uma sistematização capaz de subsidiar o planejamento e a reflexão pedagógica, sem transformar os princípios discutidos em protocolos universais de atendimento a determinadas categorias diagnósticas.



5 PRÁTICAS INCLUSIVAS: PLANEJAMENTO, MEDIAÇÃO E DIFERENTES FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

Transformar o reconhecimento da neurodiversidade em prática escolar exige que a discussão alcance aquilo que acontece cotidianamente na sala de aula. A inclusão não se concretiza somente por meio de declarações institucionais ou da presença de estudantes neurodivergentes em turmas comuns. Ela se materializa nas decisões sobre como os conteúdos são apresentados, quais formas de participação são reconhecidas, que suportes podem ser utilizados e como o professor intervém diante das dificuldades.

Nesse sentido, planejamento inclusivo não significa preparar uma atividade específica para cada diagnóstico presente na turma. Essa prática seria operacionalmente inviável e, sobretudo, poderia reforçar a própria lógica classificatória que se pretende superar. Planejar para a diversidade significa identificar os objetivos essenciais da aprendizagem e prever diferentes formas de acesso, realização e acompanhamento. O ponto de chegada pedagógico pode ser compartilhado, enquanto determinados percursos precisam ser flexibilizados.

Alguns recursos simples possuem grande impacto na acessibilidade pedagógica: explicitação dos objetivos da aula, instruções organizadas em etapas, apoio visual, antecipação de mudanças, exemplos concretos, possibilidade de retomada das orientações e redução de informações concorrentes quando necessário. Essas estratégias podem beneficiar particularmente estudantes que encontram dificuldades relacionadas à atenção, organização, comunicação ou previsibilidade, mas frequentemente também melhoram a experiência de aprendizagem dos demais.

Marsaioli et al. (2026) destacam que a mediação precisa ultrapassar uma atuação meramente operacional do professor:

A mediação docente constitui eixo central para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes neuroatípicos na educação básica. Longe de assumir um papel meramente técnico ou operacional, o professor atua como mediador dos processos de ensino e aprendizagem, organizando situações pedagógicas que ampliam as possibilidades de participação e desenvolvimento dos estudantes. Essa mediação exige intencionalidade pedagógica, conhecimento dos sujeitos aprendentes e capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática. (Marsaioli et al., 2026, p. 11).

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está profundamente relacionado aos processos de mediação social e cultural. No contexto escolar, a resposta apresentada pelo estudante sem auxílio não representa a totalidade de suas possibilidades. Pistas, perguntas, modelos, exemplos, colaboração entre pares e diferentes instrumentos podem modificar o desempenho e revelar conhecimentos que permaneceriam invisíveis em condições excessivamente padronizadas.



A mediação, entretanto, precisa favorecer progressivamente a autonomia. Auxiliar não significa realizar permanentemente pelo estudante aquilo que ele pode aprender a fazer. Da mesma forma, inclusão não corresponde a eliminar todos os desafios. Uma intervenção adequada oferece suporte suficiente para que o estudante participe e avance, revendo esse suporte conforme novas capacidades são desenvolvidas. Quando um apoio se torna permanente sem avaliação de sua necessidade, existe o risco de produzir dependência em nome da proteção.

As formas de participação também merecem ser ampliadas. Tradicionalmente, a escola tende a identificar participação com determinadas manifestações: responder oralmente de imediato, manter contato visual, permanecer imóvel durante longos períodos ou executar a mesma tarefa simultaneamente com os colegas. Entretanto, essas expectativas podem privilegiar determinados modos de funcionamento. O estudante pode participar escrevendo, selecionando informações, construindo um material, utilizando recursos visuais, colaborando em pequenos grupos ou realizando uma atividade prática.

Isso não significa que habilidades consideradas difíceis devam ser abandonadas. Um estudante que encontra dificuldade na oralidade pode continuar sendo estimulado a desenvolver competências comunicativas; alguém com dificuldades de escrita precisa ter oportunidades de avançar nessa aprendizagem. A diferença está em não condicionar toda participação escolar ao domínio prévio da habilidade que constitui justamente um desafio. A escola precisa ensinar, mas também precisa criar meios para que o estudante participe enquanto aprende.

Barros et al. (2026) reforçam essa compreensão ao rejeitar práticas inclusivas concebidas como ações isoladas:

As práticas pedagógicas inclusivas na escola básica não podem ser compreendidas como um conjunto de técnicas isoladas ou adaptações pontuais destinadas a determinados estudantes. Ao contrário, elas se constituem como expressão concreta de concepções de ensino, aprendizagem e diferença que orientam o trabalho pedagógico cotidiano. Nesse sentido, a inclusão de estudantes neuroatípicos exige práticas que se sustentem em princípios pedagógicos sólidos, capazes de articular intencionalidade didática, flexibilidade curricular e reconhecimento das singularidades cognitivas. (Barros et al., 2026, p. 11).

Por essa razão, listas de “estratégias para autistas”, “atividades para TDAH” ou “tarefas para disléxicos” devem ser utilizadas com cautela. Conhecer características frequentemente associadas a determinada condição pode ajudar o professor a formular hipóteses e ampliar seu repertório, mas a decisão pedagógica precisa decorrer da observação do estudante concreto. O mesmo recurso pode favorecer muito um aluno e ser pouco significativo para outro com diagnóstico semelhante.

A organização do ambiente completa essa perspectiva. Ruídos intensos, excesso de estímulos visuais, modificações frequentes sem antecipação ou espaços que dificultam a autorregulação podem constituir barreiras. Pequenos ajustes ambientais, quando possíveis, podem favorecer a permanência e a



participação sem exigir segregação. A criação de condições mais acessíveis deve ocorrer, preferencialmente, no próprio espaço comum da turma.

Assim, a pedagogia inclusiva não procura eliminar diferenças, mas construir condições para que elas não se transformem automaticamente em desigualdades escolares. Quanto mais amplo for o repertório docente, menor será a dependência de respostas padronizadas associadas ao diagnóstico. Ensinar em contextos neurodiversos exige observar, testar, avaliar, dialogar e revisar continuamente as estratégias empregadas.

6 CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E O DIREITO DE DEMONSTRAR O QUE SE APRENDE

O currículo constitui uma dimensão central da inclusão porque estabelece quais conhecimentos serão ensinados e, muitas vezes, implicitamente, como os estudantes devem relacionar-se com eles. Apple (2006) chama atenção para o caráter social e histórico das decisões curriculares, evidenciando que o conhecimento escolar não é organizado de forma neutra. No contexto da neurodiversidade, interessa particularmente questionar quando formas específicas de comportamento ou expressão passam a funcionar como condições silenciosas para o acesso ao currículo.

Flexibilizar não significa abandonar conteúdos ou criar uma escolarização intelectualmente empobrecida para estudantes neurodivergentes. Pelo contrário, uma perspectiva inclusiva reafirma o direito ao conhecimento. A flexibilização incide sobre os meios, sobre os suportes, sobre a organização das etapas e, quando pedagogicamente justificável, sobre determinadas condições de realização. Reduzir expectativas antecipadamente com base no diagnóstico contradiz esse princípio.

Essa distinção é importante porque muitas adaptações escolares acabam produzindo atividades paralelas permanentemente simplificadas. Enquanto a turma trabalha determinado objeto de conhecimento, o estudante realiza tarefas repetitivas, pouco relacionadas ao currículo comum. Ainda que essa decisão seja tomada com intenção protetiva, pode produzir exclusão curricular. Estar na mesma sala não assegura participação na mesma experiência educativa.

O desafio consiste em identificar o objetivo central da proposta. Se a finalidade é compreender determinado conceito, diferentes formas de representação e expressão podem ser utilizadas. Se o objetivo é desenvolver uma habilidade específica de escrita, por outro lado, a escrita precisa integrar a avaliação, ainda que apoios possam ser oferecidos. A flexibilidade só possui sentido quando articulada à clareza dos objetivos pedagógicos.

Essa questão torna-se ainda mais evidente na avaliação. Provas realizadas em condições rígidas e uniformes podem misturar diferentes habilidades e dificultar a identificação do que o estudante efetivamente aprendeu. Dificuldade de organização temporal, compreensão de enunciados extensos ou



necessidade de maior tempo de processamento podem interferir no resultado, mesmo quando o conhecimento central está presente.

Marsaioli et al. (2026) chamam atenção para a necessidade de deslocar a avaliação da simples verificação para o acompanhamento do processo:

A avaliação constitui dimensão sensível das práticas pedagógicas inclusivas, pois frequentemente opera como mecanismo de exclusão quando orientada por critérios rígidos e padronizados. Em uma perspectiva inclusiva, a avaliação precisa deslocar-se da verificação de resultados para a compreensão dos processos de aprendizagem. [...] No caso dos estudantes neuroatípicos, a avaliação formativa permite reconhecer avanços, estratégias utilizadas, formas de participação e desenvolvimento de competências, sem reduzir o desempenho a comparações normativas. (Marsaioli et al., 2026, p. 10).

Luckesi (2011) igualmente contribui para uma concepção de avaliação comprometida com a tomada de decisões pedagógicas. Avaliar não deveria significar apenas registrar aquilo que o estudante não atingiu, mas produzir informações que orientem a continuidade do ensino. Nesse sentido, observações, atividades processuais, produções progressivas, projetos, provas, apresentações, autoavaliações e diferentes registros podem constituir fontes complementares.

Perrenoud (1999) reforça essa perspectiva ao relacionar avaliação e regulação das aprendizagens. Uma escola comprometida com a equidade não abandona critérios, mas busca distinguir critérios essenciais de exigências circunstanciais. A diversificação dos instrumentos não representa favorecimento indevido quando permite avaliar com maior precisão o conhecimento correspondente ao objetivo proposto.

Também é necessário diferenciar igualdade e equidade. A realização exatamente da mesma atividade, nas mesmas condições e no mesmo tempo, produz aparência de igualdade, mas não necessariamente igualdade de oportunidades. Determinados estudantes podem precisar de tempo adicional, apoio para organização das etapas, ambiente com menor interferência sensorial ou recurso de acessibilidade. Tais condições não eliminam a exigência de aprendizagem; procuram reduzir barreiras externas ao conhecimento avaliado.

A avaliação inclusiva também precisa evitar que o diagnóstico se converta em justificativa para aprovação automática ou ausência de objetivos. Baixas expectativas podem ser tão excludentes quanto exigências inflexíveis. O estudante tem direito a receber apoio e, simultaneamente, a ser reconhecido como alguém capaz de aprender, avançar e ser desafiado pedagogicamente.

Currículo e avaliação constituem, portanto, espaços decisivos para uma escola que pretende ir além do diagnóstico. É nesse nível que a inclusão deixa de representar apenas convivência e passa a envolver efetivamente o direito de acessar, construir e demonstrar conhecimento. A diferença precisa modificar os meios quando necessário, sem retirar do estudante o direito a experiências intelectualmente significativas.



7 FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA

A discussão sobre práticas inclusivas frequentemente termina por concentrar grande responsabilidade sobre o professor. Espera-se que ele reconheça características de diferentes condições, adapte materiais, organize estratégias individualizadas, dialogue com famílias, articule-se com especialistas e, simultaneamente, conduza o trabalho com toda a turma. Quando tais exigências não são acompanhadas de formação e suporte institucional, a inclusão pode ser percebida como tarefa adicional e solitária.

Tardif (2014) contribui para compreender que os saberes docentes não se constituem exclusivamente durante a formação inicial. São construídos na articulação entre diferentes conhecimentos, experiências profissionais, relações estabelecidas na escola e problemas concretos enfrentados no exercício da profissão. Isso significa que a formação para atuar em contextos neurodiversos não pode restringir-se a conteúdos teóricos sobre diagnósticos.

Conhecer características do TEA, do TDAH, da dislexia e de outras condições pode ser relevante, sobretudo quando esse conhecimento ajuda a compreender determinadas necessidades. Entretanto, memorizar listas de sintomas não prepara necessariamente o professor para ensinar. É preciso articular esse conhecimento às perguntas pedagógicas: como planejar? Como observar barreiras? Como mediar? Como avaliar? Como organizar interações? Como preservar altas expectativas sem ignorar necessidades de suporte?

Nóvoa (2019) destaca a importância da formação vinculada à profissão e às relações coletivas entre professores. Essa perspectiva é particularmente adequada à educação inclusiva, pois respostas pedagógicas dificilmente são construídas de modo isolado. Professores precisam de tempo para discutir casos, analisar atividades, planejar em conjunto, observar resultados e compartilhar estratégias.

O professor da turma comum não deve ser substituído pelo profissional especializado. Da mesma maneira, o atendimento educacional especializado não pode constituir um espaço paralelo para o qual seja transferida a responsabilidade pela aprendizagem. A articulação entre professores, equipe pedagógica, profissionais de apoio e gestão precisa preservar a corresponsabilidade e evitar a fragmentação do percurso escolar.

Imbernón (2010) enfatiza a necessidade de uma formação relacionada aos problemas concretos da profissão e às condições institucionais em que o trabalho ocorre. A inclusão demanda justamente esse tipo de formação: menos baseada em prescrições abstratas e mais orientada à reflexão sobre situações vividas. Analisar por que determinada atividade não funcionou pode ser mais formativo do que simplesmente receber uma nova lista de estratégias.

O diálogo com a família também é importante. Familiares possuem conhecimentos construídos na convivência cotidiana e podem oferecer informações relevantes sobre comunicação, sensibilidades, interesses, estratégias de autorregulação e modos de organização. Essa interlocução, contudo, precisa



preservar os papéis profissionais. A família não deve ser responsabilizada por solucionar problemas pedagógicos, assim como a escola não deve assumir funções clínicas que não lhe pertencem.

A gestão escolar possui responsabilidade decisiva nesse processo. Sem tempo para planejamento coletivo, recursos, apoio pedagógico e uma orientação institucional clara, iniciativas inclusivas tendem a depender exclusivamente do esforço individual de professores. Tal situação produz descontinuidade: uma prática funciona enquanto determinado profissional permanece e desaparece quando há mudança de turma ou de equipe.

Uma cultura inclusiva distingue-se justamente porque a diversidade deixa de ser tratada como emergência provocada pela chegada de determinado estudante. Ela passa a integrar o projeto pedagógico, a formação, as práticas avaliativas e as decisões da escola. Recursos acessíveis não são organizados somente quando um laudo aparece; tornam-se parte do repertório institucional.

Booth e Ainscow (2011) contribuem para essa compreensão ao articularem inclusão às culturas, políticas e práticas escolares. Essa abordagem amplia a análise e impede que o sucesso ou o fracasso da inclusão seja atribuído exclusivamente a uma estratégia realizada em sala de aula. Uma escola pode possuir professores comprometidos e, ainda assim, produzir barreiras por meio de decisões administrativas, curriculares ou relacionais.

Nesse sentido, a formação docente não pode ser apresentada como solução isolada para problemas estruturais. Professores bem formados continuam necessitando de condições adequadas de trabalho. A inclusão depende da articulação entre conhecimento profissional, colaboração, planejamento, recursos e compromisso institucional. Quando essa responsabilidade é efetivamente compartilhada, torna-se possível deslocar a neurodiversidade do campo da exceção para o reconhecimento cotidiano da heterogeneidade escolar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar a neurodiversidade no contexto escolar, discutindo possibilidades para a construção de práticas inclusivas que ultrapassem a centralidade atribuída ao diagnóstico. A análise evidenciou que reconhecer diferenças neurológicas como parte da diversidade humana não significa negar dificuldades, condições clínicas ou necessidades específicas, mas evitar que essas características sejam tomadas como explicação totalizadora do estudante e de suas possibilidades de aprendizagem.

O diagnóstico ocupa posição ambivalente nesse processo. Pode favorecer reconhecimento, acesso a apoios e garantia de direitos, constituindo recurso importante para estudantes e famílias. Entretanto, quando apropriado de maneira determinista pela escola, pode transformar-se em mecanismo de rotulação. A condição diagnóstica passa, então, de elemento de compreensão a limite antecipado, interferindo nas expectativas e nas oportunidades educacionais oferecidas.



Ir além do diagnóstico significa ampliar a análise. Diante de uma dificuldade, torna-se necessário investigar não apenas características individuais, mas também as condições em que a tarefa é apresentada, os recursos disponíveis, o ambiente, as formas de comunicação e os apoios oferecidos. Esse deslocamento não elimina a responsabilidade individual ou a existência de necessidades específicas; inclui a responsabilidade pedagógica e institucional na compreensão daquilo que ocorre.

As práticas discutidas demonstram que planejamento flexível, mediação docente, previsibilidade, diferentes linguagens, participação diversificada e organização consciente dos ambientes constituem estratégias relevantes para a construção de experiências mais acessíveis. Entretanto, não devem ser transformadas em receitas vinculadas a determinados diagnósticos. Sua utilização precisa decorrer da observação, da intencionalidade pedagógica e da avaliação contínua de seus efeitos.

Currículo e avaliação mostraram-se particularmente importantes para evitar que presença física seja confundida com inclusão. Estudantes neurodivergentes precisam ter acesso ao conhecimento comum e a experiências intelectualmente significativas. A flexibilização pedagógica deve ampliar as formas de acesso e demonstração da aprendizagem sem produzir empobrecimento curricular ou expectativas permanentemente reduzidas.

Também se evidenciou que a inclusão não pode constituir tarefa individual do professor. Formação docente, planejamento coletivo, apoio especializado, diálogo com as famílias e compromisso da gestão são dimensões complementares. A diversidade precisa fazer parte da cultura escolar e não surgir como preocupação apenas quando determinada condição diagnóstica é identificada.

Conclui-se que uma escola para além do diagnóstico é aquela que utiliza informações clínicas quando elas contribuem para compreender necessidades e assegurar direitos, mas não permite que elas substituam o conhecimento pedagógico do estudante. O laudo pode explicar aspectos de uma condição; não define integralmente interesses, possibilidades, ritmos, relações e caminhos de desenvolvimento. Nenhuma categoria é suficientemente ampla para anteciper toda uma trajetória educacional.

Reconhecer a neurodiversidade implica, portanto, deslocar a pergunta “qual é o diagnóstico?” de sua posição central e colocá-la ao lado de questões genuinamente pedagógicas: o que este estudante já sabe, que barreiras encontra, como participa, quais mediações favorecem sua aprendizagem e que condições a escola pode transformar? É nesse movimento que a inclusão deixa de ser resposta à diferença e passa a constituir princípio do próprio fazer educativo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.



- BARROS, Adriana Peres de et al. **Educação inclusiva e neurodiversidade na escola básica**: desafios pedagógicos e práticas de acolhimento. Manuscrito, 2026.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MARSAIOLI, Rosiane Almeida Minet et al. **Práticas pedagógicas inclusivas para estudantes neuroatípicos na educação básica**. Manuscrito, 2026.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008.
- ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009.



PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.