

**Entre tesouras para destros e currículos rígidos: despatologizar
para incluir**

**Between right-handed scissors and rigid curricula: depathologize
to include**

**Entre tijeras para diestros y currículos rígidos: despatologizar
para incluir**

**Entre ciseaux pour droitier·ère·s et programmes rigides:
dépathologiser pour inclure**

Angela Maria dos Santos Rufino ¹

Luiz Antonio Gomes Senna ²

¹ Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus Floresta

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Campus Maracanã

Resumo

Este artigo analisou a articulação entre neurodiversidade e aprendizagem na educação formal brasileira, com base em referenciais críticos e em uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. A investigação assumiu a neurodiversidade como expressão legítima da condição humana, em contraposição às perspectivas biomédicas normativo-deficitárias. Com base na análise dialógica bakhtiniana, examinou-se como os discursos legais e pedagógicos acolheram, em certos contextos, e estigmatizaram, em outros, as singularidades neurocognitivas. A análise de políticas públicas e de práticas escolares revelou tensões entre os marcos legais e sua efetivação no cotidiano educacional, o que evidenciou a urgência de currículos flexíveis, formação

crítica e culturas escolares que escutem e legitimem a diversidade. Concluiu-se que uma pedagogia inclusiva exige não apenas acesso, mas também pertencimento e valorização das múltiplas formas de ser, aprender e ensinar.

Palavras-chave: Neurodiversidade, Educação inclusiva, Formação docente, Processos de aprendizagem, Políticas públicas.

Abstract

This study analyzed the articulation between neurodiversity and learning in Brazilian formal education, based on critical frameworks and a qualitative, bibliographic, and documentary approach. The investigation understood neurodiversity as a legitimate expression of the human condition, in opposition to normative-deficit biomedical perspectives. Based on Bakhtinian dialogic analysis, it examined how legal and pedagogical discourses, in some contexts, welcomed, and in others, stigmatized neurocognitive singularities. The analysis of public policies and school practices revealed tensions between legal frameworks and their implementation in everyday educational settings, highlighting the urgency of flexible curricula, critical teacher education, and school cultures that listen to and legitimize diversity. The study concluded that inclusive pedagogy requires not only access but also belonging and the valuing of multiple ways of being, learning, and teaching.

Keywords: Neurodiversity, Inclusive education, Teacher education, Learning processes, Public policies.

Resumen

Este estudio analizó la articulación entre neurodiversidad y aprendizaje en la educación formal brasileña, a partir de referentes críticos y de un enfoque cualitativo, bibliográfico y documental. La investigación asumió la neurodiversidad como expresión legítima de la condición humana, en contraposición a las perspectivas biomédicas normativo-deficitarias. Con base en el análisis dialógico bakhtiniano, se examinó cómo los discursos legales y pedagógicos acogieron, en ciertos contextos, y estigmatizaron, en otros, las singularidades neurocognitivas. El análisis de políticas públicas y prácticas

escolares revelou tensiones entre los marcos legales y su concreción en la vida cotidiana educativa, lo que puso de relieve la urgencia de currículos flexibles, formación crítica y culturas escolares que escuchen y legitimen la diversidad. Se concluyó que una pedagogía inclusiva exige no solo acceso, sino también pertenencia y valoración de las múltiples formas de ser, aprender y enseñar.

Palabras clave: Neurodiversidad, Educación inclusiva, Formación docente, Procesos de aprendizaje, Políticas públicas.

Résumé

Cette étude a analysé l'articulation entre la neurodiversité et l'apprentissage dans l'éducation formelle brésilienne, à partir de cadres critiques et d'une approche qualitative, bibliographique et documentaire. La recherche a envisagé la neurodiversité comme une expression légitime de la condition humaine, en opposition aux perspectives biomédicales normatives et déficitaires. À partir de l'analyse dialogique bakhtinienne, on a examiné comment les discours juridiques et pédagogiques ont, dans certains contextes, accueilli, et dans d'autres, stigmatisé les singularités neurocognitives. L'analyse des politiques publiques et des pratiques scolaires a révélé des tensions entre les cadres juridiques et leur mise en œuvre dans le quotidien éducatif, ce qui a mis en évidence l'urgence de curricula flexibles, d'une formation critique des enseignants et de cultures scolaires capables d'écouter et de légitimer la diversité. L'étude a conclu qu'une pédagogie inclusive exige non seulement l'accès, mais aussi l'appartenance et la valorisation des multiples façons d'être, d'apprendre et d'enseigner.

Mots-clés: Neurodiversité, Éducation inclusive, Formation des enseignants, Processus d'apprentissage, Politiques publiques.

Introdução

A neurodiversidade é um conceito que abrange a variação nas funções neurológicas humanas e propõe que condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a dislexia e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), entre outras, sejam compreendidas como variações naturais do cérebro humano, e não apenas sob uma perspectiva deficitária. Nesse contexto, a educação formal enfrenta desafios consideráveis para acolher a diversidade neurológica dos estudantes.

Assim, este trabalho¹ tem como objetivo analisar de que modo a neurodiversidade se articula com os processos de aprendizagem no contexto da educação formal brasileira. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental. Tal escolha ampara-se na compreensão de que a pesquisa qualitativa se volta à interpretação de fenômenos humanos em sua densidade social, histórica e simbólica, sendo especialmente pertinente quando se busca compreender sentidos, experiências e modos de significação produzidos pelos sujeitos em contextos específicos (Bogdan & Biklen, 1994; Lüdke & André, 1986; Minayo, 2014).

No caso desta investigação, essa perspectiva mostra-se adequada por permitir a apreensão dos sentidos produzidos nos discursos sobre inclusão, aprendizagem e diferença neurológica no contexto educacional brasileiro, sem reduzi-los a medidas objetivas ou a classificações fixas.

Sob essa ótica, a dimensão qualitativa da pesquisa não decorre de um simples alinhamento técnico-metodológico, mas de uma posição epistemológica e ética diante da complexidade do fenômeno investigado. Tal perspectiva possibilita examinar não apenas o conteúdo manifesto dos textos, mas também suas camadas simbólicas, seus tensionamentos e os regimes de verdade que atravessam os discursos legais, acadêmicos e pedagógicos (Minayo, 2014). Por essa razão, a investigação assume uma postura hermenêutico-compreensiva, atenta aos múltiplos sentidos que emergem dos documentos, das formulações

¹Este artigo situa-se no âmbito da educação formal brasileira, com foco na análise de documentos normativos e produções acadêmicas que problematizam a relação entre neurodiversidade e aprendizagem.

teóricas e dos debates educacionais, entendendo-os como enunciados situados, atravessados por relações de poder e por disputas de significação.

Este artigo se ancora, ainda, em pesquisa bibliográfica crítica, entendida não como mera revisão descritiva da literatura, mas como procedimento analítico voltado à interlocução com a produção científica já constituída sobre o tema (Gil, 2008; Marconi & Lakatos, 2010). Esse movimento permite examinar, de forma reflexiva, os discursos científicos, políticos e pedagógicos que historicamente sustentaram concepções biomédicas normativo-deficitárias acerca do TEA, da dislexia e do TDAH, bem como identificar formulações teóricas que, em contraposição, reconhecem a neurodiversidade como expressão legítima da condição humana.

No mesmo horizonte, a pesquisa documental possibilita analisar textos normativos e institucionais como produções históricas e sociais marcadas por intencionalidades, valores e disputas, e não como registros neutros ou meramente informativos (Cellard, 2008). Desse modo, leis, políticas públicas e convenções internacionais são lidas como materialidades discursivas que participam ativamente da regulação da vida escolar e da constituição dos sujeitos, razão pela qual sua análise se mostra central para compreender os limites e as possibilidades da educação inclusiva no Brasil.

Dessa forma, o alicerce teórico deste artigo é construído a partir da articulação de autores que defendem a neurodiversidade como um eixo de justiça educacional, com destaque para Singer (1998), criadora do conceito de neurodiversidade, que propõe uma analogia com a biodiversidade e desafia a visão patologizante das diferenças neurológicas ao sustentar um modelo social e ecológico da cognição humana; Armstrong (2010), que expande essa compreensão ao evidenciar seus vínculos com as potencialidades cognitivas e com a necessidade de estratégias pedagógicas individualizadas, propondo uma pedagogia centrada nas forças e talentos de cada estudante.

Araujo et al. (2023), que discutem o TEA à luz do movimento da neurodiversidade, confrontando o modelo biomédico hegemônico, defendendo políticas públicas baseadas na escuta das experiências vividas pelos próprios sujeitos neurodivergentes e problematizando a visão reducionista da inclusão como mera presença física, em favor de uma

perspectiva crítica que exige transformação curricular e formação docente contínua e revisão da cultura escolar. Bolsoni et al. (2021) oferecem uma investigação empírica sobre as percepções docentes frente à neurodiversidade no ensino superior, evidenciando a pluralidade de concepções e a urgência da formação crítica dos educadores.

A pesquisa documental, por sua vez, ancora-se na análise de documentos normativos e científicos fundamentais ao campo da Educação Inclusiva, os quais não são tratados como simples fontes secundárias, mas como instrumentos de regulação da vida social e escolar, impregnados de valores, ideologias e tensões. Tais documentos são compreendidos como atos discursivos performativos que produzem efeitos reais na constituição dos sujeitos e nas práticas pedagógicas.

Neste sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008) e documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006), constituem marcos discursivos que instituem os direitos educacionais das pessoas com deficiência e com perfis neurodivergentes. Essas normativas são lidas aqui à luz do conceito de neurodiversidade como direito à diferença, em contraposição às abordagens normativo-deficitárias que ainda permeiam muitas práticas escolares.

A escolha da análise dialógica bakhtiniana como eixo interpretativo dos dados representa mais que uma ferramenta metodológica: trata-se de uma epistemologia da escuta e do confronto com a alteridade. Conforme postulou Bakhtin (2016), todo enunciado carrega vozes múltiplas, contraditórias, em constante interação; por isso, a análise dialógica permite ultrapassar a aparência linear e homogênea dos discursos institucionais.

Ao adotar essa lente, a presente pesquisa entende os textos legais, científicos e pedagógicos como palcos de embate entre vozes hegemônicas e contra-hegemônicas, entre discursos normalizadores e perspectivas inclusivas, entre epistemologias tradicionais e proposições insurgentes. A dialogicidade permite evidenciar como o campo educacional é atravessado por forças centrífugas e

centrípetas, que ora buscam padronizar as subjetividades e ora afirmam a diversidade como potência.

A análise dialógica permite, ainda, acolher as tensões expressas nas pesquisas empíricas, como no estudo de Bolsoni et al. (2021), em que diferentes docentes apresentam percepções ora estigmatizantes, ora inclusivas, sobre a neurodiversidade. Nesse caso, as falas dos professores são tratadas como enunciados plurivocais, reveladores dos embates ideológicos que ainda atravessam o cotidiano escolar e os processos formativos.

Bakhtin (2016) oferece, portanto, um instrumental conceitual potente para a análise da linguagem como prática social, permitindo que os dados não sejam domesticados por interpretações unívocas, mas sim compreendidos em sua complexidade, contradição e abertura de sentidos.

Por meio do recorte qualitativo, bibliográfico crítico e documental, a pesquisa reafirma o compromisso com uma educação inclusiva decolonial e antinormativa, em que a neurodiversidade não seja apenas tolerada, mas celebrada como parte vital da humanidade. A análise dialógica de inspiração bakhtiniana amplia as possibilidades de leitura questionadora das normativas e das práticas pedagógicas, fazendo eco ao clamor de uma escola que, enfim, acolha o mundo em sua pluralidade radical.

Com base nesse horizonte teórico, as duas seções centrais da pesquisa, “Inteligência Inclusiva: a interação entre neurodiversidade e o aprendizado” e “Mentes Abertas: abraçando a neurodiversidade na escola”, são estruturadas para sustentar, conceitualmente e politicamente, o eixo crítico da investigação: a necessidade de superar o paradigma clínico-normativo e construir práticas educacionais ancoradas na valorização da diferença neurocognitiva como direito e riqueza.

A primeira seção, “Inteligência Inclusiva: a interação entre neurodiversidade e o aprendizado”, desloca a compreensão do TEA, da dislexia, do TDAH e de outras condições do campo da deficiência para o campo da diversidade humana. Essa seção defende que o reconhecimento das singularidades cerebrais exige uma reformulação das práticas pedagógicas, com ênfase em abordagens responsivas, não padronizadas, que acolham múltiplas formas de aprender, ensinar e construir experiências sociais.

Já a segunda seção, “Mentes Abertas: abraçando a neurodiversidade na escola”, articula essa base conceitual com os marcos legais e políticos da inclusão escolar, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008). Trata-se de um esforço por demonstrar que as normativas brasileiras, influenciadas por convenções internacionais, já reconhecem o direito à diferença, mas enfrentam resistências concretas nas escolas. Ao mobilizar pesquisas empíricas e análises documentais, essa seção evidencia a tensão entre o discurso inclusivo e as práticas ainda excludentes ao reforçar a urgência de uma formação docente crítica e continuada.

Inteligência inclusiva: a interação entre neurodiversidade e o aprendizado

O termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga australiana Judy Singer na década de 1990. Segundo Singer (1998), a diversidade neurocognitiva integra a variabilidade humana e refere-se às diferenças naturais nas funções cerebrais e nos processos cognitivos, como memória, atenção, percepção sensorial e processamento da informação.

Ainda de acordo com Singer (1998), a neurodiversidade pode ser pensada em analogia com a biodiversidade. Assim como a variedade de formas de vida fortalece a vitalidade e a resiliência dos ecossistemas, a variedade de modos de funcionamento cerebral constitui um elemento importante da vida humana e social.

À luz dessa perspectiva, diferenças neurológicas não devem ser reduzidas a uma lógica corretiva ou estritamente patologizante. No âmbito da educação, essa compreensão contribui para a valorização de práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis à pluralidade dos modos de aprender, compreender e se relacionar com a vida social.

É precisamente nesse ponto que o Desenho Universal para a Aprendizagem oferece uma contribuição teórico-pedagógica particularmente fecunda. Conforme argumentam Nunes e Madureira (2015), uma pedagogia verdadeiramente inclusiva não pode permanecer refém de um currículo rígido,

concebido para um aluno abstrato e homogêneo; ao contrário, deve estruturar-se de modo a remover barreiras à participação e à aprendizagem, por meio de múltiplos meios de envolvimento, representação e expressão. Nessa chave, a diversidade deixa de ser tratada como exceção a ser acomodada posteriormente e passa a constituir princípio organizador do próprio planejamento pedagógico (Nunes & Madureira, 2015).

A relevância dessa abordagem, para o debate aqui proposto, reside em seu deslocamento decisivo: em vez de localizar o problema nas supostas insuficiências do estudante, o DUA convoca a escola a rever objetivos, estratégias, materiais, recursos e formas de avaliação, de modo a tornar o currículo acessível a uma maior diversidade de sujeitos.

Com base nos referidos aspectos, compreende-se que a neurodiversidade promove a ideia de que a sobrevivência e o progresso da espécie humana dependem da inclusão e da valorização de todas as suas variações neurológicas. Isso significa que, para prosperar, a sociedade deve criar ambientes onde todas as formas de cognição sejam respeitadas e aproveitadas. Isso é especialmente relevante no campo da educação, onde práticas pedagógicas inclusivas devem ser implementadas para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças neurológicas (Singer, 1998).

A perspectiva de Singer (1998) também provoca as normas sociais e culturais que frequentemente marginalizam indivíduos com variações neurológicas. Historicamente, a sociedade tem tendência a patologizar diferenças neurológicas, tratando condições como TEA, TDAH e dislexia como distúrbios a serem corrigidos. No entanto, a visão da neurodiversidade propõe uma reavaliação dessas condições como diferenças naturais que contribuem para a riqueza da experiência humana; essa mudança de paradigma é essencial para promover a inclusão e combater o estigma.

Em suma, a perspectiva apresentada por Singer (1998) exige uma reavaliação das normas sociais, culturais e institucionais, de modo a favorecer a inclusão das múltiplas formas de cognição. Ao reconhecer a neurodiversidade como uma riqueza humana, a sociedade pode construir ambientes mais resilientes e inovadores, assegurando a todos oportunidades efetivas de participação, aprendizagem, desenvolvimento e inserção social.

Segundo Armstrong (2010), cada cérebro é único, e as diferenças nas funções neurológicas devem ser compreendidas como variações naturais da condição humana. Nessa perspectiva, não há um padrão neurológico único ao qual todos os sujeitos devam se conformar. Tal compreensão reforça a necessidade de contextos educacionais capazes de acolher diferentes formas de perceber, interagir, aprender e estar no mundo.

Logo, entende-se que não há um padrão neurológico "normal" ao qual todos os seres humanos devem se conformar. Essa singularidade de cada cérebro implica que diferentes indivíduos terão diferentes formas de perceber, interagir e entender o mundo, todas igualmente válidas e importantes. Pressupõe-se, então, que, em vez de tentar "corrigir" ou "normalizar" esses indivíduos, a sociedade deve adaptar-se para incluir e apoiar essas variações. Isso significa criar ambientes educacionais que acolham as necessidades e os talentos únicos de cada pessoa.

Além disso, as ideias de Armstrong (2010) são um chamado para uma mudança de paradigma em que a neurodiversidade é parte integrante da diversidade humana e as práticas sociais e educacionais são adaptadas para respeitar e incluir todas as variações neurológicas. Na educação, a aceitação da neurodiversidade significa mover-se além de um modelo único e padronizado de ensino. As escolas precisam adotar abordagens pedagógicas que valorizem a individualidade dos estudantes e que respondam às suas necessidades específicas.

Horne e Timmons (2009) sustentam que a aceitação da neurodiversidade no contexto educacional beneficia não apenas os estudantes neurodivergentes, como também enriquece a experiência de aprendizagem de todos os educandos, ao favorecer empatia, compreensão e cooperação. Nessa perspectiva, a sala de aula deve ser compreendida como um espaço heterogêneo, no qual diferentes modos de aprender e processar informações exigem práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes.

Reconhecer e valorizar a neurodiversidade implica, portanto, desenvolver estratégias didáticas flexíveis, capazes de considerar ritmos, potencialidades e necessidades distintas, sem submeter todos os alunos a um único padrão de desempenho. Assim, a educação inclusiva fortalece tanto o desenvolvimento

individual quanto a construção de um ambiente escolar mais equitativo e responsivo à pluralidade cognitiva.

Mentes abertas: abraçando a neurodiversidade na escola

No cenário brasileiro, a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional tem avançado de modo significativo nas últimas décadas, ainda que marcada por tensões, contradições e lacunas estruturais. Dois marcos normativos destacam-se nesse percurso: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), publicada pelo Ministério da Educação (2008), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015).

Ambos os dispositivos representam esforços para alinhar a legislação nacional aos compromissos assumidos internacionalmente, especialmente no que se refere à centralidade dos direitos humanos e à construção de sistemas educacionais equitativos e democráticos.

Inspiradas por documentos fundantes como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção da Guatemala (Organização dos Estados Americanos, 1999), essas diretrizes instituem não apenas o direito à matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular, mas também o dever do Estado de criar condições materiais, pedagógicas e simbólicas para que a presença se converta em pertencimento e aprendizagem significativa.

A LBI (Brasil, 2015) consolida-se como um dos pilares da política de inclusão no país. Fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ela estabelece um novo paradigma de cidadania, ao compreender que a deficiência não reside exclusivamente no corpo do sujeito, mas nas barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas e pedagógicas que limitam sua plena participação social.

Entre seus dispositivos centrais, destaca-se a exigência de acessibilidade universal não apenas física, mas comunicacional e informacional, em todos os espaços públicos e privados de uso coletivo. A normativa introduz, ainda, o conceito de desenho universal, entendendo que os produtos, serviços e

ambientes devem ser pensados desde a origem para serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação posterior ou projeto específico.

No campo educacional, a LBI (Brasil, 2015) afirma com clareza que o sistema de ensino, em todos os seus níveis, deve ser inclusivo por princípio e integrador por estrutura, assegurando a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação adequada de professores, a adaptação curricular e a garantia de recursos de acessibilidade que respeitem a singularidade dos estudantes.

A expressão “avaliação da deficiência”, empregada no art. 2º, § 1º, da LBI, corresponde à terminologia do próprio diploma legal. Nesse marco normativo, tal avaliação, quando necessária, deve ser biopsicossocial e realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, limitações no desempenho de atividades e restrições de participação; portanto, não se destina a reduzir o sujeito a um diagnóstico, mas a compreender a deficiência em sua interação com as barreiras sociais (Brasil, 2015).

Todavia, a literatura da área assinala que a efetivação desses dispositivos esbarra em limites concretos, como a fragilidade da formação docente para a inclusão, a insuficiência de recursos institucionais e a distância entre os marcos normativos e sua materialização no cotidiano escolar (Araujo et al., 2023; Bolsoni et al., 2021; Horne & Timmons, 2009). Por essa razão, a inclusão não deve ser reduzida à matrícula ou à presença formal do estudante, mas compreendida como um compromisso com a transformação das práticas pedagógicas e das concepções de aprendizagem, diferença e justiça educacional.

A LBI (Brasil, 2015) e as diretrizes correlatas são, portanto, convites normativos à insurgência pedagógica, à revisão dos pactos educativos, à escuta dos corpos silenciados e à invenção de uma escola que não tolere que ninguém caminhe à margem da aprendizagem.

A PNEE, publicada pelo Ministério da Educação (2008), constitui um dos mais expressivos marcos de inflexão no percurso das políticas educacionais brasileiras. Alinhada aos princípios do movimento global pela inclusão, essa política abandona o paradigma da integração condicional e propõe a construção de uma escola que acolha, em igualdade de direitos e dignidade,

todos os sujeitos, com suas singularidades físicas, cognitivas, sensoriais, afetivas, culturais e sociais.

Essa inflexão representa mais que uma reconfiguração técnico-jurídica: trata-se de um reposicionamento ético da educação enquanto direito inalienável e prática de liberdade. A política reconhece que, historicamente, a educação foi construída como um campo restrito a corpos normatizados e mentes adaptadas aos padrões hegemônicos de desempenho, excluindo sistematicamente aqueles que escapavam à medida da normalidade.

A PNEE explicita que o sistema educacional brasileiro não pode permanecer subordinado a matrizes homogêneas de desenvolvimento, desempenho e aprendizagem, devendo reorganizar suas bases para acolher a diversidade constitutiva dos sujeitos que o integram (Ministério da Educação, 2008). Em convergência com esse horizonte normativo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência consolida o entendimento de que a exclusão não decorre, de forma isolada, de atributos imputados ao indivíduo, mas das estruturas sociais, institucionais, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que restringem o exercício pleno da cidadania e da participação em condições de igualdade (Brasil, 2015).

Nesse enquadramento, a ampliação do acesso escolar, embora historicamente relevante, não esgota a questão inclusiva nem assegura, por si, pertencimento, reconhecimento ou aprendizagem significativa. A presença formal do estudante no interior da escola não equivale, necessariamente, à sua inscrição legítima nos circuitos do saber, do currículo e da convivência pedagógica. Persistem, com frequência, formas sutis e persistentes de invisibilização, perceptíveis quando as práticas escolares continuam orientadas por parâmetros uniformizadores, por expectativas padronizadas de rendimento e por concepções restritivas de normalidade cognitiva.

Por isso, a inclusão não pode ser reduzida à matrícula, à circulação física no espaço escolar ou ao cumprimento abstrato de dispositivos legais. Ela exige uma revisão estrutural das concepções de aprendizagem, diferença e justiça educacional, para que a escola deixe de operar como instância de adequação normativa e se afirme, efetivamente, como espaço de acolhimento, legitimidade e pluralidade humana. Nesse contexto, a PNEE, conforme

formulada pelo Ministério da Educação (2008), ergue-se como uma crítica contundente à pedagogia da homogeneização e à naturalização da desigualdade. Sua proposta é clara: derrubar os muros simbólicos da escola tradicional e convocar uma reinvenção institucional e pedagógica que valorize a diferença como potência. Não se trata de tolerar a presença do outro, mas de reconhecer que o outro funda o próprio sentido da escola democrática.

O documento registra, com ênfase, o crescimento do número de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, sugerindo que a ampliação das políticas públicas de inclusão produziu fissuras no modelo segregacionista vigente. No entanto, essas conquistas não devem ser romantizadas: elas revelam tanto a força dos movimentos sociais e dos marcos legais quanto a persistência de desafios estruturais e epistemológicos para que a inclusão se efetive em sua plenitude.

É preciso lembrar que a escola não é neutra: ela pode ser tanto território de acolhimento quanto aparelho de reprodução das hierarquias sociais. E é justamente a PNEE que nos convoca a pensar: qual escola queremos construir? Uma que adentra corpos para a adaptação ou uma que celebra a dignidade da diferença como fundamento do comum? A PNEE, publicada pelo Ministério da Educação (2008), é, nesse sentido, uma pedagogia de esperança legislada, uma semente política lançada no solo da escola, à espera de educadores dispostos a fazê-la germinar.

Outra contribuição fundamental para a compreensão crítica da neurodiversidade no contexto educacional encontra-se no estudo de Araujo et al. (2023), que examina as nuances do TEA à luz do movimento da neurodiversidade e das evidências científicas emergentes. Os autores propõem uma ruptura epistemológica com o modelo médico-hegemônico, ao defenderem que o TEA não deve ser enquadrado como uma enfermidade a ser erradicada, mas sim como uma expressão legítima da pluralidade humana, uma condição identitária e não um desvio clínico.

Tal proposição desafia frontalmente as práticas que, historicamente, reduziram o TEA a uma patologia, frequentemente associando-o, em suas descrições iniciais, à esquizofrenia. Araujo et al. (2023) assinalam que a classificação contemporânea do TEA no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos*

Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (2013), embora relevante do ponto de vista clínico, tende a reunir manifestações heterogêneas sob um mesmo rótulo diagnóstico, o que pode obscurecer singularidades subjetivas e, ao mesmo tempo, reiterar estigmas ainda inscritos no imaginário social e institucional.

Ao reconstituírem o surgimento do movimento da neurodiversidade no final do século XX, Araujo et al. (2023) sustentam a necessidade de desarticular a dicotomia entre normal e anormal, reconhecendo o TEA como parte legítima do espectro das variações neurológicas e comportamentais humanas. Nessa chave interpretativa, a recusa da busca por uma suposta cura do TEA não constitui mero deslocamento terminológico, mas uma crítica substantiva a projetos normalizadores que, ao longo da história, pretenderam apagar formas de diferença incompatíveis com padrões hegemônicos de funcionalidade. Essa leitura, formulada por Araujo et al. (2023), evidencia o viés normativo que ainda atravessa numerosas abordagens terapêuticas e educacionais.

No contexto da escola brasileira, Araujo et al. (2023) examinam a PNEE (Ministério da Educação, 2008), bem como sua atualização em 2020, reconhecendo avanços jurídicos e institucionais vinculados à inclusão de estudantes com TEA na educação regular. Ainda assim, os autores identificam a permanência de uma tensão estrutural entre os princípios inclusivos consagrados na legislação e a persistência do modelo clínico nas práticas pedagógicas, nos laudos e nas representações sociais sobre o TEA. Sob esse prisma, a efetivação da inclusão não se esgota na existência de dispositivos legais, pois requer a revisão das racionalidades escolares que continuam a converter a diferença em déficit e a singularidade em desvio.

Araujo et al. (2023) também destacam a urgência de escutar ativamente pessoas com TEA e seus familiares nos processos de formulação de políticas públicas e nas investigações acadêmicas. Esse gesto epistêmico de escuta, ainda rarefeito na produção científica tradicional, configura-se como condição ética para o surgimento de um conhecimento verdadeiramente implicado com a justiça social. Ao convocar práticas que recusem os silenciamentos e que promovam a agência dos sujeitos neurodiversos, os autores nos lembram que não há inclusão sem diálogo, nem transformação sem escuta.

Em suma, sua pesquisa sustenta que a superação do capacitismo e a promoção de uma escola que celebre a diversidade neurobiológica não devem ser tratados como utopias, mas como compromissos urgentes de um projeto educativo que almeja ser justo, plural e verdadeiramente humano. O caminho não está em normatizar a diferença, mas em redesenhar as instituições que se negam a reconhecê-la como parte legítima da vida em comum.

Não obstante os avanços legislativos e os ganhos simbólicos produzidos pelo reconhecimento jurídico da inclusão, a materialização dessas conquistas no cotidiano escolar ainda se revela instável, parcial e tensionada. A distância entre o texto normativo e as condições concretas de sua efetivação mostra que a inclusão permanece atravessada por entraves estruturais, institucionais e epistemológicos, que dificultam sua conversão em experiência real de pertencimento, participação e aprendizagem.

Por essa razão, assegurar uma educação de qualidade para todos os sujeitos, em sua pluralidade constitutiva, exige mais que o acesso formal ao sistema de ensino; requer um compromisso ético, político e pedagógico contínuo, capaz de reorganizar práticas, currículos, relações e condições materiais no interior das escolas e dos sistemas educacionais. Nesse cenário de complexas interlocuções, a neurodiversidade emerge como uma chave epistêmica e pedagógica que rompe com os olhares patologizantes sobre as diferenças neurológicas, convidando-nos a repensar o que entendemos por aprendizagem, competência e normalidade. Ao deslocar o foco da deficiência para a singularidade, esse conceito ressignifica a diferença como potência criadora, e não como obstáculo.

Embora as diretrizes normativas sinalizem êxitos e transformações promissoras, persistem entraves significativos que desafiam a materialização da inclusão em sua forma plena. Entre eles, destaca-se a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas, a partir de um currículo que reconheça as múltiplas formas de expressão cognitiva, afetiva e sensorial. A formação continuada dos docentes, articulada ao suporte técnico, institucional e intersetorial, é imperativa para garantir que a inclusão não se restrinja a discursos celebratórios ou medidas pontuais.

É inegável que o ambiente escolar precisa transitar de um espaço de normatização para um território de escuta, flexibilidade e acolhimento, um lugar onde a singularidade do sujeito seja compreendida não como exceção a ser gerida, mas como parte fundante da coletividade.

Todavia, os estudos da área assinalam que a materialização dos princípios inclusivos permanece tensionada por entraves institucionais, fragilidades formativas e persistentes descompassos entre o horizonte normativo e as práticas escolares efetivamente realizadas (Araujo et al., 2023; Bolsoni et al., 2021; Horne & Timmons, 2009).

Assim, torna-se urgente convocar um pacto coletivo, ético, político e afetivo, que vá além das diretrizes legais. Um pacto que encarne, em cada sala de aula, a promessa de uma educação que se quer libertadora, plural e radicalmente humana. E que não descanse enquanto houver silêncios, invisibilidades ou exclusões, ainda que sutis, nos corredores da escola.

Na esteira das exigências contemporâneas por uma educação realmente inclusiva, a formação docente contínua emerge como um de seus pilares mais sólidos e indispensáveis. Spratt e Florian (2015) sustentam que a formação para a inclusão deve articular princípios teóricos e práticas capazes de criar oportunidades de aprendizagem acessíveis a todos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional não se limita a iniciativas pontuais, mas deve favorecer a reflexão sobre a prática, a experimentação pedagógica e a colaboração entre pares.

Não se trata apenas de uma melhoria técnica, mas de um imperativo ético e político, pois educadores bem preparados são agentes fundamentais para a promoção da equidade no ambiente escolar. A qualificação contínua não é luxo, é base estruturante de um sistema educacional responsivo, comprometido com a justiça cognitiva e social, capaz de enfrentar os impasses do século XXI com sensibilidade, crítica e ação.

À luz do debate contemporâneo sobre inclusão, essa inflexão paradigmática impõe a necessidade de projetos formativos que articulem, de modo indissociável, teoria e prática, técnica e ética, conhecimento e sensibilidade. Já não basta o domínio formal da legislação nem a adoção episódica de metodologias ditas inclusivas; exige-se uma formação capaz de preparar o

trabalho docente para o encontro com a alteridade em sua densidade humana, cognitiva e relacional. Nessa chave, a educação inclusiva deixa de ser mera adequação procedimental e passa a requerer uma ruptura com o olhar deficitário, em favor de uma escuta pedagógica que reconheça os sujeitos como intérpretes legítimos do mundo e autores de saberes socialmente relevantes (Bolsoni et al., 2021; Horne & Timmons, 2009; Spratt & Florian, 2015).

Horne e Timmons (2009) evidenciam que a formação continuada precisa vir acompanhada de condições institucionais que viabilizem planejamento, recursos e adaptações pedagógicas. Isso envolve financiamento, infraestrutura, políticas escolares comprometidas com o bem-estar e uma cultura escolar que valorize o aprimoramento profissional como parte inegociável da práxis pedagógica. Quando o ensino é ajustado às necessidades específicas dos estudantes, sem estigmatizá-los ou reduzi-los a diagnósticos, abre-se caminho para a construção de um espaço onde a aprendizagem se torna possível, plural e significativa para todos.

Bolsoni et al. (2021), em pesquisa realizada na cidade de Maringá, no estado do Paraná, com uma amostra inicial de 30 docentes de uma instituição de ensino superior, da qual 25 respostas foram consideradas válidas, pois cinco questionários estavam incompletos, exploraram as percepções dos educadores sobre a influência da neurodiversidade no desempenho acadêmico de estudantes universitários. A pesquisa de Bolsoni et al. (2021) revelou uma complexidade de opiniões e estratégias pedagógicas. A análise dos dados reflete as diversas abordagens e atitudes dos educadores em relação à inclusão e ao suporte de estudantes neurodivergentes.

Quando questionados se a neurodiversidade influencia o desempenho acadêmico, um docente afirmou que não, enquanto quatro consideraram que depende do "transtorno" do aluno e se ele está em tratamento. Esses resultados iniciais indicam uma variação na compreensão dos docentes sobre a neurodiversidade e sua relação com o desempenho acadêmico (Bolsoni et al., 2021).

Na pesquisa de Bolsoni et al. (2021), a percepção da neurodiversidade aparece atravessada por tensões que incidem diretamente sobre o modo como o

desempenho acadêmico é compreendido. Ainda que o artigo informe que 80% dos respondentes associaram a condição neurodiversa a impactos no desempenho universitário, os dados detalhados explicitam, de forma mais nítida, dois agrupamentos de maior relevo: doze docentes formularam essa influência sob uma perspectiva individualizante e negativa, enquanto cinco a relacionaram à insuficiência de adaptações institucionais e pedagógicas. Longe de autorizarem uma leitura simplista de culpabilização individual, tais enunciados tornam visíveis os limites formativos e estruturais que ainda atravessam o ensino superior diante da pluralidade neurocognitiva.

Mais especificamente, doze docentes atribuíram as dificuldades de aprendizagem a fatores centrados no próprio estudante, como desmotivação, dificuldade de atenção, reduzido tempo de dedicação aos estudos, gravidade da demanda e descompasso em relação às normas institucionais. Essas formulações, embora expressem uma leitura individualizada do problema, não devem ser interpretadas como simples manifestações isoladas de insensibilidade, mas como indícios de uma cultura acadêmica ainda fortemente orientada por parâmetros de homogeneização, produtividade e adequação normativa. O participante 4 sintetiza esse horizonte ao afirmar:

Me parece óbvio. O molde do mundo é para o senso mais comum. Até a tesoura é feita para os destros como se sinistro não existisse e se encontrar pagará mais caro por isso. Imagine no ensino que é feito em massa. As matérias básicas por exemplo não são adaptadas para os diferentes cursos, imagine se seria adaptada para uma minoria que ainda normalmente não desempenham bem suas funções [...] (Bolsoni et al., 2021, p. 11).

Em outra passagem, o mesmo participante reconhece os limites concretos para um acompanhamento mais atento dessas especificidades:

Não disponho de condições e tempo para agir diferente de entrar na sala de aula, fazer meu trabalho, sair da sala e entrar em outra. A menos que alguém me

procure no corredor, nem sei que eles existem na sala de aula. Só na correção das provas, mas, se estão dentro dos 10% da sala de aula, não posso e não dou atenção a eles (Bolsoni et al., 2021, p. 11).

Essas falas não revelam apenas incômodos individuais; elas escancaram o mecanismo histórico de padronização da escola, que naturalizou a exclusão por meio de currículos rígidos e pedagogias inflexíveis. A analogia da “tesoura feita para destros” é pungente, pois evidencia como até os objetos mais cotidianos são concebidos para um sujeito-tipo, ao passo que tudo o que dele escapa passa a ser tratado como excesso ou desvio. Ambas, proferidas pelo participante 4, também expõem a sobrecarga estrutural que atravessa o trabalho docente, marcado por rotinas exaustivas, escassez de tempo e ausência de suporte institucional para observar, escutar e reconfigurar a prática pedagógica.

Nesse sentido, as críticas não se dirigem ao professor como sujeito individual, mas à arquitetura excludente da escola contemporânea, ainda organizada sob a lógica da homogeneidade. A neurodiversidade exige não apenas mudança de atitudes, mas a reconfiguração dos tempos escolares, das formações docentes e das políticas de permanência, em nome de uma justiça ao mesmo tempo epistêmica e afetiva.

No mesmo estudo de Bolsoni et al. (2021), por outro lado, um segundo grupo de professores desloca o foco explicativo das características individuais do estudante para as limitações do próprio sistema educacional. Nessa perspectiva, o desempenho acadêmico de alunos neurodivergentes não é compreendido como efeito necessário de sua condição, mas como resultado da ausência de estratégias pedagógicas inclusivas, do peso dos estigmas sociais e das fragilidades formativas que ainda atravessam o trabalho docente. Os participantes 1, 8 e 9 exemplificam essa compreensão ao associarem o impacto negativo no desempenho não ao sujeito em si, mas às barreiras produzidas pelo ensino tradicional, pelo preconceito e pela falta de preparo dos professores.

O participante 1 afirma que muitos alunos nessa situação “[...] têm dificuldades de lidar com o ensino tradicional”, mas ressalta que seu desempenho “pode ser

melhorado em muito” quando há adaptação na maneira de ensinar; o participante 8 atribui esse impacto ao “[...] preconceito, rótulos que a sociedade impõe”; e o participante 9 observa que “[...] a maioria dos professores não estão preparados para incluir os diferentes”, o que interfere diretamente no percurso acadêmico desses estudantes (Bolsoni et al., 2021, p. 13). Tomadas em conjunto, essas falas deslocam a explicação do fracasso acadêmico do plano estritamente individual para o campo das mediações pedagógicas, dos estigmas sociais e das insuficiências formativas que ainda limitam a efetivação de uma universidade mais responsiva à pluralidade neurocognitiva.

Nesse sentido, compreender a neurodiversidade como parte constitutiva da condição humana implica reconhecer que a escola precisa se refazer, não apenas em seus conteúdos, mas em seus ritmos, espaços, linguagens e escutas. Como propõe Armstrong (2010), não há um cérebro que funcione igual ao outro e a educação, se quiser ser justa, precisa abandonar a régua da média para abraçar a beleza das variações.

No que se refere às habilidades docentes consideradas essenciais para o trabalho com estudantes neuroatípicos, emergem dois padrões discursivos entre os participantes da pesquisa. O primeiro evidencia uma ênfase nas qualidades pessoais e afetivas como fundantes do exercício pedagógico inclusivo. Entre as competências mais mencionadas, destacam-se a paciência, a escuta atenta, a empatia, a dedicação cotidiana, a habilidade de observar e reorganizar estratégias, bem como a capacidade de comunicar-se com sensibilidade e abertura.

Esses atributos não são descritos como técnicas, mas como disposições éticas que brotam da relação com o outro, especialmente quando esse outro convoca à reinvenção da prática. Tais vozes parecem dizer que a inclusão começa menos por saberes formais e mais por um compromisso visceral com a docência como ato amoroso e político. O participante 4 expressa com clareza essa perspectiva:

As habilidades são as mesmas que é amor à docência. Com tempo (e salário) poderia se especializar para compreender as especificidades e necessidades que

cada ‘neuroatípico’ necessita e ajustar a metodologia a este aluno em específico. Da mesma forma que não se pode pedir que ele se ajuste a uma sala toda, não se pode pedir que os ‘neurotípicos’ se ajustem ao seu colega atípico (Bolsoni et al., 2021, p. 13).

Essa fala, ainda que marcada por certo dilema ético, traduz uma tentativa de equilíbrio entre as necessidades singulares e as limitações concretas do coletivo, demonstrando o quanto o professor está ciente das tensões que atravessam o cotidiano escolar.

Ao colocar o “amor ao ensino” como eixo, esse discurso não recorre à romantização da prática docente, mas à ideia freiriana de que ensinar exige coragem, compromisso e escuta. O afeto, aqui, não se opõe ao conhecimento; ele o sustenta, o antecede e o humaniza.

Contudo, é preciso reconhecer que esse padrão de resposta, ao focar majoritariamente em qualidades subjetivas, também revela os limites da ausência de formação institucionalizada em torno da neurodiversidade. A ênfase no “amor”, ainda que nobre, pode ocultar a necessidade urgente de formações críticas, continuadas e comprometidas com o reconhecimento da diferença como valor epistêmico e pedagógico.

Assim, a primeira leitura sobre as habilidades docentes traz à tona um gesto pedagógico essencial, mas ainda solitário: o da resistência afetiva de educadores que sustentam a inclusão na base do afeto, da intuição e da improvisação, quase sempre sem tempo, sem apoio e sem formação suficiente.

Outros docentes participantes da pesquisa de Bolsoni et al. (2021) deslocam o eixo das habilidades docentes do campo das disposições afetivas para o da formação técnica, epistemológica e metodológica. Para esses educadores, lidar com a neurodiversidade não se resume à empatia ou boa vontade: requer conhecimento sistemático sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, domínio de estratégias pedagógicas adaptativas e capacidade criativa de reconfigurar o ensino em tempo real, diante de estudantes que desafiam os modelos tradicionais de aprendizagem.

Um dos docentes ouvidos destaca a criatividade como eixo fundamental da prática pedagógica inclusiva, sugerindo que o enfrentamento da diversidade neurocognitiva exige não apenas inovação didática, mas também coragem para subverter a rigidez curricular (Bolsoni et al., 2021). Essa visão é preciosa: reconhece que os sujeitos neuroatípicos precisam não apenas de compreensão, mas também de pedagogias inventivas, materiais acessíveis e metodologias que respeitem a singularidade como direito.

Trata-se de um entendimento que aproxima a prática do que Freire (1996) chamaria de “docência crítica”: aquela que não se contenta em repetir formas, mas que, provocada pelo outro, recria-se na luta cotidiana por justiça cognitiva. O que esse grupo de educadores reivindica, portanto, não é um milagre emocional, mas condições reais de preparação docente, nos cursos de licenciatura, nas formações continuadas e no cotidiano das escolas públicas.

No entanto, apesar dessas percepções mais estruturadas sobre o papel da formação, ainda persiste entre os docentes um imaginário social enraizado em concepções patologizantes da diferença neurológica. Cerca de 40% dos professores entrevistados reconhecem que a sociedade e, por extensão, muitos profissionais da educação, não compreendem nem sabem lidar adequadamente com a neurodiversidade.

Alguns educadores, por exemplo, associam os sujeitos neurodivergentes a características como apatia, lentidão, desinteresse ou instabilidade emocional, revelando o quanto ainda se opera com uma semântica da incapacidade, que aproxima a diferença de um suposto déficit de vontade ou empenho. Outros chegam a equiparar a neurodiversidade a uma doença, desvio ou anormalidade, desvelando uma compreensão biomédica ultrapassada que ainda encontra abrigo no seio da escola (Bolsoni et al., 2021).

Essas percepções não devem ser lidas como mera ignorância individual. São sintomas de uma formação docente historicamente pautada na homogeneização do sujeito aprendente. A escola, tal como foi projetada nos moldes industriais do século XIX, ainda tem dificuldade em reconhecer que a diferença não é obstáculo ao saber, é, ela mesma, fonte de novos saberes e modos de existir.

Para transformar esse cenário, não basta apenas informar os professores sobre a neurodiversidade. É preciso educá-los para o reconhecimento epistêmico e político da diferença, compreendendo que os sujeitos neuroatípicos não carecem de normalização, mas de espaços de pertencimento e de escuta ativa em sua inteireza.

De fato, a inclusão verdadeira não começa quando a escola admite a presença do outro, mas quando ela mesma se refaz a partir da alteridade que a atravessa. A neurodiversidade, nesse sentido, é uma convocação ética para o desmonte das hierarquias do saber e das fronteiras do ensinar.

Extremera Sánchez et al. (2022) destacam o potencial das tecnologias digitais para o fortalecimento da inclusão, com ênfase na Internet das Coisas (IoT), compreendida como um ecossistema inteligente capaz de interligar objetos e processos cotidianos à rede, favorecendo acessibilidade, autonomia e mediação personalizada.

Na pesquisa não experimental, explicativa e correlacional de Extremera Sánchez et al. (2022), os autores revelam que a aplicação da IoT se mostra promissora para o fortalecimento da inclusão educacional e social de pessoas neurodivergentes. A pesquisa, que envolveu 726 participantes, indica que a integração tecnológica pode contribuir para o rompimento de barreiras comunicacionais, pedagógicas e sociais, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem em contextos marcados pela diversidade neurocognitiva.

Contudo, embora o potencial da IoT seja inegável, sua implementação no campo educacional depende de múltiplas condições estruturais e culturais. Entre elas, destacam-se a formação contínua dos professores, a acessibilidade tecnológica real e a reconstrução de valores escolares que reconheçam a diferença não como exceção, mas como fundamento. Não se trata de transferir para as máquinas a tarefa da inclusão, mas de usá-las como aliadas na construção de um espaço onde o diverso não precise mais pedir licença para existir (Extremera Sánchez et al., 2022).

É nesse cenário que se torna imperioso pensar a inclusão não como um ato pontual, mas como mudança paradigmática da cultura escolar. Um ambiente de aprendizagem inclusivo só se sustenta quando há comprometimento

institucional e ação compartilhada. A docência, nesse contexto, não é solitária: ela convoca gestores, formuladores de políticas públicas, famílias, profissionais de apoio e, sobretudo, os próprios estudantes a assumirem papel ativo na construção de um espaço plural e equitativo.

Mais do que adaptar o sujeito ao sistema, é necessário adaptar o sistema ao sujeito. Isso implica formar educadores para ouvir as singularidades cognitivas como formas legítimas de produção de sentido, e não como distorções a serem corrigidas. A neurodiversidade, nesse sentido, não é um obstáculo a ser vencido, mas uma celebração da complexidade humana, um convite à reinvenção permanente da pedagogia.

Assim, em vez de tentar enquadrar cada estudante em uma forma previamente moldada, cabe à escola abrir-se às inflexões da diferença, permitindo que todos brilhem no próprio tempo e com sua própria luz. Essa não é apenas uma defesa de justiça educacional: é também uma promessa de um mundo mais ético, mais criativo e mais profundamente humano.

Considerações finais

Retomar o objetivo deste artigo, voltado à análise das articulações entre neurodiversidade e processos de aprendizagem na educação formal brasileira, permite reconhecer que a inclusão não se esgota em ajustes periféricos nem em medidas compensatórias isoladas. O que a investigação evidencia é a necessidade de uma inflexão mais profunda, capaz de deslocar a escola de uma lógica homogeneizadora para um horizonte pedagógico em que a diferença seja compreendida não como obstáculo, mas como dimensão constitutiva da experiência educativa.

À luz do percurso realizado, compreende-se que uma pedagogia verdadeiramente comprometida com a diferença não se limita à adaptação pontual de conteúdos, mas requer a revisão crítica das racionalidades escolares, das práticas pedagógicas e dos modos institucionais de reconhecer os sujeitos em sua pluralidade neurocognitiva. Ao reconhecer e acolher as diferenças neurocognitivas, a educação abandona a lógica da homogeneização e se compromete com um fazer pedagógico que celebra a singularidade de

cada sujeito, ofertando múltiplos itinerários para que a aprendizagem ocorra com sentido, dignidade e pertencimento.

As evidências aqui reunidas reforçam que a valorização das particularidades neurológicas é condição inegociável para a construção de um ambiente escolar equitativo. Personalizar o ensino, nesse contexto, não é um privilégio ou favor, mas um direito educativo e uma responsabilidade coletiva. Implica construir práticas sensíveis, currículos flexíveis e vínculos que afirmem o lugar legítimo de cada educando na tessitura do cotidiano escolar.

Contudo, a estrada da inclusão ainda não está pavimentada por completo. Há silêncios que precisam ser escutados, práticas que precisam ser reinventadas, e saberes que demandam articulação entre pesquisa, formação e ação. A integração efetiva das tecnologias assistivas, o fortalecimento da formação continuada, o engajamento ativo das famílias e o entrelaçamento com os contextos culturais e socioeconômicos dos estudantes são frestas promissoras por onde pode entrar a luz de uma educação mais justa.

Por fim, é na aliança entre políticas públicas, comprometimento institucional e afeto pedagógico que repousa a potência transformadora da inclusão. Que este artigo sirva como sopro de esperança e chamado à ação para todos os que acreditam que a educação não é apenas transmissão de saberes, mas um exercício profundo de reconhecimento da humanidade plural que habita nossas salas de aula. Só assim será possível construir escolas que não apenas aceitem, mas honrem a diferença como princípio e horizonte de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Referências bibliográficas

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Araujo, A. G. R., Silva, M. A., & Zanon, R. B. (2023). Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, e247367. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-247367>

- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Da Capo Lifelong Books.
- Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso* (P. Bezerra, Org. & Trad.). Editora 34.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolsoni, C. L., Macuch, R. S., & Bolsoni, L. L. M. (2021). Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. *Revista Educação Especial*, 34, e11. <https://doi.org/10.5902/1984686X55425>
- Brasil. (2015, 6 de julho). *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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & Á. P. Pires (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295–316). Vozes.
- Extremera Sánchez, S. M., Marín Perabá, C., & Sanz Peinado, R. (2022). Inclusión educativa y social de la Internet de las cosas en la neurodiversidad. *Texto Livre*, 15, e40507. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40507>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273–286. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>

- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7ª ed.). Atlas.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). Hucitec.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*.
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 5(2), 126–143.
<https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Organização dos Estados Americanos. (1999). *Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*.
<https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/basicos/discapacidad.pdf>
- Singer, J. (1998). Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In T. Shakespeare (Ed.), *Disability discourse* (pp. 59–70). Open University Press.
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: from learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Notas Biográficas

Angela Maria dos Santos Rufino

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e mestra em Letras pela Universidade Federal do Acre. Professora da Universidade Federal do Acre, com atuação na graduação, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos sobre Diversidade e Equidade Educacional.



<https://orcid.org/0000-0002-8770-9586>

Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Estrada do Canela Fina, km 12, Gleba Formoso, Lote 245, Colônia São Francisco, CEP 69980-000, Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil / angela.rufino@ufac.br

Luiz Antonio Gomes Senna

Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor Titular da área de Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador bolsista do CNPq, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, do Programa Prociência-UERJ e da Fundação Cecierj. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais.



<https://orcid.org/0000-0002-1086-8829>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 12.037-F, Maracanã, CEP 20550-013, Rio de Janeiro, Brasil / senna@uerj.br

Datas de recepção (28-07-2025) e de aceitação (27-07-2026)