

ESCOLA, NEURODIVERSIDADE E INCLUSÃO – UMA COMPREENSÃO DO TEA, TDAH E DISLEXIA COMO SINGULARIDADES QUE EXIGEM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, RESPONSIVAS E SENSÍVEIS ÀS DIFERENÇAS

SCHOOL, NEURODIVERSITY AND INCLUSION – AN UNDERSTANDING OF ASD, ADHD AND DYSLEXIA AS SINGULARITIES THAT REQUIRE INCLUSIVE, RESPONSIVE AND DIFFERENCE-SENSITIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

ESCUELA, NEURODIVERSIDAD E INCLUSIÓN – UNA COMPRENSIÓN DEL TEA, TDAH Y DISLEXIA COMO SINGULARIDADES QUE EXIGEN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, RESPONSIVAS Y SENSIBLES A LAS DIFERENCIAS



<https://doi.org/10.56238/ERR01v11n1-007>

Waldyr Barcellos Júnior

Mestre em Ensino

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

Endereço: Miracema, Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: waldyr_barcellos@hotmail.com

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa

Doutora em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

Wagner Roberto Batista

Doutor em Agronomia/Energia na Agricultura

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

E-mail: wagner.batista@uftm.edu.br

Magno Alexon Bezerra Seabra

Doutor em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

E-mail: magnoalexon@hotmail.com

Bruna Beatriz da Rocha

Doutoranda em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica (PUCMG)

E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com

Carlos Rigor Neves

Mestrando em Ciências da Educação
Instituição: Universidad Autónoma de Asunción (UAA)
E-mail: profcarlosrigor@gmail.com

Maria de Lourdes Rocha Lima Nunes

Doutora em Educação Brasileira
Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)
E-mail: lurdinhalimanunes@gmail.com

Octavio Augusto Ferreira Soares

Doutorando em Educação
Instituição: Universidade Federal de Goiás (UFG)
E-mail: octavio.contatoliteratura@gmail.com

Tatiana Krüger Cabral

Mestra em Educação Inclusiva
Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
E-mail: tatiana.kruger@hotmail.com

Eduardo Soares Sousa de Albuquerque

Especialista em Neuropsicologia e Neuropsicanálise
Instituição: Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP)
E-mail: edusoesalbuquerque@gmail.com

Joelza dos Santos Silva

Mestranda em Educação Escolar
Instituição: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: joelzaspedrosa@gmail.com

Jucimar Rodrigues da Cunha Pullig

Graduada em Psicologia
Instituição: Faculdade Católica de Rondônia (FCR)
E-mail: jucypullig@gmail.com

Michele do Socorro Balieiro de Oliveira

Mestranda em Ciências da Educação
Instituição: Universidad Autónoma de Asunción (UAA)
E-mail: michellebalieiro@yahoo.com.br

Antônia Alice Silva Moreira

Graduada em Pedagogia
Instituição: Faculdade REUNIDA
E-mail: alicesilvamoreira872@gmail.com

Lucineide Oliveira dos Santos Souza

Especialista em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Inclusão Social
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: lucineideoli03@gmail.com

Denise Coriolano de Oliveira

Especialista em Educação Especial
Instituição: Faculdade Escritor Osman da Costa Lins (FACOL)
E-mail: denisecoriolano@hotmail.com

Milene Tiecher Neves Martins Monteiro

Especializando em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva;
Instituição: Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI)
E-mail: milenetiecher.pedagoga@gmail.com

RESUMO

No cenário educacional contemporâneo, marcado pela ampliação das políticas de inclusão e pelo reconhecimento da diversidade humana como princípio pedagógico, a neurodiversidade emerge como uma chave interpretativa fundamental para a compreensão das diferenças no desenvolvimento e na aprendizagem. Condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e a dislexia têm sido historicamente abordadas a partir de perspectivas medicalizantes e deficitárias, o que contribui para práticas escolares excludentes, rotulações e processos de escolarização pouco sensíveis às singularidades dos sujeitos. Em contraposição a esse modelo, o presente artigo parte da compreensão dessas condições como expressões legítimas da diversidade neurológica humana, que demandam respostas pedagógicas inclusivas, responsivas e eticamente comprometidas com o direito à educação. O objeto deste estudo consiste na análise das concepções e práticas pedagógicas relacionadas ao TEA, ao TDAH e à dislexia no contexto escolar, examinando em que medida a escola tem sido capaz de reconhecer essas singularidades e reorganizar seus modos de ensinar, avaliar e se relacionar com os estudantes. A pesquisa parte da seguinte pergunta: de que modo a escola pode construir práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas que reconheçam o TEA, o TDAH e a dislexia como singularidades do neurodesenvolvimento, e não como déficits, promovendo participação, aprendizagem significativa e pertencimento escolar? A partir dessa problematização, o artigo pretende contribuir para o debate sobre neurodiversidade, inclusão e justiça educacional, fortalecendo uma compreensão crítica e humanizada da educação inclusiva. Teoricamente, fizemos uso dos trabalhos de Freire (2014a; 2014b; 2014c), Singer (2017), Walker (2021), Kapp (2020), Silberman (2015), Bascom (2012), Waltz (2013), Shakespeare (2013; 2018), Davis (1995; 2017), Garland-Thomson (1997; 2009), Snyder e Mitchell (2006; 2014), Mitchell, Antebi e Snyder (2019), Chapman (2023), Milton (2020), Murray (2008; 2012), Frith (2013), Attwood (2008a; 2008b), Grandin (2006), Hinshaw e Ellison (2016), Barkley (2005), Shaywitz (2005), Reid (2005; 2006), Armstrong (1998; 1999; 2001; 2006; 2012), Ainscow (1999), Florian (2013), Black-Hawkins, Florian e Rouse (2007), Mantoan (2003; 2010), Ball (1994; 2008), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2008), bibliográfica e descritiva (Gil, 2007) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os achados evidenciam que a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas depende da superação de abordagens medicalizantes e da reorganização intencional do ensino, do currículo e da avaliação a partir do reconhecimento da diversidade neurológica. Verificou-se que práticas pedagógicas flexíveis,

responsivas e fundamentadas no desenho universal para a aprendizagem ampliam a participação e a aprendizagem significativa de estudantes com TEA, TDAH e dislexia. Os resultados também indicam que o pertencimento escolar está diretamente associado à qualidade das relações pedagógicas, ao vínculo e ao reconhecimento do estudante como sujeito de direitos. A pesquisa demonstra que a inclusão se efetiva como projeto ético-político quando a escola assume coletivamente a responsabilidade pela justiça educacional e pela valorização das singularidades do neurodesenvolvimento.

Palavras-chave: Neurodiversidade. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Justiça Educacional.

ABSTRACT

In the contemporary educational landscape, marked by the expansion of inclusion policies and the recognition of human diversity as a pedagogical principle, neurodiversity emerges as a fundamental interpretive framework for understanding differences in development and learning. Conditions such as Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and dyslexia have historically been approached from medicalized and deficit-based perspectives, which has contributed to exclusionary school practices, labeling processes, and forms of schooling that are insufficiently sensitive to individual singularities. In contrast to this model, the present article is grounded in the understanding of these conditions as legitimate expressions of human neurological diversity, which require inclusive, responsive, and ethically committed pedagogical responses aligned with the right to education. The object of this study consists of analyzing pedagogical conceptions and practices related to ASD, ADHD, and dyslexia in the school context, examining the extent to which schools have been able to recognize these singularities and reorganize their ways of teaching, assessing, and relating to students. The research is guided by the following question: how can schools construct truly inclusive pedagogical practices that recognize ASD, ADHD, and dyslexia as singularities of neurodevelopment rather than deficits, thereby promoting participation, meaningful learning, and a sense of school belonging? Based on this problematization, the article aims to contribute to the debate on neurodiversity, inclusion, and educational justice, strengthening a critical and humanized understanding of inclusive education. Theoretically, the study draws on the works of Freire (2014a; 2014b; 2014c), Singer (2017), Walker (2021), Kapp (2020), Silberman (2015), Bascom (2012), Waltz (2013), Shakespeare (2013; 2018), Davis (1995; 2017), Garland-Thomson (1997; 2009), Snyder and Mitchell (2006; 2014), Mitchell, Antebi, and Snyder (2019), Chapman (2023), Milton (2020), Murray (2008; 2012), Frith (2013), Attwood (2008a; 2008b), Grandin (2006), Hinshaw and Ellison (2016), Barkley (2005), Shaywitz (2005), Reid (2005; 2006), Armstrong (1998; 1999; 2001; 2006; 2012), Ainscow (1999), Florian (2013), Black-Hawkins, Florian, and Rouse (2007), Mantoan (2003; 2010), Ball (1994; 2008), among others. The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2008), is bibliographic and descriptive in nature (Gil, 2007), and is guided by a comprehensive analytical perspective (Weber, 1949). The findings indicate that the construction of genuinely inclusive pedagogical practices depends on overcoming medicalized approaches and on the intentional reorganization of teaching, curriculum, and assessment based on the recognition of neurological diversity. It was found that flexible and responsive pedagogical practices grounded in Universal Design for Learning enhance participation and meaningful learning for students with ASD, ADHD, and dyslexia. The results also show that school belonging is directly associated with the quality of pedagogical relationships, affective bonds, and the recognition of students as subjects of rights. The study demonstrates that inclusion is realized as an ethical-political project when schools collectively assume responsibility for educational justice and for valuing the singularities of neurodevelopment.

Keywords: Neurodiversity. Inclusive Education. Pedagogical Practices. Educational Justice.

RESUMEN

En el escenario educativo contemporáneo, marcado por la ampliación de las políticas de inclusión y por el reconocimiento de la diversidad humana como principio pedagógico, la neurodiversidad emerge como un marco interpretativo fundamental para comprender las diferencias en el desarrollo y el aprendizaje. Condiciones como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y la dislexia han sido abordadas históricamente desde perspectivas medicalizantes y deficitarias, lo que ha contribuido a prácticas escolares excluyentes, procesos de etiquetamiento y formas de escolarización poco sensibles a las singularidades de los sujetos. En contraposición a este modelo, el presente artículo parte de la comprensión de estas condiciones como expresiones legítimas de la diversidad neurológica humana, que demandan respuestas pedagógicas inclusivas, responsivas y éticamente comprometidas con el derecho a la educación. El objeto de este estudio consiste en analizar las concepciones y prácticas pedagógicas relacionadas con el TEA, el TDAH y la dislexia en el contexto escolar, examinando en qué medida la escuela ha sido capaz de reconocer estas singularidades y reorganizar sus modos de enseñar, evaluar y relacionarse con los estudiantes. La investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿de qué modo puede la escuela construir prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas que reconozcan el TEA, el TDAH y la dislexia como singularidades del neurodesarrollo y no como déficits, promoviendo la participación, el aprendizaje significativo y el sentido de pertenencia escolar? A partir de esta problematización, el artículo busca contribuir al debate sobre neurodiversidad, inclusión y justicia educativa, fortaleciendo una comprensión crítica y humanizada de la educación inclusiva. Teóricamente, el estudio se fundamenta en los trabajos de Freire (2014a; 2014b; 2014c), Singer (2017), Walker (2021), Kapp (2020), Silberman (2015), Bascom (2012), Waltz (2013), Shakespeare (2013; 2018), Davis (1995; 2017), Garland-Thomson (1997; 2009), Snyder y Mitchell (2006; 2014), Mitchell, Antebi y Snyder (2019), Chapman (2023), Milton (2020), Murray (2008; 2012), Frith (2013), Attwood (2008a; 2008b), Grandin (2006), Hinshaw y Ellison (2016), Barkley (2005), Shaywitz (2005), Reid (2005; 2006), Armstrong (1998; 1999; 2001; 2006; 2012), Ainscow (1999), Florian (2013), Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007), Mantoan (2003; 2010), Ball (1994; 2008), entre otros. La investigación adopta un enfoque cualitativo (Minayo, 2008), es de carácter bibliográfico y descriptivo (Gil, 2007) y se orienta por un enfoque analítico comprensivo (Weber, 1949). Los hallazgos evidencian que la construcción de prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas depende de la superación de enfoques medicalizantes y de la reorganización intencional de la enseñanza, el currículo y la evaluación a partir del reconocimiento de la diversidad neurológica. Se constató que las prácticas pedagógicas flexibles y responsivas, fundamentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje, amplían la participación y el aprendizaje significativo de estudiantes con TEA, TDAH y dislexia. Los resultados también indican que el sentido de pertenencia escolar está directamente asociado con la calidad de las relaciones pedagógicas, los vínculos afectivos y el reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos. La investigación demuestra que la inclusión se materializa como un proyecto ético-político cuando la escuela asume colectivamente la responsabilidad por la justicia educativa y por la valorización de las singularidades del neurodesarrollo.

Palabras clave: Neurodiversidad. Educación Inclusiva. Prácticas Pedagógicas. Justicia Educativa.

1 INTRODUÇÃO

1.1 NEURODIVERSIDADE, ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS – CONCEPÇÕES, TENSÕES E DESAFIOS NA COMPREENSÃO DO TEA, DO TDAH E DA DISLEXIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A emergência do paradigma da neurodiversidade tem provocado deslocamentos teóricos, éticos e políticos profundos na forma como a escola compreende o desenvolvimento humano, os processos de aprendizagem e, sobretudo, a noção historicamente naturalizada de normalidade. Ao reconhecer que as variações neurológicas constituem expressões legítimas da diversidade humana, esse paradigma desafia frontalmente os modelos educacionais normativos que operam a partir de padrões homogêneos de desempenho, comportamento e cognição. Nesse movimento, a escola passa a ser convocada a rever seus pressupostos fundantes, uma vez que, como assinala Steven K. Kapp, “[...] a neurodiversidade desloca o foco da correção do indivíduo para a transformação dos contextos sociais e institucionais que produzem exclusão” (2020, p. 19). Assim, mais do que uma categoria descritiva, a neurodiversidade assume o estatuto de lente interpretativa capaz de evidenciar como práticas escolares aparentemente neutras produzem hierarquizações entre modos de aprender, interagir e existir. De forma articulada, Robert Chapman aprofunda essa crítica ao demonstrar que “[...] sistemas educacionais moldados por ideais de eficiência e normalidade tendem a converter diferenças neurológicas em falhas individuais” (2023, p. 57), o que revela que a exclusão não decorre das singularidades dos estudantes, mas da rigidez estrutural das instituições. Dessa maneira, ao relacionar neurodiversidade e educação inclusiva, torna-se evidente que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mais do que adaptações pontuais; requer uma reorganização dos sentidos pedagógicos, das relações escolares e das expectativas que orientam o processo educativo.

[...] a escola moderna foi organizada para ensinar a muitos como se fossem um só, partindo do pressuposto de que aprender é responder adequadamente a um modelo previamente estabelecido. Essa lógica produz exclusões porque considera o diferente como problema a ser corrigido, e não como expressão legítima da condição humana. A inclusão escolar exige, portanto, uma ruptura com a pedagogia da homogeneização, pois não se trata de adaptar o aluno à escola, mas de reconstruir a escola para que ela reconheça e valorize as diferenças como constitutivas do processo educativo. Enquanto persistirem currículos rígidos, avaliações padronizadas e expectativas normativas de desempenho, a escola continuará a produzir fracassos que não pertencem aos alunos, mas ao próprio sistema educacional (Mantoan, 2010, p. 2).

Desse modo, à medida que as políticas de educação inclusiva se ampliam, especialmente a partir do reconhecimento internacional e nacional do direito à educação como direito humano fundamental, observa-se um deslocamento discursivo importante na forma como a diversidade humana passa a ser incorporada aos marcos legais e às orientações pedagógicas. Nesse cenário, a inclusão deixa

de ser tratada apenas como resposta a grupos específicos e passa a ser afirmada como princípio organizador do sistema educacional, ainda que esse movimento ocorra de maneira desigual e marcada por contradições. Tony Booth e Mel Ainscow (1998) afirmam que “[...] inclusão envolve a transformação das culturas, políticas e práticas das escolas, de modo que elas respondam à diversidade dos estudantes em seus territórios” (p. 3), o que evidencia que não se trata de inserir sujeitos em estruturas previamente dadas, mas de repensar o próprio funcionamento da escola. Em decorrência disso, embora os documentos normativos avancem ao reconhecer a diversidade como valor pedagógico, é importante destacar que a tradução desses princípios em práticas efetivas permanece como um desafio cotidiano. De forma complementar, Lani Florian observa, ao analisar os sistemas educacionais contemporâneos, que a inclusão tem sido frequentemente compreendida como uma questão técnica, quando, na realidade, “[...] a educação inclusiva exige uma mudança profunda na forma como professores concebem a aprendizagem, a diferença e a responsabilidade pedagógica” (2013, p. 42). Nessa direção, apesar da ampliação das políticas e do discurso inclusivo, persiste uma tensão entre o reconhecimento formal da diversidade humana e a capacidade concreta das escolas de reorganizar currículos, avaliações e relações pedagógicas de modo a acolher, de fato, a pluralidade dos modos de aprender e participar. Por conseguinte, a inclusão, ainda que amplamente defendida em termos normativos, continua sendo um campo de disputas, no qual avanços legais convivem com práticas escolares que nem sempre conseguem romper com lógicas seletivas, classificatórias e excludentes.

Neste sentido, apesar dos avanços normativos e do fortalecimento do discurso inclusivo no campo educacional, não se pode ignorar que a escola contemporânea continua atravessada por desigualdades estruturais, práticas seletivas e lógicas normativas que produzem exclusões cotidianas, muitas vezes naturalizadas sob o manto da neutralidade pedagógica. Nesse contexto, alunos que não se ajustam aos ritmos, linguagens e expectativas hegemônicas tendem a ser percebidos como problemas individuais, deslocando-se o foco das condições institucionais para os sujeitos. Maria Teresa Eglér Mantoan afirma que “[...] a escola insiste em atribuir o fracasso escolar às limitações dos alunos, quando, na realidade, são suas práticas homogêneas que produzem a exclusão” (2003, p. 27), evidenciando como a permanência de modelos pedagógicos rígidos compromete a efetivação da inclusão. De igual maneira, ao analisar criticamente as reformas educacionais e seus efeitos sobre o cotidiano escolar, Stephen J. Ball (2008, p. 89), assinala que “[...] políticas educacionais frequentemente produzem novas formas de desigualdade ao mesmo tempo em que proclamam compromissos com a equidade”, o que revela uma contradição profunda entre o discurso oficial e as práticas que se consolidam no interior das escolas. Logo, mesmo diante de legislações que afirmam o direito à educação para todos, persistem mecanismos simbólicos e materiais de exclusão que se

manifestam na organização curricular, nos processos avaliativos e nas expectativas normalizadoras dirigidas aos estudantes. Sob essa perspectiva, a inclusão, longe de se configurar como realidade plenamente alcançada, permanece como um campo de disputas, no qual a permanência de práticas escolares normativas continua a reproduzir desigualdades e a limitar o reconhecimento da diversidade humana no espaço educativo.

No entanto, ao se observar o cotidiano escolar com maior atenção, torna-se evidente que persiste uma tensão estrutural entre o discurso inclusivo amplamente difundido nos documentos oficiais e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas nas salas de aula. Ainda que a inclusão seja reiterada como princípio, muitas escolas continuam operando a partir de lógicas normativas que privilegiam determinados modos de aprender, comportar-se e interagir, relegando à margem aqueles estudantes cujas trajetórias não se alinham a esses padrões. Rosemarie Garland-Thomson (1997, p. 42), ao analisar os regimes de visibilidade e normalização, afirma que “[...] a diferença corporal e cognitiva é frequentemente interpretada como falha a ser corrigida, e não como variação legítima da experiência humana”, o que ajuda a compreender por que práticas escolares supostamente inclusivas ainda reproduzem exclusões sutis e persistentes. De forma articulada, Tom Shakespeare inicia uma de suas reflexões afirmando que “[...] a inclusão fracassa quando se limita a inserir indivíduos em estruturas que permanecem inalteradas” (2013, p. 68), evidenciando que a contradição central não reside nos estudantes, mas na rigidez institucional que resiste à transformação. À luz do exposto, mesmo quando a escola adota a linguagem da inclusão, é comum que avaliações padronizadas, currículos inflexíveis e expectativas comportamentais homogêneas continuem a organizar o trabalho pedagógico, produzindo um hiato entre o que se proclama e o que se pratica. Como desdobramento, a inclusão tende a assumir um caráter formal, mais declaratório do que efetivo, no qual o acesso é garantido, mas a participação plena, o pertencimento e a aprendizagem significativa permanecem condicionados à capacidade do aluno de se adaptar às normas vigentes. Desse modo, compreender as tensões entre discurso inclusivo e práticas escolares concretas torna-se fundamental para revelar os limites das políticas quando não acompanhadas de mudanças profundas nas culturas, nas relações e nos sentidos que estruturam a vida escolar.

[...] embora a inclusão seja frequentemente afirmada no nível das políticas e dos discursos, as práticas de sala de aula continuam, muitas vezes, moldadas por pressupostos de capacidade fixa e progresso normativo. Nesse contexto, estudantes que não se ajustam aos padrões esperados de desempenho passam a ser sutilmente posicionados como problemas a serem remediados, e não como sujeitos cuja presença questiona a própria organização do ensino. Essa distância entre intenções inclusivas e práticas cotidianas evidencia o quanto normas de desempenho e comportamento permanecem profundamente enraizadas na escola, limitando as possibilidades de participação e aprendizagem efetiva para todos¹ (Black-Hawkins; Florian; Rouse, 2007, p. 26).

Logo, diante dessas tensões acumuladas no interior das escolas, ganha força, sobretudo nas últimas décadas, a emergência do paradigma da neurodiversidade como resposta crítica às limitações dos modelos tradicionais de compreensão do desenvolvimento humano. Esse paradigma não surge de forma abstrata, mas é produzido no entrecruzamento entre movimentos sociais, pesquisas acadêmicas e narrativas de pessoas neurodivergentes que passaram a questionar os efeitos excludentes das classificações normativas. Damian Milton inicia uma de suas reflexões afirmando que “[...] a neurodiversidade não é apenas um conceito acadêmico, mas uma resposta política às formas como pessoas autistas e outras minorias neurológicas foram historicamente silenciadas” (2020, p. 12), o que evidencia seu caráter ético e contestatório. Partindo dessa compreensão, a escola aparece como um dos principais campos de disputa desse debate, uma vez que é nela que diagnósticos, rótulos e expectativas normalizadoras ganham materialidade cotidiana. Ao mesmo tempo, Lennard J. Davis (1995, p. 24) alerta que “[...] a ideia de normalidade funciona como um padrão invisível que organiza práticas sociais, definindo quem pertence e quem deve ser corrigido”, o que ajuda a compreender por que diferenças neurológicas são frequentemente tratadas como problemas a serem eliminados. Diante disso, a neurodiversidade rompe com a lógica de adequação do sujeito à norma e propõe uma inversão analítica, isto é, desloca a atenção para os contextos que produzem barreiras à participação e à aprendizagem. À medida que esse paradigma se consolida, torna-se possível repensar o papel da escola não como espaço de triagem ou correção, mas como ambiente de convivência entre múltiplos modos de pensar, sentir e aprender.

Assim, ao assumir a neurodiversidade como chave interpretativa para compreender as diferenças no desenvolvimento e na aprendizagem, amplia-se de modo significativo a capacidade analítica de problematizar as dificuldades vivenciadas por estudantes no contexto escolar sem reduzi-las a déficits individuais. Essa perspectiva permite reconhecer que modos distintos de atenção, linguagem, cognição e interação não representam falhas a serem corrigidas, mas expressões singulares de funcionamento neurológico que interagem, de maneira complexa, com ambientes pedagógicos mais ou menos acolhedores. Steven Silberman (2015, p. 16), ao reconstruir a história do autismo, afirma

¹ Tradução nossa.

que “[...] as dificuldades atribuídas às pessoas autistas tornam-se mais severas quando os contextos sociais se mostram inflexíveis e pouco responsivos à diferença”, o que evidencia que o fracasso não reside exclusivamente no sujeito, mas na relação estabelecida com o meio. Além disso, Gavin Reid destaca que “[...] alunos aprendem de maneiras diferentes, e a escola falha quando insiste em ensinar como se todos processassem a informação do mesmo modo” (2005, p. 9), trazendo à tona os limites das práticas pedagógicas uniformizadoras frente à diversidade de estilos cognitivos. Com isso, compreender a neurodiversidade como lente interpretativa implica deslocar o foco da adaptação do estudante para a adaptação do ensino, do currículo e das formas de avaliação, reconhecendo que a aprendizagem ocorre por múltiplos caminhos. À medida que o debate se amplia, essa compreensão se fortalece, torna-se possível questionar expectativas rígidas de desempenho, tempos padronizados de aprendizagem e critérios avaliativos que desconsideram as trajetórias singulares dos estudantes.

Dito isso, ao longo da história da educação e das ciências do desenvolvimento, condições como o Transtorno do Espectro Autista, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e a dislexia foram predominantemente interpretadas a partir de abordagens medicalizantes e patologizantes, que as definiram como desvios individuais a serem diagnosticados, corrigidos ou compensados. O TEA, frequentemente associado a dificuldades na comunicação social e a padrões específicos de comportamento e interesses, passou a ser compreendido quase exclusivamente sob o prisma da falta de habilidades consideradas normativas; o TDAH, por sua vez, foi reduzido à ideia de desatenção, impulsividade e hiperatividade como falhas de autorregulação; já a dislexia foi historicamente tratada como incapacidade ou atraso na aquisição da leitura e da escrita. Essa leitura deficitária produziu efeitos duradouros no cotidiano escolar, uma vez que deslocou o foco das condições pedagógicas para o corpo e o funcionamento do estudante. Uta Frith afirma que “[...] transtornos do desenvolvimento foram por muito tempo compreendidos como falhas localizadas no indivíduo, sem considerar o papel do ambiente na amplificação dessas dificuldades” (2013, p. 671), o que ajuda a compreender por que tais diagnósticos se tornaram marcadores de exclusão simbólica. Russell Barkley (2005) argumenta que “[...] o TDAH passou a ser descrito quase exclusivamente em termos de déficits de controle, o que obscurece suas manifestações contextuais e educacionais” (p. 18), reforçando a tendência de responsabilização individual. Embora o TEA, o TDAH e a dislexia sejam condições distintas, com bases neurológicas e manifestações singulares, todas foram historicamente atravessadas por leituras que enfatizam o que falta ao sujeito, e não os modos alternativos de perceber, processar e aprender. Em razão disso, a escola incorporou práticas centradas na normalização, no ajustamento comportamental e na padronização do desempenho, negligenciando a complexidade desses perfis e suas potencialidades. Assim sendo, a crítica às abordagens medicalizantes não implica negar a

existência das condições, mas questionar os efeitos pedagógicos e éticos de tratá-las exclusivamente como déficits, desconsiderando a interação entre sujeito, ambiente e práticas escolares.

[...] a predominância do modelo médico na compreensão da deficiência fez com que a diferença fosse sistematicamente enquadrada como um problema localizado no corpo ou na mente do indivíduo. Tal abordagem privilegia o diagnóstico, a classificação e a remediação, ao mesmo tempo em que torna invisíveis os contextos sociais, educacionais e institucionais que produzem ativamente a exclusão. No campo educacional, essa lógica traduziu-se historicamente em práticas voltadas à normalização dos estudantes, em vez de questionar a forma como a própria escola se organiza a partir de pressupostos restritos sobre capacidade, atenção e aprendizagem² (Davis, 2017, p. 14).

Nesse horizonte crítico, a neurodiversidade passa a ser compreendida não apenas como uma categoria explicativa, mas como um reconhecimento ético, político e pedagógico das singularidades neurológicas, que reposiciona o debate educacional em torno da justiça, do pertencimento e do direito à diferença. Ao afirmar que modos diversos de funcionamento cognitivo fazem parte da condição humana, essa perspectiva questiona diretamente as hierarquias implícitas que estruturam a escola e que definem quais sujeitos são considerados plenamente educáveis. Rosemarie Garland-Thomson destaca que “[...] reconhecer a diferença não é um ato de tolerância, mas uma reconfiguração das relações de poder que definem quem pode ser visto, ouvido e valorizado” (1997, p. 64), o que permite compreender a neurodiversidade como um posicionamento político frente às lógicas de exclusão. Nesse sentido, ao ser incorporado ao campo pedagógico, ela convoca a escola a rever seus critérios de sucesso, suas expectativas de desempenho e suas formas de relação com os estudantes. Ademais, David T. Mitchell e Sharon L. Snyder (2014, p. 7) afirmam que “[...] narrativas deficitárias produzem dependência e exclusão ao transformar a diferença em justificativa para a desigualdade”, evidenciando como discursos aparentemente neutros sustentam práticas escolares que limitam a participação plena de alunos neurodivergentes. Reconhecer a neurodiversidade implica, desse modo, assumir que a inclusão não se reduz à adaptação individual ou à compensação de dificuldades, mas exige a construção de ambientes pedagógicos responsivos, capazes de acolher múltiplas formas de comunicação, atenção e aprendizagem. Ao se aprofundar esse reconhecimento, a escola passa a ser interpelada a abandonar perspectivas meritocráticas e normalizadoras, substituindo-as por práticas que valorizem a escuta, a flexibilidade curricular e a construção coletiva do conhecimento. Desse modo, a neurodiversidade se afirma como um princípio ético-político que redefine o sentido da inclusão escolar, deslocando-a de uma lógica assistencial para um compromisso efetivo com a dignidade e a pluralidade dos sujeitos.

Nesse contexto, torna-se indispensável problematizar de forma mais incisiva as práticas escolares vigentes, especialmente aquelas atravessadas por rotulações, diagnósticos isolados e

² Tradução nossa.

expectativas normalizadoras que acabam por moldar, de maneira decisiva, os percursos escolares de estudantes com TEA, TDAH e dislexia. Embora os diagnósticos possam, em determinados casos, contribuir para o acesso a direitos e apoios, não se pode ignorar que, quando apropriados de forma acrítica pela escola, eles passam a funcionar como rótulos fixadores de identidade, antecipando fracassos e limitando possibilidades. Thomas Armstrong (2012) pontua que “[...] quando a escola passa a definir o aluno pelo diagnóstico, ela reduz a complexidade do sujeito a uma única característica, obscurecendo suas potencialidades” (p. 53), o que evidencia como expectativas pedagógicas empobrecidas são produzidas a partir dessas classificações. De igual maneira, Sally Shaywitz afirma que “[...] a dislexia não define a inteligência nem o valor acadêmico do estudante, mas os sistemas escolares frequentemente a tratam como sinônimo de incapacidade” (2005, p. 14), revelando o peso simbólico que tais rótulos assumem no cotidiano escolar. Assim, diagnósticos que deveriam orientar práticas mais sensíveis acabam sendo utilizados para justificar metodologias rígidas, avaliações padronizadas e a exclusão velada de estudantes de experiências pedagógicas significativas. Em consequência disso, produzem-se trajetórias marcadas pelo fracasso escolar, pela desmotivação e, não raramente, pelo sofrimento psíquico, uma vez que os alunos passam a internalizar expectativas negativas reiteradas ao longo de sua escolarização. Ao se naturalizar essas práticas, a escola deixa de se constituir como espaço de aprendizagem e pertencimento e passa a operar como instância de classificação e controle. Dito isso, problematizar o uso acrítico de diagnósticos e rótulos torna-se fundamental para compreender como a exclusão simbólica se produz no interior da escola, mesmo quando o discurso institucional se apresenta como inclusivo.

Diante desse conjunto de tensões, limites e possibilidades, o presente estudo delimita como objeto a análise das concepções e práticas pedagógicas relacionadas ao TEA, ao TDAH e à dislexia no contexto escolar, examinando em que medida a escola tem sido capaz de reconhecer tais condições como singularidades do neurodesenvolvimento e, a partir disso, reorganizar seus modos de ensinar, avaliar e se relacionar com os estudantes. Parte-se do entendimento de que práticas pedagógicas homogêneas, centradas na padronização curricular e avaliativa, tendem a aprofundar desigualdades já existentes, ao passo que abordagens inclusivas demandam intencionalidade, escuta e flexibilidade institucional. Nesse sentido, Mel Ainscow (1999) argumenta que “[...] escolas inclusivas não se constroem pela simples adição de apoios, mas pela revisão contínua das práticas que produzem exclusão” (p. 12), o que reforça a necessidade de investigar criticamente o cotidiano pedagógico. Nessa direção, a pergunta que orienta esta pesquisa consiste em indagar de que modo a escola pode construir práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas que reconheçam o TEA, o TDAH e a dislexia não como déficits, mas como expressões legítimas da diversidade neurológica, promovendo participação, aprendizagem significativa e pertencimento escolar. Lani Florian destaca que “[...] a inclusão desafia

os professores a assumir responsabilidade coletiva pela aprendizagem de todos os alunos, sem exceções” (2013, p. 9), o que evidencia a centralidade do trabalho pedagógico nesse processo. Dessa forma, a relevância deste estudo se justifica não apenas no plano científico, ao contribuir para o aprofundamento do debate sobre neurodiversidade e educação inclusiva, mas também no plano social e educacional, ao tensionar práticas escolares naturalizadas e oferecer subsídios para a construção de uma escola comprometida com a justiça educacional e com o direito à educação em sua dimensão plena. Investigar as concepções e práticas relacionadas ao TEA, ao TDAH e à dislexia significa afirmar a educação como espaço de reconhecimento, transformação e produção de pertencimento, em oposição a lógicas classificatórias que historicamente produziram exclusão.

2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO SOBRE NEURODIVERSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: CAMINHOS QUALITATIVOS PARA A COMPREENSÃO DO TEA, DO TDAH E DA DISLEXIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois busca compreender sentidos, concepções e práticas pedagógicas relacionadas ao TEA, ao TDAH e à dislexia, considerando que tais fenômenos não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis ou a relações de causalidade linear. Nesse tipo de investigação, o foco desloca-se da mensuração para a compreensão, isto é, para a interpretação das experiências escolares, das representações docentes e das lógicas institucionais que atravessam o cotidiano educativo. Assim, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada para captar as nuances dos processos de inclusão e exclusão, bem como os significados atribuídos à diferença no interior da escola. Como se vê, tratou-se de um campo no qual as práticas pedagógicas não apenas refletem concepções teóricas, mas também produzem efeitos concretos sobre a participação e o pertencimento dos estudantes. Nessa direção, Minayo afirma que “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (2007, p. 21), o que reforça sua pertinência para o estudo da neurodiversidade. Do mesmo modo, Stake observa que “[...] o pesquisador qualitativo busca compreender como as pessoas interpretam suas experiências” (2005, p. 44), evidenciando que a centralidade da interpretação é constitutiva desse tipo de investigação.

[...] em síntese, a experiência de trabalho com as abordagens quantitativas e qualitativas mostra que: (1) elas não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto de pesquisa; (2) uma investigação de cunho quantitativo pode ensejar questões passíveis de serem respondidas só por meio de estudos qualitativos, trazendo-lhe um acréscimo compreensivo e vice-versa; (3) que o arcabouço qualitativo é o que melhor se coaduna a estudos de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos; (4) que todo o conhecimento do social sempre será um recorte, uma redução ou uma aproximação; (5) que, em lugar de se oporem, os estudos quantitativos e qualitativos, quando feitos em conjunto, promovem uma construção mais elaborada e completa da realidade (Minayo, 2007, p. 64).

Nesse sentido, a fundamentação da abordagem qualitativa ancorou-se diretamente nas contribuições de Minayo, especialmente ao enfatizar que o conhecimento científico, no campo das ciências humanas e sociais, é sempre situado, histórico e atravessado por valores. Ao investigar práticas pedagógicas relacionadas ao TEA, ao TDAH e à dislexia, tornou-se imprescindível considerar os contextos institucionais, culturais e políticos nos quais essas práticas se produzem. A análise, portanto, não se limita à descrição superficial de estratégias pedagógicas, mas busca compreender os sentidos que orientam as ações docentes e as políticas educacionais. Minayo, nesse ponto, esclarece que “[...] compreender é apreender o sentido que os atores sociais atribuem às suas práticas” (2008, p. 77), destacando a centralidade da interpretação no processo investigativo. Por outro lado, ao dialogar com Deslandes, Minayo e Gomes, reconhece-se que “[...] o método qualitativo pressupõe uma relação dinâmica entre o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado” (2007, p. 31), o que exige reflexividade e rigor analítico ao longo de toda a pesquisa.

De igual maneira, quanto à natureza e ao tipo do estudo, cabe ressaltar que se trata de uma pesquisa bibliográfica e descritiva, conforme delineado por Gil, uma vez que se apoia na análise sistemática de livros, artigos científicos relacionados à neurodiversidade e à educação inclusiva. Esse tipo de investigação permite mapear concepções, identificar tendências teóricas e analisar criticamente os modos como o TEA, o TDAH e a dislexia têm sido compreendidos no campo educacional. Não apenas se busca reunir produções existentes, mas também organizá-las de forma analítica, evidenciando convergências, tensões e lacunas. Gil assinala que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2007, p. 44), o que legitima essa escolha metodológica. Complementarmente, o mesmo autor destaca que “[...] a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (Gil, 2007, p. 42), o que, neste estudo, se traduz na análise das práticas pedagógicas descritas na literatura especializada.

Por conseguinte, o referencial epistemológico adotado inscreveu-se no viés analítico-compreensivo, inspirado na perspectiva weberiana, que privilegia a compreensão dos significados sociais das ações humanas. Tal abordagem permitiu analisar como as concepções de deficiência, diferença e inclusão orientam práticas pedagógicas e decisões institucionais no contexto escolar. Assim, a escola é compreendida não como um espaço neutro, mas como um campo de disputas simbólicas e políticas, no qual determinadas racionalidades se impõem sobre outras. Weber esclarece que “[...] a sociologia compreensiva pretende interpretar a ação social para, desse modo, explicá-la causalmente em seu desenvolvimento e efeitos” (1949, p. 88), o que orienta o olhar analítico desta pesquisa. Em articulação com essa perspectiva, Flick destaca que “[...] a compreensão dos fenômenos

sociais exige atenção aos contextos nos quais eles ocorrem” (2009, p. 27), reforçando a necessidade de uma análise situada e crítica das práticas educativas.

[...] a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que os fenômenos sociais não existem independentemente dos significados que lhes são atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Dessa forma, compreender uma ação, uma prática ou uma instituição implica considerar os contextos históricos, sociais e culturais nos quais esses fenômenos se produzem. O pesquisador não busca leis universais, mas interpretações plausíveis que permitam compreender como os atores sociais constroem sentidos, orientam suas ações e atribuem significado às suas experiências cotidianas. Assim, a análise qualitativa está orientada para a compreensão dos processos sociais em sua complexidade e singularidade, reconhecendo que toda interpretação é situada e dependente do contexto (Flick, 2009, p. 20-21).

No que se refere aos procedimentos de coleta do material teórico, vale destacar que a seleção das obras seguiu critérios de relevância, consistência teórica e reconhecimento acadêmico, contemplando autores clássicos e contemporâneos da neurodiversidade, dos estudos da deficiência, da pedagogia crítica e da educação inclusiva. Além disso, foram considerados produções que dialogam diretamente com o contexto educacional brasileiro. Os eixos temáticos que orientaram essa seleção incluíram a crítica ao modelo médico, a compreensão do TEA, do TDAH e da dislexia no contexto escolar, as práticas pedagógicas inclusivas e responsivas, o desenho universal para a aprendizagem e o pertencimento escolar. Como apontam Minayo e Deslandes, “[...] a escolha do material empírico ou teórico deve estar diretamente relacionada ao objeto e aos objetivos da pesquisa” (2002, p. 105). Do mesmo modo, Gil enfatiza que “[...] a seleção das fontes é uma etapa fundamental para assegurar a qualidade da análise” (2007, p. 63), o que reforça o rigor adotado nesse processo.

Quanto aos procedimentos de análise dos dados, a pesquisa utilizou a análise de conteúdo temática, entendida como um conjunto de técnicas sistemáticas de interpretação que possibilitam a identificação de núcleos de sentido nos textos analisados. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante e exploratória do material, seguida pela categorização temática e pela interpretação crítica dos achados. As categorias analíticas centrais envolveram a medicalização da diferença, a neurodiversidade como paradigma ético-político, as práticas pedagógicas inclusivas, a reorganização do ensino e o pertencimento escolar. Bardin define a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos, indicadores que permitam inferir conhecimentos” (2011, p. 47). Em consonância, Minayo (2007) ressalta que “[...] a categorização é um processo de redução e organização do material empírico, sem perder sua complexidade” (p. 316), aspecto fundamental para a profundidade analítica do estudo.

Cabe destacar as delimitações, os limites e o compromisso ético da pesquisa, reconhecendo que, por se tratar de um estudo bibliográfico, não há produção de dados empíricos diretos. Todavia, tal escolha não compromete a densidade analítica, pois permitiu um aprofundamento conceitual rigoroso

sobre neurodiversidade e inclusão escolar. Ao contrário, trata-se de uma opção metodológica coerente com o objetivo de fortalecer uma compreensão crítica e ética da educação inclusiva. Como afirma Minayo, “[...] todo conhecimento científico é parcial e historicamente situado” (2008, p. 13), o que exige transparência quanto aos limites da investigação. Ademais, Stake destaca que “[...] a ética na pesquisa qualitativa está intrinsecamente ligada ao respeito pelos sujeitos e pelos significados que produzem” (2005, p. 459), reforçando o compromisso desta pesquisa com a justiça educacional, a valorização das singularidades do neurodesenvolvimento e o rigor científico em todas as etapas do trabalho.

3 UMA COMPREENSÃO DO TEA, TDAH E DISLEXIA COMO SINGULARIDADES QUE EXIGEM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, RESPONSIVAS E SENSÍVEIS ÀS DIFERENÇAS

O conceito de neurodiversidade vem se consolidando como uma das mais relevantes contribuições teóricas para a crítica aos modelos tradicionais de compreensão do desenvolvimento humano, ao afirmar que variações neurológicas fazem parte da diversidade da espécie e não constituem, em si mesmas, patologias ou falhas. O termo foi originalmente formulado por Judy Singer, no final da década de 1990, em sua obra “*NeuroDiversity: The Birth of an Idea*”³, na qual a autora propõe uma ruptura explícita com as leituras deficitárias ao sustentar que “[...] diferenças neurológicas devem ser entendidas como variações naturais do cérebro humano, análogas às variações culturais e biológicas” (2017, p. 11). A partir dessa definição inaugural, a neurodiversidade passa a oferecer uma base conceitual potente para repensar o papel da escola, sobretudo porque desloca o foco da correção do indivíduo para a análise crítica dos contextos educacionais que produzem exclusão. Nesse sentido, ao ser articulada à educação inclusiva, a neurodiversidade tensiona práticas escolares que operam a partir de padrões rígidos de normalidade, aprendizagem e comportamento. Somado a isso, Nick Walker (2021) observa que “[...] o paradigma da neurodiversidade propõe que sistemas educacionais sejam reorganizados para acolher diferentes modos de cognição, em vez de exigir que estudantes se adaptem a um modelo único de funcionamento” (p. 52), o que evidencia que a inclusão não pode ser

³ No final da década de 1990, a socióloga australiana Judy Singer introduziu o conceito de neurodiversidade como uma inflexão teórica e política decisiva no modo de compreender as diferenças neurológicas humanas. Em sua obra *NeuroDiversity: The Birth of an Idea*, Singer propõe que variações neurológicas como o autismo, o TDAH e a dislexia não devem ser entendidas prioritariamente como patologias ou déficits individuais, mas como expressões legítimas da diversidade humana, historicamente produzidas e socialmente interpretadas. Ao articular sua reflexão com os estudos culturais, os movimentos de direitos civis e os estudos da deficiência, a autora desloca o foco do indivíduo “desajustado” para as estruturas sociais, educacionais e institucionais que produzem exclusão ao operar a partir de padrões normativos de cognição, comportamento e aprendizagem. Essa formulação inaugura um paradigma crítico que questiona a hegemonia do modelo biomédico e reivindica o reconhecimento ético, político e pedagógico das diferenças neurológicas, contribuindo para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, responsivas e comprometidas com a justiça educacional. Ver: SINGER, Judy. *NeuroDiversity: The Birth of an Idea*. Sydney: University of Technology Sydney, 1999.

compreendida como mera inserção física no espaço escolar. Além disso, ao relacionar neurodiversidade, escola e inclusão, torna-se possível afirmar que reconhecer a diversidade neurológica implica assumir um compromisso pedagógico com a pluralidade dos modos de aprender, participar e construir conhecimento. Diante do exposto, a instituição de ensino deixa de ser concebida como espaço de normalização e passa a ser interpelada como território de convivência entre diferenças, no qual a inclusão se afirma como princípio ético e estruturante da prática educativa.

[...] o paradigma da neurodiversidade rejeita a patologização das diferenças neurocognitivas e, em vez disso, as compreende como formas naturais de variação humana. Nessa perspectiva, o problema não reside nos indivíduos neurodivergentes, mas nos sistemas sociais e institucionais organizados a partir das necessidades e normas de um conjunto restrito de estilos cognitivos. No campo educacional, isso significa que a escolarização inclusiva exige uma transformação fundamental dos currículos, das práticas de avaliação e das dinâmicas relacionais, em vez de tentativas de ‘corrigir’ ou normalizar estudantes cujas mentes funcionam de maneira diferente⁴ (Walker, 2021, p. 63).

Desse modo, ao aprofundar o percurso histórico do conceito de neurodiversidade, convém observar que sua consolidação não ocorreu de forma linear, mas emergiu no entrecruzamento entre produções acadêmicas, ativismo político e narrativas de pessoas neurodivergentes que passaram a reivindicar novos modos de compreensão de suas experiências. Não obstante o fato de que o termo tenha sido cunhado por Judy Singer, sua difusão e amadurecimento conceitual se deram ao longo dos anos 2000, especialmente a partir da articulação com os estudos críticos da deficiência e com o movimento de autodefensoria autista. Mitzi Waltz afirma que “[...] a noção de neurodiversidade ganhou força à medida que pessoas autistas passaram a narrar suas próprias histórias, desafiando descrições exclusivamente clínicas” (2013, p. 143), o que evidencia a centralidade das experiências vividas nesse processo. Nesse sentido, a consolidação do conceito não se limita ao campo teórico, mas se enraíza em disputas simbólicas e políticas sobre quem tem legitimidade para definir o que é desenvolvimento, normalidade e aprendizagem. De forma articulada, Steven K. Kapp (2020, p. 7) destaca que “[...] a neurodiversidade se estabelece como um paradigma ao integrar pesquisa científica, crítica social e as vozes das próprias comunidades neurodivergentes”, ressaltando seu caráter coletivo e relacional. Logo, ao longo do tempo, o conceito deixa de ser apenas uma proposição inicial e passa a constituir um referencial crítico capaz de tensionar práticas institucionais, inclusive no campo educacional. À medida que essa consolidação avança, a neurodiversidade se distancia de leituras meramente descritivas e assume um papel normativo, isto é, passa a orientar debates sobre políticas públicas, currículos escolares e formação docente. Dito isso, compreender a origem e o processo de consolidação da neurodiversidade permite reconhecer que se trata de um conceito historicamente

⁴ Tradução nossa.

situado, produzido em resposta a contextos de exclusão e, ao mesmo tempo, fundamental para a construção de novos horizontes de justiça educacional.

Em contraste com a consolidação do paradigma, o modelo biomédico e clínico do déficit permanece como uma das matrizes mais influentes na interpretação das diferenças neurológicas, especialmente no campo educacional. Esse modelo parte da premissa de que variações no desenvolvimento cognitivo e comportamental constituem disfunções internas ao indivíduo, devendo ser identificadas, classificadas e, sempre que possível, corrigidas. Como observa Tom Shakespeare ao analisar criticamente essa lógica, “[...] o modelo médico tende a localizar o problema no corpo ou na mente do indivíduo, obscurecendo as barreiras sociais e institucionais que produzem a deficiência” (2018, p. 41). Tal perspectiva, ao ser transposta para a escola, reforça práticas de triagem, encaminhamento e segregação simbólica, nas quais o diagnóstico passa a organizar expectativas pedagógicas reduzidas e trajetórias escolares marcadas pela adaptação mínima. Somado a isso, Lennard J. Davis (1995, p. 49), afirma que “[...] a ideia de déficit só se sustenta porque existe um padrão estatístico de normalidade que define quem está dentro e quem está fora”, revelando que o problema não reside na diferença em si, mas na norma que a produz como desvio. A partir disso, o paradigma da neurodiversidade se apresenta como um contraponto radical a essa lógica, ao recusar a centralidade da patologia e deslocar a análise para a relação entre sujeito, ambiente e práticas sociais. Ao se fortalecer essa inversão analítica, torna-se possível questionar por que determinadas formas de atenção, comunicação ou aprendizagem são consideradas inadequadas, enquanto outras são naturalizadas como ideais. Como desdobramento, a crítica ao modelo biomédico não implica negar saberes clínicos, mas problematizar sua hegemonia quando utilizada como única lente explicativa para fenômenos complexos como o aprender e o participar da vida escolar. Desse modo, ao se contrapor ao paradigma do déficit, a neurodiversidade oferece bases teóricas para a construção de práticas educacionais menos normalizadoras e mais comprometidas com a pluralidade dos modos de existir e aprender.

Nesse movimento de deslocamento conceitual, reconhecer as diferenças neurológicas como parte constitutiva da diversidade humana produz implicações éticas, políticas e pedagógicas profundas para a educação, pois obriga a escola a revisar não apenas métodos, mas valores, relações de poder e sentidos atribuídos ao aprender. Ética, porque exige o reconhecimento do outro como legítimo em sua diferença, recusando práticas que produzem humilhação, invisibilidade ou silenciamento; política, porque questiona estruturas escolares que historicamente selecionam, hierarquizam e excluem; pedagógica, porque convoca a reinvenção do currículo, da avaliação e da relação pedagógica. Paulo Freire afirma que “[...] ensinar exige o reconhecimento de que o educando é sujeito do processo e não objeto de adaptação” (2014, p. 59), o que permite compreender que práticas inclusivas não se

sustentam sem uma ética do respeito à singularidade. Em decorrência disso, a neurodiversidade dialoga diretamente com uma pedagogia comprometida com a humanização, ao afirmar que ninguém deve ser educado a partir da negação de sua forma de ser no mundo. Lani Florian (2013, p. 28) observa que “[...] a inclusão desafia a escola a abandonar a lógica da exceção e a assumir a diversidade como condição ordinária do ensino”, evidenciando que reconhecer diferenças neurológicas não significa criar práticas paralelas, mas transformar o ensino comum. Logo, as implicações pedagógicas desse reconhecimento não se restringem a ajustes pontuais, mas exigem uma mudança estrutural na forma como a escola concebe sucesso, participação e aprendizagem. À medida que essas dimensões éticas e políticas são incorporadas à prática educativa, a inclusão deixa de ser entendida como concessão e passa a ser afirmada como direito, reposicionando a escola como espaço de justiça educacional.

[...] a educação inclusiva não se refere simplesmente a responder às diferenças por meio de ofertas adicionais ou alternativas. Ela exige que as escolas reconsiderem seus valores, suas expectativas em relação aos estudantes e as formas pelas quais o poder e a participação são organizados nas práticas cotidianas. Quando a diferença é tratada como um problema a ser administrado, as escolas reproduzem a exclusão. Quando a diferença é compreendida como um aspecto ordinário do desenvolvimento humano, a inclusão passa a ser uma questão de justiça social e de responsabilidade educacional⁵ (Black-hawkins; Florian; Rouse, 2007, p. 27-28).

Desse modo, a partir dessas bases, torna-se fundamental articular a neurodiversidade ao debate mais amplo sobre inclusão escolar e justiça educacional, compreendendo que reconhecer diferenças neurológicas não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma tomada de posição frente às desigualdades historicamente produzidas pela escola. Quando práticas educativas se orientam por padrões únicos de desempenho, atenção e linguagem, acabam por reforçar mecanismos de exclusão que afetam de forma mais intensa estudantes neurodivergentes, sobretudo aqueles situados em contextos de maior vulnerabilidade social. Nick Walker (2021) argumenta que “[...] justiça educacional implica criar sistemas de ensino que não penalizem pessoas por funcionarem de maneira diferente da norma dominante” (p. 87), o que evidencia que a inclusão, sob a ótica da neurodiversidade, exige a transformação das estruturas escolares e não a adaptação forçada dos sujeitos. A escola passa, por sua vez, a ser compreendida como espaço de disputa política, no qual se decide quem tem direito ao reconhecimento, à participação e à aprendizagem significativa. Kristine Black-Hawkins, Lani Florian e Martyn Rouse afirmam que “[...] altos níveis de inclusão são compatíveis com altos níveis de aprendizagem quando a escola assume a diversidade como ponto de partida” (2007, p. 5), reforçando que justiça educacional não se opõe à qualidade do ensino, mas a redefine. Dito isso, a relação entre neurodiversidade e inclusão escolar permite deslocar o debate da eficiência seletiva para a equidade

⁵ Tradução nossa.

pedagógica, questionando avaliações padronizadas, currículos inflexíveis e expectativas meritocráticas que desconsideram trajetórias singulares. À medida que essa articulação se fortalece, a justiça educacional deixa de ser um ideal abstrato e passa a orientar práticas concretas de acolhimento, flexibilização curricular e valorização dos diferentes modos de aprender. Sob tal enfoque, pensar a neurodiversidade em diálogo com a inclusão escolar significa afirmar que uma escola justa é aquela que se organiza para garantir não apenas acesso, mas pertencimento, reconhecimento e dignidade a todos os estudantes, independentemente de suas singularidades neurológicas.

Ao avançar nessa discussão, a neurodiversidade se afirma, cada vez mais, como uma chave interpretativa potente para compreender as diferenças no desenvolvimento e na aprendizagem, pois desloca o foco da explicação causal individual para uma análise relacional entre sujeitos, contextos e práticas pedagógicas. Em vez de perguntar por que determinados estudantes não aprendem segundo os ritmos esperados, essa perspectiva convida a questionar como os ambientes escolares favorecem ou limitam determinadas formas de aprender. Steve Silberman (2015) sustenta que “[...] as variações neurológicas humanas sempre existiram, mas apenas recentemente passaram a ser vistas como problemas a serem corrigidos” (p. 18), evidenciando que a dificuldade não reside na diferença, mas na leitura social que se faz dela. Nesse sentido, compreender o desenvolvimento a partir da neurodiversidade implica reconhecer múltiplas trajetórias cognitivas, sensoriais e comunicacionais, que não seguem uma linearidade homogênea. Damian Milton pontua que “[...] quando a escola falha em compreender as experiências vividas por pessoas neurodivergentes, ela produz um descompasso entre ensino e aprendizagem” (2020, p. 63), o que ajuda a explicar por que tantos estudantes permanecem à margem dos processos pedagógicos mesmo quando estão fisicamente incluídos. A aprendizagem passa a ser entendida como um fenômeno situado, atravessado por relações, expectativas e modos de interação, e não como simples resultado de capacidades internas. Conforme essa leitura se consolida, torna-se possível compreender que dificuldades atribuídas ao TEA, ao TDAH ou à dislexia emergem, muitas vezes, da incompatibilidade entre estilos de aprendizagem e práticas escolares rígidas. Nesse sentido, a neurodiversidade oferece à educação uma lente analítica capaz de iluminar não apenas os sujeitos que aprendem, mas, sobretudo, os modos como a escola ensina, avalia e se organiza. Resultando disso, interpretar o desenvolvimento e a aprendizagem por essa via implica reconhecer que ensinar é criar condições para que diferentes formas de inteligência, atenção e expressão possam se manifestar legitimamente no espaço escolar.

Ao aprofundar esse debate, torna-se indispensável criticar as abordagens medicalizantes, patologizantes e deficitárias que, historicamente, têm orientado a leitura do TEA, do TDAH e da dislexia no campo educacional, pois, embora frequentemente confundidas, elas operam com lógicas distintas e produzem efeitos específicos sobre os sujeitos. A medicalização refere-se ao processo pelo

qual questões educacionais e sociais são traduzidas em termos biomédicos, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por dificuldades que emergem, em grande medida, de contextos pedagógicos inflexíveis; como observa Stephen P. Hinshaw (2016), ao analisar o TDAH, “[...] o risco da medicalização excessiva é transformar diferenças comportamentais em problemas clínicos sem enfrentar as condições ambientais que as intensificam” (p. 112). Já a patologização aprofunda esse movimento ao reduzir a identidade do estudante ao diagnóstico, fazendo com que o rótulo passe a organizar expectativas, interações e possibilidades de aprendizagem, o que se evidencia quando o TEA, por exemplo, é tratado exclusivamente como um transtorno incapacitante. Mitzi Waltz endossa que “[...] o autismo foi historicamente construído como uma condição de falta, apagando as formas próprias de percepção e comunicação” (2013, p. 74), revelando como a patologização produz silenciamento e deslegitima experiências neurodivergentes. Por sua vez, a abordagem deficitária opera a partir da comparação permanente com uma norma idealizada, definindo estudantes disléxicos ou com TDAH pelo que não conseguem fazer, e não por suas competências, estratégias e potenciais. Logo, quando essas abordagens se combinam no cotidiano escolar, criam-se trajetórias marcadas por baixas expectativas, encaminhamentos excessivos e práticas pedagógicas empobrecidas. A crítica a essas matrizes não implica negar a importância do diagnóstico quando necessário, mas questionar sua centralidade como explicação totalizante do aprender. Ao confrontar medicalização, patologização e déficit, a perspectiva da neurodiversidade oferece à escola a possibilidade de reconstruir sentidos, deslocando o olhar da falta para a diferença e do controle para o reconhecimento.

[...] as compreensões medicalizadas da neurodivergência enquadram a diferença primordialmente como patologia individual, exigindo diagnóstico, gerenciamento e correção. Nos contextos educacionais, esse enquadramento desloca a atenção das condições estruturais e pedagógicas que produzem exclusão, localizando o fracasso no estudante. Modelos baseados no déficit não apenas reduzem diferenças cognitivas complexas a listas de incapacidades, como também justificam baixas expectativas, segregação e vigilância como respostas necessárias. Dessa forma, a medicalização torna-se um poderoso mecanismo cultural por meio do qual a normalidade é imposta e a diferença é convertida em problema⁶ (Chapman, 2023, p. 64-65).

Nesse horizonte analítico, a neurodiversidade passa a ser compreendida não apenas como um conceito descritivo, mas como um posicionamento ético, político e pedagógico que redefine as bases sobre as quais a escola reconhece seus estudantes. Eticamente, trata-se de afirmar o direito de existir e aprender sem que a singularidade neurológica seja tratada como falha moral ou cognitiva; politicamente, implica questionar dispositivos escolares que produzem exclusão simbólica; pedagogicamente, exige a reorganização dos modos de ensinar, avaliar e se relacionar. Judy Singer

⁶ Tradução nossa.

(2017) sustenta que a neurodiversidade “[...] propõe uma mudança de paradigma que reconhece variações neurológicas como parte natural da diversidade humana” (p. 21), deslocando a diferença do campo do desvio para o campo do direito. Essa afirmação ganha densidade quando transposta para o cotidiano escolar, pois obriga a escola a abandonar práticas que toleram a diferença apenas de forma condicional. Temple Grandin afirma: “[...] quando sistemas educacionais reconhecem diferentes formas de pensar, eles ampliam o potencial de todos os estudantes” (2006, p. 34), evidenciando que o reconhecimento das singularidades neurológicas beneficia não apenas sujeitos neurodivergentes, mas o conjunto da comunidade escolar. A neurodiversidade se apresenta como um princípio organizador de práticas pedagógicas mais justas, nas quais a diferença deixa de ser obstáculo e passa a ser recurso. À medida que essa perspectiva é incorporada, o reconhecimento deixa de ser meramente discursivo e passa a orientar decisões curriculares, estratégias de ensino e formas de avaliação mais plurais. Logo, a escola é convocada a produzir pertencimento real, isto é, condições concretas para que estudantes com TEA, TDAH e dislexia sejam reconhecidos como sujeitos de saber, e não como exceções a serem administradas. Assim, a neurodiversidade afirma-se como fundamento ético-político capaz de sustentar uma pedagogia comprometida com a dignidade, a participação e a justiça educacional.

Diante desse quadro, torna-se imprescindível problematizar as práticas escolares vigentes, especialmente aquelas que, mesmo sob o discurso da inclusão, continuam organizadas por lógicas de padronização, controle e comparação. Não se pode ignorar que rotulações diagnósticas, quando utilizadas de forma isolada e descontextualizada, tendem a produzir efeitos simbólicos duradouros sobre os percursos escolares, fixando identidades e limitando expectativas pedagógicas. Como observa Sally Shaywitz ao discutir a dislexia no contexto educacional, “[...] quando a dificuldade de leitura passa a definir a criança, a escola frequentemente deixa de enxergar suas demais capacidades” (2005, p. 41), o que evidencia como o rótulo pode se sobrepor ao sujeito. Em razão disso, práticas escolares baseadas em expectativas normalizadoras acabam por reforçar trajetórias de fracasso, sobretudo quando avaliações padronizadas são tomadas como medida exclusiva de aprendizagem. Gavin Reid (2006, p. 18) destaca que “[...] sistemas educacionais que valorizam apenas um estilo de aprendizagem tendem a marginalizar estudantes cujos perfis cognitivos fogem à norma”, revelando que a exclusão não decorre da diferença, mas da rigidez institucional. A escola, ao insistir em métodos homogêneos de ensino e avaliação, produz exclusão simbólica mesmo quando mantém estudantes neurodivergentes em classes comuns. Quando essas práticas se naturalizam, o diagnóstico deixa de ser instrumento de compreensão e passa a funcionar como justificativa para o empobrecimento curricular e a redução das possibilidades de participação. O sofrimento psíquico, a evasão velada e o desengajamento escolar emergem, diante desse quadro, como efeitos colaterais de uma inclusão apenas formal. Problematicar as práticas escolares vigentes implica reconhecer que a transformação necessária não reside no

estudante, mas na capacidade da escola de rever seus critérios de normalidade, sucesso e aprendizagem.

Neste sentido, ao observar de maneira crítica os limites das práticas pedagógicas homogêneas, torna-se evidente que modelos de ensino baseados na padronização dos tempos, conteúdos e formas de avaliação são estruturalmente incompatíveis com a diversidade dos modos de aprender presentes na escola contemporânea. Quando o currículo é concebido para um aluno abstrato, idealizado e normativo, estudantes neurodivergentes são constantemente colocados em situação de inadequação, independentemente de seus esforços ou potencialidades. Thomas Armstrong (2012) destaca que, ao tratar da neurodiversidade na sala de aula, “[...] sistemas educacionais que insistem em um único padrão de aprendizagem acabam desperdiçando talentos e ampliando desigualdades” (p. 14), revelando que a homogeneização não é neutra, mas seletiva. Logo, práticas pedagógicas rígidas tendem a reforçar fracassos escolares que não decorrem da incapacidade dos estudantes, mas da incapacidade institucional de acolher a diferença. Mel Ainscow endossa: “[...] a inclusão começa quando a escola aprende a responder à diversidade, em vez de tentar reduzi-la” (1999, p. 22), o que evidencia que a transformação necessária é organizacional e pedagógica, e não individual. Reconhecer os limites das práticas homogêneas implica assumir que ensinar em contextos diversos exige flexibilidade curricular, pluralidade metodológica e avaliações sensíveis aos processos, e não apenas aos resultados. Quando essa compreensão se consolida, abre-se espaço para delimitar o objeto deste estudo, que se volta à análise das concepções e práticas pedagógicas relacionadas ao TEA, ao TDAH e à dislexia no contexto escolar, examinando em que medida a escola tem sido capaz de reconhecer essas singularidades e reorganizar seus modos de ensinar, avaliar e se relacionar com os estudantes.

[...] escolas organizadas em torno de uma visão restrita de capacidade e desempenho inevitavelmente criam barreiras à participação e à aprendizagem de muitos estudantes. Quando as abordagens de ensino, os currículos e as práticas de avaliação são padronizados, as diferenças entre os aprendizes passam a ser interpretadas como problemas a serem corrigidos, e não como recursos para o ensino e a aprendizagem. O desenvolvimento inclusivo, portanto, exige que as escolas repensem a forma como respondem à diversidade dos estudantes, deslocando a atenção dos déficits individuais para as maneiras pelas quais as próprias escolas podem se transformar (Ainscow, 1999, p. 23-24).

Dando prosseguimento a essa discussão, torna-se fundamental deslocar o olhar analítico para o modo como TEA, TDAH e dislexia têm sido historicamente compreendidos no campo educacional, sobretudo quando essas condições são enquadradas prioritariamente por lentes patologizantes, em detrimento de uma leitura que as reconheça como singularidades do neurodesenvolvimento. Durante décadas, a escola incorporou categorias oriundas do campo médico sem problematizar seus efeitos pedagógicos, fazendo com que diferenças cognitivas, atencionais e comunicacionais fossem tratadas

como desvios a serem corrigidos. Steve Silberman (2015) observa que “[...] a história do autismo é também a história de como a sociedade escolheu interpretar a diferença como defeito” (p. 16), evidenciando que tais leituras não são neutras, mas socialmente construídas. Nesse mesmo movimento, o TDAH e a dislexia passaram a ser frequentemente reduzidos a listas de déficits funcionais, desconsiderando os contextos escolares que intensificam dificuldades e invisibilizam potencialidades. Uta Frith pontua: “[...] tanto no autismo quanto na dislexia, o problema raramente está apenas no indivíduo, mas na interação entre suas características cognitivas e as demandas do ambiente” (2013, p. 9), o que desloca a explicação do campo estritamente clínico para uma abordagem relacional. Compreender essas condições como singularidades do neurodesenvolvimento implica reconhecer trajetórias diversas de aprender, perceber e interagir, que não se alinham necessariamente aos modelos escolares hegemônicos. À medida que esse deslocamento conceitual se fortalece, a escola é convocada a revisar práticas que transformam diagnósticos em identidades fixas, produzindo exclusão simbólica mesmo sob o discurso da inclusão.

Ao avançar na caracterização do TEA, do TDAH e da dislexia no campo educacional, devemos observar que tais condições não podem ser compreendidas exclusivamente a partir de descrições clínicas, sob pena de se empobrecer a análise pedagógica e reduzir sujeitos a categorias diagnósticas. No contexto escolar, o TEA se expressa por modos singulares de comunicação, interação social e processamento sensorial, que variam amplamente entre os estudantes, exigindo respostas pedagógicas flexíveis e sensíveis à diversidade. Tony Attwood (2008) ressalta que, no ambiente educativo, “[...] pessoas no espectro autista apresentam perfis cognitivos complexos, frequentemente marcados por habilidades específicas que não são reconhecidas pela escola” (p. 45), o que evidencia como práticas normativas obscurecem potencialidades. De igual maneira, o TDAH, frequentemente associado apenas à desatenção ou hiperatividade, envolve formas diferenciadas de regulação da atenção, do tempo e da motivação, que entram em conflito com rotinas escolares rígidas e altamente padronizadas. Nesse sentido, Stephen P. Hinshaw (2016, p. 27) afirma que “[...] o TDAH não pode ser entendido fora dos contextos sociais e educacionais que moldam as expectativas sobre comportamento e aprendizagem”, deslocando a compreensão para além do indivíduo. Já a dislexia, no campo educacional, manifesta-se, sobretudo, na relação com a linguagem escrita, afetando leitura e escrita, mas não a inteligência ou a capacidade de compreender conceitos complexos, como frequentemente se supõe. Essas condições devem ser analisadas a partir da escola, e não apenas da clínica, tornando-se possível reconhecer que muitas dificuldades emergem da incompatibilidade entre práticas pedagógicas homogêneas e modos diversos de aprender. Caracterizar TEA, TDAH e dislexia sem reducionismos clínicos implica compreendê-los como expressões do neurodesenvolvimento que demandam reorganização curricular, metodológica e relacional. Assim sendo, a escola é convocada a abandonar explicações simplificadoras

e a assumir uma postura pedagógica que reconheça a complexidade dos sujeitos e de seus percursos de aprendizagem.

Nesse contexto, merece atenção o fato de que os processos de medicalização, rotulação e estigmatização no ambiente escolar operam de maneira articulada⁷, produzindo efeitos que ultrapassam o campo do cuidado e incidem diretamente sobre os modos de ensinar, avaliar e conviver. A medicalização, ao converter dificuldades pedagógicas em problemas individuais, tende a naturalizar práticas escolares rígidas, deslocando o foco da transformação institucional para a intervenção sobre o estudante. Como aponta Thomas Armstrong (2012), “[...] quando a escola medicaliza a aprendizagem, ela deixa de questionar suas próprias práticas e passa a tratar a diferença como desordem” (p. 67), o que evidencia um empobrecimento do debate pedagógico. Dito isso, a rotulação diagnóstica, quando utilizada como marcador identitário fixo, contribui para a construção de expectativas reduzidas, afetando a forma como professores e colegas se relacionam com estudantes com TEA, TDAH ou dislexia. Nesse sentido, Lennard J. Davis (1995, p. 32) afirma que “[...] os rótulos funcionam como dispositivos de normalização, pois definem quem deve ser corrigido para se aproximar da média”, revelando o caráter normativo desses processos. Com isso, a estigmatização emerge como consequência direta, manifestando-se em práticas sutis de exclusão, como a infantilização, a superproteção ou o isolamento simbólico dentro da própria sala de aula. A consolidação dessas dinâmicas, por sua vez, faz com que o diagnóstico deixa de ser um instrumento de compreensão e passa a operar como justificativa para o empobrecimento curricular e para a redução das oportunidades de participação. O cotidiano na instituição de ensino se torna um espaço de produção de desigualdades, mesmo quando amparado por discursos inclusivos. Analisar criticamente a medicalização, a rotulação e a estigmatização implica reconhecer que tais processos não são neutros, mas constituem práticas sociais que moldam trajetórias escolares e reforçam hierarquias de valor entre modos de aprender e existir.

⁷ Os processos de medicalização, rotulação e estigmatização no ambiente escolar operam de maneira articulada na produção de sentidos negativos sobre estudantes neurodivergentes, convertendo diferenças cognitivas, comportamentais e atencionais em problemas individuais a serem corrigidos, controlados ou normalizados. A medicalização tende a deslocar para o campo biomédico questões que são, em grande medida, pedagógicas, institucionais e sociais, fazendo com que dificuldades de aprendizagem sejam interpretadas como transtornos intrínsecos ao aluno, frequentemente associados a diagnósticos, laudos e intervenções farmacológicas. A partir desse movimento, a rotulação passa a funcionar como mecanismo classificatório que fixa identidades escolares – “aluno com TDAH”, “aluno autista”, “aluno disléxico” – reduzindo a complexidade dos sujeitos a categorias estanques, o que favorece expectativas pedagógicas rebaixadas, práticas excludentes e trajetórias escolares marcadas pelo fracasso e pelo não pertencimento. Como consequência, a estigmatização se consolida no cotidiano escolar por meio de olhares, discursos e práticas que reforçam a ideia de inadequação, produzindo sofrimento psíquico, isolamento e silenciamento, ao invés de promover o reconhecimento das singularidades do neurodesenvolvimento e a construção de respostas pedagógicas inclusivas. Ver: MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A medicalização do fracasso escolar: problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 28, p. 103-121, 1992.

[...] o conceito de normalidade é uma poderosa ferramenta ideológica. Ao estabelecer uma norma, a sociedade cria o quadro a partir do qual corpos e mentes são julgados, classificados e corrigidos. Rótulos e diagnósticos não se limitam a descrever a diferença; eles produzem ativamente hierarquias de valor, determinando quem é visto como capaz, educável e digno de participação plena. Dessa forma, a deficiência torna-se menos uma condição médica e mais um julgamento social, imposto por meio de práticas institucionais⁸ (Davis, 1995, p. 49-50).

Ao observar os impactos concretos dessas abordagens no cotidiano escolar, percebe-se que a medicalização e a rotulação não afetam apenas a forma como estudantes com TEA, TDAH e dislexia são percebidos, mas reconfiguram profundamente os processos de ensino, avaliação e convivência. No ensino, práticas excessivamente padronizadas tendem a reduzir o currículo para estudantes diagnosticados, oferecendo atividades simplificadas que pouco dialogam com seus interesses e potencialidades, o que gera desengajamento e reforça trajetórias de fracasso. Nesse sentido, Gavin Reid (2005) argumenta que “[...] quando a escola responde às diferenças com métodos únicos, ela transforma a avaliação em instrumento de exclusão” (p. 61), evidenciando como o ensino perde sua função formativa. Já no campo da avaliação, a centralidade de provas cronometradas, leituras extensas e produções escritas homogêneas penaliza estudantes cujos modos de aprender não se alinham a tais formatos, produzindo resultados que dizem mais sobre o modelo avaliativo do que sobre a aprendizagem em si. Stephen J. Ball (2008, p. 38) afirma que “[...] sistemas educacionais orientados por performatividade tendem a classificar e hierarquizar sujeitos, em vez de compreender processos”, o que ajuda a explicar por que estudantes neurodivergentes são frequentemente posicionados como problema. Na convivência escolar, esses efeitos se materializam em práticas sutis de segregação, como a retirada constante da sala, a exclusão de atividades coletivas ou a superproteção que impede a construção de autonomia e vínculos sociais. Ao naturalizar essas dinâmicas, a escola passa a produzir sofrimento psíquico, baixa autoestima e sentimento de não pertencimento. Diante do exposto, ensinar, avaliar e conviver tornam-se experiências marcadas pela desigualdade, mesmo em contextos formalmente inclusivos. Assim, analisar os impactos dessas abordagens revela que a exclusão não se dá apenas por ausência de acesso, mas pela forma como a escola organiza suas práticas e relações cotidianas.

Por conseguinte, reconhecer essas expressões legítimas da diversidade humana implica um deslocamento substantivo no modo como a escola concebe diferença, aprendizagem e pertencimento, pois deixa de tratar tais condições como exceções a serem administradas e passa a compreendê-las como variações constitutivas do neurodesenvolvimento. Esse reconhecimento demanda, antes de tudo, a superação de narrativas que associam valor educacional à proximidade com um ideal normativo de desempenho, atenção e linguagem. Robert Chapman (2023) argumenta que, no interior das sociedades

⁸ Tradução nossa.

contemporâneas, “[...] a normalidade é produzida como exigência moral e econômica, tornando a diferença um problema a ser corrigido” (p. 19), o que ajuda a compreender por que estudantes neurodivergentes são frequentemente colocados em posição de inadequação escolar. A partir dessa leitura, afirmar a legitimidade dessas condições é também questionar os critérios de normalidade que organizam currículos, avaliações e interações pedagógicas. Steven K. Kapp (2020, p. 14) afirma que “[...] reconhecer a neurodiversidade significa aceitar que diferentes perfis neurológicos contribuem de maneiras diversas para a vida social e educacional”, ampliando a compreensão de valor para além de métricas padronizadas. O reconhecimento do TEA, do TDAH e da dislexia como parte da diversidade humana não se limita a um gesto simbólico, mas exige práticas pedagógicas que valorizem múltiplas formas de atenção, expressão, comunicação e resolução de problemas. Desse modo, a escola é convocada a produzir ambientes de aprendizagem mais flexíveis, nos quais a diferença não seja tolerada de modo condicional, mas afirmada como princípio organizador do ensino. Em consequência disso, estudantes deixam de ser vistos como “portadores de limitações” e passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, saberes e experiências singulares. Reconhecer essas condições como expressões legítimas da diversidade humana constitui um passo fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, comprometida com a dignidade, a participação e a justiça educacional.

Ao deslocar o reconhecimento do TEA, do TDAH e da dislexia do plano conceitual para o terreno das práticas educativas, é importante destacar que a afirmação da diversidade humana só se sustenta quando se traduz em decisões pedagógicas concretas. Não basta reconhecer diferenças neurológicas em nível discursivo se o cotidiano permanece organizado por rotinas inflexíveis, tempos homogêneos e expectativas únicas de desempenho. Nesse sentido, Tony Booth e Mel Ainscow (1998) argumentam que “[...] inclusão não se resume à presença física do estudante na escola, mas à participação efetiva nos processos de aprendizagem” (p. 23), o que exige mudanças estruturais no modo de ensinar. Thomas Armstrong (2012, p. 9) afirma que “[...] quando professores reconhecem a neurodiversidade, passam a planejar aulas que acolhem múltiplos estilos de aprendizagem, em vez de um modelo único”, evidenciando que a diferença pode ser motor de inovação pedagógica. Práticas como flexibilização curricular, diversificação de estratégias didáticas e ampliação das formas de avaliação deixam de ser concessões excepcionais e passam a integrar o planejamento regular. À medida que essas mudanças se efetivam, estudantes com TEA, TDAH e dislexia deixam de ocupar lugares marginais e passam a participar ativamente da vida escolar, construindo vínculos, autonomia e sentido para aprender. Logo, o reconhecimento da diversidade humana ganha densidade pedagógica, rompendo com a lógica compensatória e afirmando uma escola capaz de ensinar a todos, sem hierarquizar modos de aprender. A partir dessa leitura, a transição do reconhecimento para a prática

revela que a inclusão não é um estado alcançado, mas um processo contínuo de revisão, escuta e reorganização do trabalho pedagógico.

[...] a inclusão não diz respeito à simples colocação de estudantes em escolas existentes sem que haja mudança. Ela envolve a reestruturação das culturas, das políticas e das práticas escolares, de modo que respondam à diversidade dos estudantes de seu contexto. A participação na aprendizagem é central para a inclusão e exige que o ensino e a avaliação sejam adaptados para possibilitar que todos os estudantes se envolvam de forma significativa com o currículo, em vez de se esperar que os alunos se ajustem a normas previamente estabelecidas⁹ (Booth; Ainscow, 1998, p. 45-46).

Logo, à medida que se mantêm leituras patologizantes e deficitárias sobre o TEA, o TDAH e a dislexia, torna-se inevitável a produção de exclusão simbólica, ainda que a escola se declare inclusiva em seus documentos e discursos oficiais. Essa exclusão não se manifesta apenas na segregação física, mas, sobretudo, na forma como estudantes são percebidos, interpelados e avaliados cotidianamente, sendo frequentemente associados a ideias de incapacidade, desordem ou inadequação. Nesse sentido, Julia Bascom inicia uma de suas reflexões afirmando: “[...] quando pessoas autistas são vistas apenas a partir de seus diagnósticos, suas vozes e experiências são sistematicamente silenciadas” (2012, p. 9), o que evidencia o caráter simbólico e relacional da exclusão. No ambiente escolar, esse silenciamento se traduz em práticas como a não escuta dos interesses dos estudantes, a redução das possibilidades de participação e a antecipação de fracassos, criando trajetórias marcadas pela desvalorização. David T. Mitchell (2019, p. 4) observa que “[...] a deficiência é frequentemente produzida menos pelo corpo e mais pelas narrativas institucionais que definem quem pertence e quem fracassa”, o que permite compreender como o fracasso escolar é socialmente construído. Nessa lógica, estudantes com TEA, TDAH e dislexia passam a internalizar expectativas negativas, desenvolvendo sentimentos de inadequação, ansiedade e baixa autoestima, configurando um quadro de sofrimento psíquico que raramente é atribuído às práticas escolares. É preciso dizer que essas experiências se acumulam e, o que vemos é o desengajamento, a evasão velada e a recusa à escola tornando-se respostas compreensíveis, ainda que frequentemente interpretadas como falta de interesse ou esforço. A escola, ao invés de cumprir sua função emancipadora, passa a operar como espaço de produção de desigualdades subjetivas e simbólicas. Dessa maneira, problematizar a exclusão simbólica e o fracasso escolar implica reconhecer que o sofrimento psíquico de estudantes neurodivergentes não é efeito colateral inevitável, mas resultado direto de práticas pedagógicas e relações institucionais que negam o reconhecimento da diferença.

⁹ Tradução nossa.

Dessa maneira, embora discursos inclusivos tenham se ampliado nas últimas décadas, convém observar que as práticas pedagógicas homogêneas continuam profundamente enraizadas na organização escolar, produzindo barreiras significativas para estudantes com TEA, TDAH e dislexia. Currículos rígidos, tempos escolares inflexíveis e metodologias centradas na exposição oral e na escrita linear operam como filtros de exclusão, pois pressupõem um aluno padrão capaz de aprender do mesmo modo e no mesmo ritmo que seus pares. Nesse sentido, Mel Ainscow (1999) destaca que “[...] as dificuldades de aprendizagem muitas vezes refletem a forma como as escolas estão organizadas, e não limitações inerentes aos estudantes” (p. 18), o que desloca a responsabilidade do indivíduo para a instituição. À medida que essas práticas se mantêm, a diversidade de estilos cognitivos é tratada como problema pedagógico, e não como condição ordinária da sala de aula. Thomas A. Angelo e K. Patricia endossam: “[...] quando o ensino não considera a diversidade de formas de aprender, a avaliação deixa de informar a aprendizagem e passa apenas a classificar” (1993, p. 6), evidenciando o caráter seletivo das práticas homogêneas. Logo, estudantes neurodivergentes são frequentemente avaliados a partir de critérios que não dialogam com suas formas de compreender, expressar e construir conhecimento, produzindo resultados artificiais de baixo desempenho. Ao se reproduzir essa lógica, a escola naturaliza o fracasso como atributo individual, obscurecendo o papel das metodologias e dos dispositivos avaliativos. A homogeneização pedagógica não apenas limita a aprendizagem, mas reforça desigualdades, ao legitimar a exclusão sob o argumento da neutralidade técnica. Enfrentar os limites das práticas pedagógicas homogêneas implica reconhecer que ensinar em contextos diversos exige pluralidade metodológica, escuta pedagógica e flexibilidade curricular, sem as quais a inclusão permanece apenas como promessa discursiva.

Nesse sentido, é fundamental observar que o reconhecimento do TEA, do TDAH e da dislexia como expressões legítimas do neurodesenvolvimento produz efeitos diretos não apenas sobre a aprendizagem, mas também sobre a participação escolar e a convivência democrática. Quando a escola reconhece a diferença como valor, e não como desvio, cria condições para que estudantes neurodivergentes participem ativamente das dinâmicas coletivas, construindo vínculos, autonomia e sentimento de pertencimento. Vale destacar que, segundo Temple Grandin (2006), “[...] ambientes educacionais que respeitam diferentes formas de pensar favorecem interações mais ricas e reduzem conflitos baseados na incompreensão” (p. 71), o que evidencia que a inclusão impacta positivamente a vida escolar como um todo. Contudo, quando esse reconhecimento não se concretiza, práticas de exclusão simbólica tendem a se intensificar, afetando a convivência e reforçando hierarquias entre estudantes considerados “normais” e aqueles rotulados como problemáticos. Sharon L. Snyder (2006, p. 95) afirma que “[...] a diferença torna-se ameaça quando instituições falham em criar narrativas de pertencimento”, revelando que conflitos escolares muitas vezes decorrem da negação da diversidade.

A convivência democrática não se constrói apenas por regras formais, mas pela capacidade da escola de reconhecer e valorizar diferentes modos de ser, comunicar-se e aprender. Logo, quando práticas inclusivas se consolidam, a diferença deixa de ser vista como fator de perturbação e passa a ser compreendida como oportunidade pedagógica e formativa. Isto é, estudantes aprendem a conviver com a pluralidade, desenvolvendo empatia, respeito e responsabilidade coletiva. Reconhecer a neurodiversidade no cotidiano escolar significa também investir na formação de sujeitos capazes de viver a democracia de forma concreta, cotidiana e relacional, superando lógicas excludentes que comprometem tanto a aprendizagem quanto a vida em comum.

[...] a inclusão diz respeito ao aumento da participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades escolares, bem como à redução da exclusão dentro e fora da educação. Ela envolve mudanças e modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias, sustentadas por uma visão comum que abrange todas as crianças da faixa etária correspondente e pela convicção de que é responsabilidade do sistema regular educar todos os estudantes (Ainscow, 1999, p. 9-10).

Assim, ao reunir as análises sobre essas expressões sob a perspectiva da neurodiversidade, torna-se possível afirmar que a passagem da patologização para o reconhecimento das singularidades do neurodesenvolvimento exige uma reconfiguração profunda do projeto escolar, que envolve concepções, práticas e relações. Não se trata apenas de revisar estratégias didáticas isoladas, mas de questionar os fundamentos que sustentam a normalização, a seletividade e a hierarquização dos sujeitos no interior da escola. Como observa Nick Walker (2021), ao discutir os efeitos sistêmicos desse paradigma, “[...] a neurodiversidade desafia instituições a abandonar a ideia de um funcionamento humano correto e universal” (p. 103), o que implica reconhecer que diferenças neurológicas não são obstáculos à educação, mas dados constitutivos da experiência humana. Nesse mesmo horizonte crítico, Lani Florian tensiona: “[...] a educação inclusiva só se concretiza quando a diversidade deixa de ser tratada como exceção e passa a orientar o ensino para todos” (2013, p. 17), reforçando que o reconhecimento precisa ser estrutural, e não compensatório. Assim, evidenciou-se que medicalização, rotulação e práticas homogêneas produzem exclusão simbólica, fracasso escolar e sofrimento psíquico, enquanto abordagens pedagógicas sensíveis à diversidade ampliam participação, pertencimento e aprendizagem significativa. À medida que essas dimensões são articuladas, a escola é interpelada a assumir sua responsabilidade na produção ou superação das desigualdades educacionais, deslocando o foco da correção do indivíduo para a transformação das práticas institucionais. Reconhecer o TEA, o TDAH e a dislexia como expressões legítimas da diversidade humana não é apenas um gesto teórico, mas um compromisso ético e político com o direito à educação.

De forma articulada, ao evidenciar os efeitos excludentes da patologização e da medicalização nos percursos escolares de estudantes com TEA, TDAH e dislexia, devemos focar no diagnóstico para a ação pedagógica, isto é, para as práticas concretas que se materializam no cotidiano da sala de aula e da escola como um todo. Assim, práticas pedagógicas inclusivas, responsivas e sensíveis às diferenças não podem ser compreendidas como um conjunto de técnicas isoladas ou adaptações pontuais, mas como uma postura ético-política que atravessa o planejamento, a mediação, a avaliação e as relações escolares, reconhecendo que ensinar implica responder, de modo situado, às singularidades dos sujeitos. Nesse sentido, Mantoan (2015) afirma que “[...] a inclusão escolar exige uma ruptura com modelos pedagógicos homogeneizadores, pois ensinar para todos supõe reorganizar o ensino a partir das diferenças e não apesar delas” (p. 34), o que desloca o professor de uma lógica de transmissão para uma lógica de escuta, observação e mediação intencional. Adicionalmente, como se vê nos estudos de Florian, “[...] a pedagogia inclusiva não se trata de acrescentar estratégias específicas para alguns alunos, mas de ampliar aquilo que está ordinariamente disponível para todos” (2014, p. 21), o que implica compreender a responsividade pedagógica como capacidade de antecipar barreiras e ampliar possibilidades desde o início do planejamento. Práticas inclusivas se expressam quando o docente diversifica linguagens, tempos, suportes e formas de participação, quando a gestão escolar garante espaços coletivos de planejamento e quando a escola assume que a diferença não é exceção, mas condição constitutiva do processo educativo. Em outras palavras, trata-se de deslocar a pergunta “[...] o que falta ao estudante?” para “[...] o que o ensino ainda não conseguiu oferecer?”, produzindo um ambiente pedagógico que acolhe, sustenta e potencializa diferentes modos de aprender.

Desse modo, ao aprofundar a compreensão sobre práticas pedagógicas inclusivas, torna-se necessário delimitar, com maior densidade conceitual, o que se entende por práticas responsivas no campo da educação inclusiva, afastando leituras simplificadoras que as reduzem a ajustes pontuais ou intervenções reativas diante das dificuldades dos estudantes. Em outras palavras, práticas pedagógicas responsivas dizem respeito à capacidade do ensino de responder antecipadamente à diversidade, reorganizando intencionalmente os modos de ensinar, os tempos de aprendizagem, as linguagens mobilizadas e as formas de participação, de modo que a diferença não seja tratada como exceção, mas como princípio estruturante do trabalho pedagógico. Nesse horizonte, convém observar que a responsividade pedagógica implica uma escuta ativa e contínua dos estudantes, uma observação cuidadosa de seus modos de aprender e uma disposição permanente para rever o planejamento, reconhecendo que ensinar é um processo relacional, situado e inacabado. Nessa direção, como assinala Florian (2014), “[...] ensinar de forma responsiva exige uma mudança de planejamento voltado para ‘a maioria’ com adaptações para ‘alguns’, para um planejamento concebido desde o início tendo a diversidade dos aprendizes em mente” (p. 34), evidenciando que a inclusão se constrói no momento

do planejamento e não apenas na intervenção posterior. Black-Hawkins, Florian e Rouse (2007) destacam que “[...] a prática inclusiva envolve ampliar aquilo que está ordinariamente disponível a todos os estudantes, em vez de oferecer algo ‘diferente’ ou ‘adicional’ para apenas alguns” (p. 18), o que reforça a ideia de que práticas responsivas ampliam o repertório pedagógico comum, beneficiando o conjunto da turma. Assim sendo, uma prática pedagógica responsiva se materializa quando o professor diversifica estratégias didáticas, propõe atividades com diferentes níveis de complexidade, utiliza múltiplos suportes – visuais, orais, escritos, manipulativos – e cria espaços legítimos para que os estudantes expressem seus conhecimentos de formas variadas, sem hierarquizá-las. Além disso, tal prática exige uma atuação articulada da gestão escolar, que garanta tempos coletivos de planejamento, fomente a formação continuada e sustente uma cultura institucional comprometida com a inclusão. Desse modo, práticas inclusivas e responsivas não se resumem a técnicas, mas se afirmam como um projeto pedagógico que reconhece a diversidade como valor, desloca o centro do ensino para a relação pedagógica e redefine o papel da escola como espaço de acolhimento, aprendizagem e justiça educacional.

[...] a pedagogia inclusiva está preocupada em ampliar aquilo que está ordinariamente disponível para todos na sala de aula, em vez de diferenciar para alguns estudantes com base em necessidades percebidas. Ela exige que os professores planejem a diversidade desde o início, reconhecendo que os aprendizes responderão de maneiras diferentes às abordagens de ensino, às tarefas e aos materiais. Essa perspectiva desloca o foco da adaptação individual para o desenvolvimento de práticas pedagógicas suficientemente flexíveis e responsivas, capazes de sustentar a participação e a aprendizagem de todos (Florian, 2013, p. 57-58).

De forma complementar, ao tratar da reorganização do ensino, do currículo e da avaliação como eixo central das práticas pedagógicas inclusivas, é fundamental compreender que tal reorganização não ocorre de modo improvisado, mas exige decisões pedagógicas conscientes, coletivas e eticamente orientadas para o reconhecimento dos diferentes modos de aprender. Nesse sentido, reorganizar o ensino implica romper com a lógica linear e homogênea do currículo tradicional, substituindo-a por uma estrutura flexível, aberta e sensível às singularidades dos estudantes, o que significa, por exemplo, planejar objetivos de aprendizagem amplos, propor percursos diferenciados, variar estratégias didáticas e permitir múltiplas formas de acesso aos conteúdos. No cotidiano da sala de aula, isso se materializa quando o professor antecipa barreiras, diversifica materiais, adapta tempos e cria oportunidades reais de participação, sem isolar ou estigmatizar determinados estudantes. Como afirma Mantoan (2015), “[...] ensinar na perspectiva inclusiva supõe reorganizar o trabalho pedagógico para que todos aprendam juntos, ainda que não aprendam as mesmas coisas, nem do mesmo modo” (p. 27), evidenciando que a diferença não é um problema a ser corrigido, mas um dado constitutivo da ação educativa. No campo da avaliação, por seu turno, a reorganização exige o abandono de práticas

classificatórias e excludentes, substituindo-as por processos avaliativos contínuos, formativos e diversificados, capazes de acompanhar o percurso de aprendizagem de cada estudante. Nesse horizonte, a avaliação passa a ser compreendida como instrumento de regulação do ensino e não de controle do aluno, valorizando produções, processos, estratégias e progressos, mesmo que parciais. Conforme destaca Hoffmann (2012, p. 84), “[...] a avaliação mediadora se constrói na interação, no acompanhamento atento do professor e na compreensão de que aprender é um processo singular, não mensurável por padrões únicos”, reforçando a necessidade de práticas avaliativas coerentes com a diversidade presente na escola. Além disso, essa reorganização demanda uma atuação comprometida da gestão escolar, que deve garantir tempos institucionais de planejamento coletivo, favorecer o diálogo entre professores, profissionais do AEE e famílias, bem como sustentar uma cultura avaliativa menos punitiva e mais pedagógica. A partir disso, o ensino, currículo e avaliação deixam de operar como dispositivos de exclusão simbólica e passam a constituir-se como espaços de acolhimento, mediação e reconhecimento, nos quais a aprendizagem é entendida como um processo plural, situado e profundamente humano.

Por outro lado, ao aprofundar as estratégias pedagógicas baseadas na flexibilização, no Desenho Universal para a Aprendizagem¹⁰ (DUA) e na mediação sensível, torna-se imprescindível descrevê-las como práticas concretas, cotidianas e intencionalmente planejadas, e não como abstrações teóricas distantes da sala de aula. A flexibilização pedagógica começa já no planejamento, quando o professor define objetivos amplos, essenciais e acessíveis, prevendo diferentes caminhos para que os estudantes cheguem a eles, o que implica variar linguagens, suportes, tempos e formas de participação. Na prática, isso se expressa quando uma mesma atividade pode ser realizada por meio de texto escrito, áudio, desenho, mapa conceitual ou dramatização, permitindo que cada estudante mobilize suas potencialidades sem ser constrangido por um único padrão de desempenho. Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem orienta o docente a pensar, desde o início, em múltiplas formas de representação, de ação e de engajamento, reduzindo barreiras antes mesmo que elas se manifestem. Como explicam Meyer, Rose e Gordon (2014, p. 38), “[...] o desenho universal para a aprendizagem propõe currículos flexíveis que oferecem opções para que todos os estudantes possam aprender,

¹⁰ O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui um referencial pedagógico que propõe a organização do ensino a partir da diversidade dos estudantes, reconhecendo que variabilidade é a norma, e não a exceção, nos modos de aprender. Desenvolvido no campo da educação inclusiva, o DUA orienta o planejamento pedagógico desde o início para contemplar múltiplas formas de engajamento, de representação dos conteúdos e de expressão das aprendizagens, reduzindo barreiras e ampliando o acesso ao currículo para todos. Diferentemente de abordagens baseadas em adaptações posteriores ou intervenções individualizadas, o DUA desloca o foco do “aluno com dificuldade” para a responsabilidade pedagógica da escola em criar ambientes flexíveis, acessíveis e responsivos às diferenças cognitivas, sensoriais, culturais e emocionais. Ao operar nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem fortalece práticas pedagógicas inclusivas, evita processos de estigmatização e contribui para a promoção da equidade, da participação e da aprendizagem significativa no contexto escolar. Ver: CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. Wakefield: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>

respeitando suas diferenças neurológicas, culturais e afetivas”, o que reforça a centralidade do planejamento antecipatório. Além disso, a mediação sensível exige uma postura docente atenta aos sinais verbais e não verbais dos estudantes, ajustando intervenções de acordo com suas necessidades reais, e não a partir de expectativas normativas abstratas. Isso significa, por exemplo, reorganizar o espaço da sala para favorecer a concentração, permitir pausas reguladoras, oferecer instruções claras e fragmentadas, utilizar rotinas visuais e criar ambientes previsíveis e emocionalmente seguros. Do ponto de vista das atividades, o professor pode propor trabalhos em pequenos grupos com papéis diferenciados, oficinas por estações de aprendizagem, uso de recursos manipuláveis, tecnologias assistivas e momentos de escolha orientada, nos quais os estudantes decidem como realizar determinada tarefa. Nesse horizonte, ensinar deixa de ser transmitir conteúdos de forma uniforme e passa a ser um exercício contínuo de escuta, ajuste e corresponsabilização pedagógica. Como destaca Florian (2015), “[...] práticas inclusivas não consistem em adaptar o ensino para alguns, mas em transformar o ensino para que ele funcione melhor para todos” (p. 15), evidenciando que a mediação sensível não é um favor individualizado, mas um princípio ético-pedagógico. Ao desenhar cuidadosamente as estratégias, o educador constrói um ambiente em que aprender não é competir por desempenho, mas participar de um processo coletivo, no qual as diferenças são reconhecidas como recursos e não como obstáculos, fortalecendo uma escola que ensina com, e não apesar da diversidade.

Além disso, ao enfatizar a centralidade da relação pedagógica, do vínculo e do reconhecimento do estudante como sujeito de direitos, torna-se evidente que nenhuma estratégia inclusiva se sustenta sem uma base relacional sólida, construída cotidianamente na interação entre professor, estudante e coletivo escolar. A relação pedagógica, nesse sentido, não se reduz à transmissão de conteúdos, mas configura-se como um espaço ético de encontro, no qual o estudante é reconhecido em sua singularidade, em sua história e em suas formas próprias de estar no mundo. Quando o docente estabelece vínculos pautados na escuta, no respeito e na confiança, cria-se um ambiente emocionalmente seguro, condição indispensável para que estudantes com TEA, TDAH, dislexia e outras singularidades do neurodesenvolvimento possam participar, arriscar-se cognitivamente e aprender sem o medo constante do erro ou da exposição. Nesse horizonte, reconhecer o estudante como sujeito de direitos implica romper com práticas assistencialistas ou meramente compensatórias, deslocando o foco para a garantia do direito à aprendizagem, à participação e ao pertencimento. Como assinala Mantoan (2010), “[...] incluir não é adaptar o aluno à escola, mas transformar a escola para que ela reconheça e responda às diferenças como parte constitutiva do processo educativo” (p. 27), o que recoloca o vínculo pedagógico como elemento estruturante da inclusão. O fortalecimento desse vínculo, assim ocorrendo, exige que o professor conheça seus estudantes para além dos rótulos diagnósticos, observando seus interesses, modos de comunicação, estratégias próprias de resolução de

problemas e formas singulares de engajamento, incorporando esses elementos ao planejamento didático. No cotidiano da instituição, isso se materializa quando o docente chama o estudante pelo nome, valida seus esforços, negocia combinados, explica expectativas de forma clara e compartilha responsabilidades, construindo uma relação horizontalizada, ainda que mediada pelo papel docente. Do ponto de vista institucional, a gestão escolar também desempenha papel central ao fomentar uma cultura de acolhimento, diálogo e corresponsabilidade, garantindo tempos e espaços para o trabalho coletivo dos professores, para a escuta das famílias e para o acompanhamento pedagógico contínuo. Nesse contexto, o vínculo deixa de ser um atributo individual do professor e passa a integrar o projeto político-pedagógico da escola. Como destaca Paulo Freire (1996), “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (p. 23), reforçando que a relação pedagógica é, antes de tudo, um encontro entre sujeitos. Ao reconhecer o estudante como sujeito de direitos¹¹ e não como portador de déficits, a escola inaugura práticas mais humanas, dialógicas e emancipadoras, nas quais aprender é um ato relacional, ético e profundamente comprometido com a justiça educacional e com a dignidade humana.

[...] é preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não pode ser reduzido a um slogan. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, exige respeito aos saberes dos educandos, exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores e dos educandos. Ensinar exige compreender que a prática educativa é uma forma de intervenção no mundo, que implica escolhas, valores e compromissos éticos. Por isso mesmo, não há prática educativa neutra: toda educação é um ato político, e negar ao educando a condição de sujeito é negar-lhe o direito de aprender e de existir como ser histórico (Freire, 1996, p. 77-78).

No entanto, ao aprofundar a discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar, torna-se indispensável considerar a articulação entre escola, família e demais profissionais como dimensão constitutiva do processo educativo, especialmente quando se trata de estudantes com TEA, TDAH e dislexia. Essa articulação não pode ser compreendida como mera troca de informações pontuais, mas como construção contínua de corresponsabilidade, diálogo e alinhamento pedagógico, capaz de sustentar práticas mais coerentes e sensíveis às singularidades dos estudantes. Quando a escola mantém canais permanentes de comunicação com as famílias, explicita seus critérios de

¹¹ Compreender o estudante como sujeito de direitos, e não como portador de déficits, implica um deslocamento ético, político e pedagógico fundamental no campo da educação inclusiva. Essa perspectiva rompe com leituras reducionistas que atribuem às diferenças cognitivas, sensoriais ou comportamentais a responsabilidade pelo fracasso escolar, reconhecendo que é o sistema educacional que deve se reorganizar para garantir o direito à aprendizagem, à participação e ao pertencimento. Ao afirmar o estudante como sujeito histórico e social, a escola passa a assumir o compromisso de enfrentar barreiras pedagógicas, curriculares e atitudinais que produzem exclusão, substituindo práticas normalizadoras por ações baseadas no reconhecimento da diversidade humana. Nessa lógica, a inclusão deixa de ser entendida como concessão ou adaptação pontual e passa a ser concebida como expressão concreta do direito à educação, orientada pelos princípios da dignidade, da equidade e da justiça social. Ver: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

avaliação, compartilha estratégias de ensino e acolhe as experiências extraescolares dos estudantes, amplia-se significativamente a possibilidade de intervenções pedagógicas mais contextualizadas e eficazes. Nesse sentido, Lani Florian (2013) observa que “[...] a inclusão educacional exige que os professores trabalhem de forma colaborativa, reconhecendo que a diversidade dos alunos é uma fonte de aprendizagem e não um problema a ser resolvido” (p. 58), o que reforça a necessidade de práticas coletivas e dialógicas. Além disso, a atuação articulada com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicopedagogos e demais serviços de apoio deve ocorrer sem que a responsabilidade pedagógica seja deslocada ou terceirizada, preservando o protagonismo do professor da classe comum. A gestão escolar, por sua vez, desempenha papel estratégico ao organizar tempos institucionais para reuniões pedagógicas, estudos de caso e planejamento colaborativo, evitando que o trabalho inclusivo dependa exclusivamente do esforço individual de alguns docentes¹². Nesse movimento, práticas como a construção compartilhada de planos de ensino individualizados, o acompanhamento sistemático do percurso escolar e a revisão coletiva das estratégias adotadas tornam-se ferramentas potentes para enfrentar dificuldades e potencializar aprendizagens. Como afirma Mel Ainscow (2011, p. 19) “[...] o desenvolvimento de escolas inclusivas está diretamente relacionado à capacidade de refletir criticamente sobre as próprias práticas e de aprender com as experiências vividas no interior da comunidade escolar”. A inclusão, desse modo, deixa de ser um discurso abstrato e passa a se materializar em ações concretas, sustentadas por relações de confiança, cooperação e compromisso ético. Ao integrar família, escola e profissionais em torno de um projeto pedagógico comum, constrói-se um ambiente educacional mais humano, responsivo e coerente, no qual as diferenças não apenas são reconhecidas, mas efetivamente consideradas na organização do ensino, do currículo e da avaliação, fortalecendo a garantia do direito à educação para todos os estudantes.

Dessa forma, ao tratar da reorganização do currículo e da avaliação sob uma perspectiva inclusiva, torna-se essencial romper com a lógica linear, padronizada e cumulativa que historicamente orienta o trabalho pedagógico, pois tal lógica tende a invisibilizar os diferentes ritmos, estilos

¹² O trabalho pedagógico com estudantes neurodivergentes tem recaído, de forma recorrente, sobre os professores, que passam a acumular um conjunto ampliado de atribuições sem que, muitas vezes, disponham das condições institucionais, formativas e materiais necessárias para sustentá-las. Além das demandas tradicionais do ensino, esses docentes são frequentemente responsabilizados pela adaptação curricular, pela mediação de conflitos, pela articulação com famílias e serviços externos e pelo acompanhamento individualizado de estudantes, o que intensifica a sobrecarga de trabalho e o desgaste emocional. Nesse contexto, a ausência de apoio coletivo tende a transformar a inclusão em esforço individual, produzindo sentimentos de impotência e culpabilização docente. A gestão escolar, por sua vez, desempenha papel estratégico ao organizar tempos institucionais para reuniões pedagógicas, estudos de caso e planejamento colaborativo, criando condições para que o trabalho inclusivo seja construído de forma compartilhada e sistêmica. Ao promover espaços de diálogo, corresponsabilização e reflexão coletiva, a gestão contribui para deslocar a inclusão da esfera do voluntarismo individual para o campo das políticas institucionais, fortalecendo práticas pedagógicas mais sustentáveis, éticas e efetivamente comprometidas com o direito à educação. Ver: FLORIAN, Lani. Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, Edinburgh, v. 41, n. 1, p. 5-14, 2009.

cognitivos e formas de expressão dos estudantes. Um currículo inclusivo não se constrói pela simples adaptação pontual de conteúdos, mas pela redefinição de objetivos de aprendizagem, pela diversificação intencional de linguagens, materiais e tempos, bem como pela valorização de percursos formativos múltiplos. Tendo em vista disso, quando o professor planeja uma sequência didática, deve prever, desde o início, diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento – como textos escritos, recursos visuais, atividades práticas, discussões orais e uso de tecnologias assistivas –, permitindo que cada estudante se aproxime do conteúdo de modo significativo. A avaliação, por sua vez, precisa deixar de ser compreendida como instrumento de classificação e controle para assumir caráter processual, formativo e interpretativo, acompanhando o desenvolvimento do estudante ao longo do tempo. Como destaca Mantoan (2003), “[...] avaliar na perspectiva inclusiva significa reconhecer os avanços do aluno a partir de seu ponto de partida, e não compará-lo a padrões externos e homogêneos” (p. 43), o que implica observar processos, estratégias utilizadas e progressos concretos, ainda que não lineares. Além disso, a flexibilização avaliativa pode se materializar por meio de diferentes formas de expressão do conhecimento, como produções orais, projetos, portfólios, registros visuais ou atividades colaborativas, reduzindo a centralidade das provas tradicionais. Nessa mesma direção, Lani Florian (2011, p. 67) afirma que “[...] a inclusão desafia as escolas a repensarem não apenas o que os alunos aprendem, mas como reconhecemos e validamos o que foi aprendido”, evidenciando que currículo e avaliação são dimensões inseparáveis do compromisso com a diversidade. Dito isso, a gestão escolar tem papel decisivo ao garantir tempos de planejamento coletivo, formação continuada e reflexão pedagógica, criando condições institucionais para que os docentes possam experimentar, analisar e ajustar suas práticas. Ao reorganizar currículo e avaliação com base na flexibilidade, na escuta e no reconhecimento das singularidades, a escola avança na construção de um ambiente pedagógico mais justo, no qual aprender deixa de ser um privilégio de poucos e passa a ser uma possibilidade real para todos os estudantes.

Nesse mesmo horizonte, ao aprofundar as estratégias pedagógicas baseadas na flexibilização, no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na mediação sensível, é fundamental compreender que tais estratégias não se constituem como técnicas isoladas ou receitas prontas, mas como modos intencionalmente planejados de organizar o ensino a partir da diversidade concreta presente na sala de aula. O professor, ao desenhar suas aulas, deve partir do princípio de que os estudantes aprendem de formas distintas e, por isso, precisa oferecer múltiplos meios de representação, de ação e de engajamento, antecipando barreiras e criando alternativas antes que a exclusão se produza. Assim, ao trabalhar um conteúdo conceitual, por exemplo, pode iniciar com uma situação-problema contextualizada, utilizar imagens, esquemas visuais, mapas conceituais e narrativas orais, além de propor atividades práticas ou colaborativas, permitindo que os alunos escolham como se aproximar do

conhecimento. No cotidiano, essa mediação sensível se materializa quando o docente observa atentamente as respostas dos estudantes, ajusta o ritmo da aula, reorganiza os agrupamentos e reformula explicações sempre que necessário, reconhecendo sinais de cansaço, dispersão ou interesse. Armstrong (2012) destaca que “[...] ensinar a partir da neurodiversidade significa identificar e valorizar os pontos fortes de cada aluno, criando oportunidades para que esses talentos se manifestem no processo de aprendizagem” (p. 29), o que exige do professor uma postura investigativa e aberta à experimentação pedagógica. Do mesmo modo, ao planejar atividades, é possível propor tarefas com níveis graduais de complexidade, uso de roteiros orientadores, apoio visual ou tecnológico, bem como momentos de escolha, nos quais o estudante decide como realizará o trabalho ou apresentará seus resultados. Em consonância com isso, Cast (2018, p. 45) afirma que “[...] o Desenho Universal para a Aprendizagem desloca o foco do ajuste individual para a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, capazes de atender a uma ampla variabilidade de aprendizes”, reforçando a importância de pensar o ensino como um sistema aberto e adaptável. A gestão escolar, por sua vez, precisa sustentar essas práticas ao garantir recursos, tempos pedagógicos e uma cultura institucional que legitime a inovação e a reflexão coletiva. Dessa forma, ao integrar flexibilização, DUA e mediação sensível, a prática pedagógica deixa de responder apenas às dificuldades aparentes e passa a construir, de maneira contínua, condições reais para a participação, a aprendizagem significativa e o reconhecimento dos estudantes em sua pluralidade.

[...] o Desenho Universal para a Aprendizagem parte do reconhecimento de que a variabilidade é a norma, e não a exceção, em qualquer sala de aula. Planejar o ensino a partir desse pressuposto significa criar currículos flexíveis desde o início, oferecendo múltiplas formas de envolvimento, de representação da informação e de expressão do conhecimento. Em vez de adaptar o currículo após o surgimento das dificuldades, o DUA propõe antecipar barreiras potenciais e projetar ambientes de aprendizagem que possibilitem a participação significativa de todos os estudantes, respeitando diferentes ritmos, interesses e modos de aprender (Cast, 2018, p. 61-62).

Além disso, ao tratar da centralidade da relação pedagógica, do vínculo e do reconhecimento do estudante como sujeito de direitos, torna-se imprescindível compreender que nenhuma prática inclusiva se sustenta apenas em estratégias metodológicas se não estiver ancorada em relações éticas, dialógicas e humanizadoras no cotidiano escolar. A relação pedagógica, nesse sentido, constitui-se como espaço de encontro, escuta e construção de confiança, no qual o estudante é reconhecido não apenas por suas dificuldades ou diagnósticos, mas por sua história, seus modos de ser, suas formas singulares de aprender e de se expressar. Assim, o professor precisa assumir uma postura que vá além da transmissão de conteúdos, cultivando uma presença pedagógica atenta, capaz de acolher emoções, legitimar sentimentos e criar um ambiente seguro para a participação. Paulo Freire (2014) afirma que

“[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, respeito esse que se funda na compreensão de que ninguém educa ninguém sozinho, mas em comunhão” (p. 31), indicando que o vínculo pedagógico é condição estruturante do processo educativo e não um elemento acessório. No cotidiano escolar, esse reconhecimento se concretiza quando o docente chama o estudante pelo nome, escuta suas narrativas, considera seus interesses no planejamento das atividades e estabelece combinados construídos coletivamente, fortalecendo o sentimento de pertencimento. Além disso, o vínculo se expressa na forma como a escola lida com conflitos, erros e dificuldades, substituindo práticas punitivas por abordagens restaurativas, dialógicas e orientadas ao cuidado. Dito isso, “[...] o reconhecimento do aluno como sujeito de direitos implica reorganizar a escola para que ela deixe de exigir adaptação unilateral e passe a se responsabilizar pela criação de condições de participação” (Florian, 2013, p. 58), o que desloca a lógica da culpabilização individual para uma perspectiva institucional de corresponsabilidade. Ao articular vínculo, reconhecimento e direitos, a prática pedagógica assume um caráter político e ético, no qual ensinar e aprender tornam-se atos de afirmação da dignidade humana, especialmente em contextos marcados historicamente pela exclusão e pela negação da diferença.

Assim, ao integrar práticas pedagógicas inclusivas, reorganização curricular, estratégias responsivas e centralidade do vínculo, evidencia-se que a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva exige uma mudança estrutural de cultura pedagógica, e não apenas a adoção pontual de técnicas ou adaptações isoladas. Essa transformação implica compreender que o ensino precisa ser pensado a partir da diversidade real dos estudantes que ocupam a sala de aula, assumindo que diferenças de ritmo, linguagem, atenção, interação e expressão não são exceções, mas a regra constitutiva do espaço escolar. Nessa direção, a prática pedagógica deve ser concebida como um processo contínuo de reflexão, ajuste e escuta, no qual o professor observa atentamente as respostas dos estudantes às propostas didáticas, revê estratégias, diversifica recursos e constrói percursos de aprendizagem que façam sentido para todos. Tony Booth e Mel Ainscow (1998) afirmam que “[...] a inclusão envolve um processo de desenvolvimento contínuo das escolas para responder à diversidade dos alunos” (p. 45), indicando que a inclusão não é um estado alcançado, mas um movimento permanente de reorganização institucional e pedagógica. Isso se materializa quando a gestão escolar promove tempos coletivos de planejamento, fomenta a colaboração entre professores, articula o trabalho pedagógico com o AEE e valoriza práticas avaliativas formativas, capazes de acompanhar processos e não apenas medir resultados finais. Do mesmo modo, a escola precisa assumir uma postura ética de corresponsabilidade, reconhecendo que as barreiras à aprendizagem não residem no estudante, mas nas formas como o ensino é organizado. Logo, “[...] a escola inclusiva é aquela que reconhece que as dificuldades de aprendizagem surgem da interação entre o aluno e o contexto educacional” (Mantoan, 2003, p. 27), o que desloca o foco do déficit individual para a análise crítica das práticas

escolares. Ao articular currículo flexível, avaliação dialógica, estratégias sensíveis e relações pedagógicas humanizadas, reafirma-se que a inclusão não se reduz a um discurso normativo, mas se concretiza no cotidiano, nas escolhas didáticas, nas relações construídas e na capacidade da escola de afirmar, de modo consistente, o direito de todos os estudantes à participação, à aprendizagem significativa e ao pertencimento escolar.

Soma-se a isso, ao abordar escola, pertencimento e participação como eixos analíticos centrais, a necessidade de compreender que as práticas pedagógicas inclusivas somente se consolidam quando produzem experiências reais de pertencimento escolar, isto é, quando os estudantes não apenas frequentam a escola, mas se reconhecem nela, sentem-se legitimados em sua presença e participam efetivamente da vida escolar. A instituição de ensino, nesse sentido, pode operar tanto como espaço de acolhimento e reconhecimento quanto como dispositivo de exclusão simbólica, a depender de como organiza suas rotinas, relações e expectativas. O pertencimento não se constrói apenas por meio do acesso físico à sala de aula, mas emerge das interações cotidianas, da linguagem utilizada pelos adultos, das normas explícitas e implícitas e da maneira como as diferenças são interpretadas e tratadas no coletivo escolar. Como observa Booth (2011), “[...] o pertencimento escolar está diretamente relacionado às experiências de participação significativa e ao reconhecimento do aluno como parte legítima da comunidade” (p. 64), o que evidencia que a inclusão se materializa na vivência concreta, e não apenas no discurso institucional. Do mesmo modo, ao refletir sobre a dimensão relacional da instituição, Ainscow (2015, p. 28) afirma que “[...] escolas inclusivas são aquelas que constroem culturas nas quais todos se sentem valorizados, ouvidos e capazes de contribuir”, ressaltando que a participação é condição estruturante do pertencimento. Nesse horizonte, estudantes com TEA, TDAH e dislexia frequentemente vivenciam formas sutis de não pertencimento, expressas em práticas como a baixa expectativa pedagógica, o isolamento nas atividades coletivas ou a invisibilização de suas vozes nos processos decisórios da escola. Assim sendo, pensar pertencimento implica revisar não apenas estratégias didáticas, mas também valores, crenças e culturas escolares profundamente arraigadas. A escola que se compromete com a inclusão precisa, portanto, interrogar continuamente suas práticas, suas hierarquias simbólicas e seus modos de organizar a convivência, reconhecendo que o pertencimento é um direito educacional e um indicador ético da qualidade das práticas inclusivas.

[...] o pertencimento na escola não se reduz ao simples fato de estar matriculado ou fisicamente presente em uma sala de aula. Ele se constrói a partir das experiências cotidianas de participação, de reconhecimento e de valorização dos estudantes como membros legítimos da comunidade escolar. Quando alunos sentem que suas vozes são ouvidas, que suas contribuições importam e que suas diferenças não são tratadas como problemas, mas como parte da vida coletiva, a escola torna-se um espaço de pertencimento real. Por outro lado, práticas que limitam a participação ou silenciam determinadas identidades produzem exclusão, mesmo quando o discurso institucional afirma a inclusão (Booth, 2011, p. 66-67).

De forma articulada, ao analisar a escola como espaço de produção ou negação de pertencimento escolar, torna-se evidente que o pertencimento não é um efeito espontâneo da matrícula, mas o resultado direto de escolhas institucionais, pedagógicas e culturais que atravessam o cotidiano escolar. A escola produz pertencimento quando reconhece a diversidade como valor constitutivo de sua identidade, quando constrói normas de convivência inclusivas, quando legitima diferentes formas de participação e quando sustenta expectativas pedagógicas elevadas para todos os estudantes. Por outro lado, nega pertencimento quando naturaliza a exclusão simbólica, quando associa diferença a problema, quando tolera práticas discriminatórias sutis ou quando reduz determinados estudantes à condição de “casos”, “laudos” ou “exceções”. Nesse sentido, o pertencimento escolar está profundamente vinculado à cultura institucional, isto é, ao conjunto de valores, crenças e significados compartilhados que orientam as práticas e relações no interior da escola. Como afirma Dubet (2003), “[...] a experiência escolar é marcada pela forma como os sujeitos se sentem reconhecidos ou desqualificados no interior da instituição” (p. 56), indicando que o sentimento de pertencimento nasce da interação entre sujeito e instituição, e não apenas do desempenho acadêmico. Ao refletir sobre os mecanismos de exclusão simbólica, Bourdieu (1998, p. 41) observa que “[...] a escola exerce uma violência simbólica quando impõe como legítimos determinados modos de ser, pensar e aprender, desqualificando silenciosamente aqueles que não os dominam”, o que ajuda a compreender como práticas aparentemente neutras podem produzir afastamento e não pertencimento. Essa negação, no entanto, se expressa em situações como a ausência de adaptações curriculares significativas, a exclusão de estudantes das atividades coletivas, a infantilização de sujeitos mais velhos ou a baixa escuta das vozes estudantis. Em contrapartida, a produção de pertencimento se fortalece quando a escola cria espaços de diálogo, valoriza narrativas diversas, promove o trabalho colaborativo e reconhece o estudante como parte ativa da comunidade escolar. A instituição de ensino, assim, deixa de ser apenas um lugar de passagem e passa a constituir-se como espaço de identificação, participação e construção de sentido, no qual aprender está intrinsecamente ligado ao sentir-se parte. Nesse movimento, o pertencimento emerge não como concessão, mas como direito educacional, cuja efetivação depende de uma revisão crítica das culturas escolares e de um compromisso ético com a diversidade humana.

Nesse contexto, ao aprofundar as condições institucionais, formativas e culturais necessárias para a efetivação da inclusão, torna-se fundamental reconhecer que o pertencimento e a participação não dependem exclusivamente da boa vontade individual de professores, mas de um conjunto articulado de condições estruturais que sustentem práticas coerentes ao longo do tempo. As condições institucionais dizem respeito à organização da escola, à gestão do tempo pedagógico, à existência de espaços de planejamento coletivo, ao acesso a recursos didáticos e tecnológicos e à articulação efetiva entre sala comum, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais serviços de apoio. Quando

tais condições são frágeis ou inexistentes, mesmo docentes comprometidos encontram limites concretos para desenvolver práticas inclusivas consistentes. Como aponta Ball (2008), “[...] as políticas educacionais só se materializam no cotidiano escolar quando encontram condições institucionais que permitam sua tradução em práticas” (p. 97), evidenciando que a inclusão não se efetiva apenas por normativas, mas por sustentação material e organizacional. Do ponto de vista formativo, a inclusão exige processos contínuos de formação inicial e continuada que ultrapassem abordagens técnicas e instrumentais, promovendo reflexões críticas sobre diferença, normalidade, avaliação, currículo e justiça educacional. A formação docente precisa criar espaços de problematização das próprias crenças e expectativas, favorecendo a construção de saberes pedagógicos situados, capazes de dialogar com a complexidade do cotidiano escolar. Nessa direção, Lani Florian (2014, p. 72) afirma que “[...] ensinar para a diversidade requer que os professores desenvolvam a capacidade de refletir criticamente sobre suas práticas e sobre as estruturas escolares que produzem exclusão”, destacando a centralidade da formação como processo ético e político. Além disso, as condições culturais da escola – isto é, os valores, discursos e práticas compartilhadas – desempenham papel decisivo na consolidação ou no esvaziamento da inclusão. Escolas que cultivam culturas colaborativas, abertas ao diálogo e à aprendizagem coletiva tendem a enfrentar a diversidade como desafio comum, e não como problema individualizado. Por outro lado, culturas escolares marcadas pela competição, pela culpabilização do aluno ou pela hierarquização rígida de saberes produzem ambientes hostis ao pertencimento. A efetivação da inclusão depende, assim, de um alinhamento entre políticas, formação e cultura institucional, no qual a escola se reconhece como espaço em permanente construção, comprometido com a dignidade, a participação e o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Por outro lado, ao examinar os desafios enfrentados por professores, equipes pedagógicas e famílias no processo de construção de uma escola inclusiva, torna-se evidente que tais desafios são atravessados por dimensões estruturais, emocionais e simbólicas que se entrelaçam no cotidiano escolar. Professores lidam, simultaneamente, com salas heterogêneas, currículos extensos, pressões avaliativas externas e, muitas vezes, com a ausência de formação específica e de apoio institucional contínuo, o que pode gerar sentimentos de insegurança, sobrecarga e isolamento profissional. As equipes pedagógicas, por sua vez, enfrentam o desafio de articular políticas inclusivas às práticas reais da escola, mediando conflitos, reorganizando tempos e sustentando processos formativos em contextos marcados por escassez de recursos e instabilidade normativa. Nesse cenário, como destaca Tardif (2014), “[...] o trabalho docente é um trabalho situado, atravessado por múltiplas exigências institucionais e por saberes construídos na experiência” (p. 219), o que ajuda a compreender por que a inclusão não se efetiva por decretos, mas por processos coletivos de aprendizagem profissional. As famílias de estudantes com TEA, TDAH e dislexia frequentemente vivenciam trajetórias marcadas por

tensões, negociações e, não raro, por sentimentos de desconfiança em relação à escola, especialmente quando suas experiências anteriores foram atravessadas por exclusões, estigmatizações ou expectativas reduzidas. Dito isso, “[...] a relação escola-família na inclusão exige diálogo contínuo, reconhecimento mútuo e corresponsabilidade, evitando a culpabilização de qualquer uma das partes” (Ainscow, 2011, p. 53), o que aponta para a necessidade de construir parcerias baseadas na escuta e na transparência. Os desafios se intensificam quando a escola adota uma postura defensiva diante das demandas familiares ou quando transfere para a família a responsabilidade exclusiva pelo acompanhamento pedagógico, reforçando desigualdades sociais já existentes. Logo, enfrentar tais desafios implica criar espaços institucionais de diálogo, investir em formação continuada crítica, fortalecer o trabalho colaborativo e reconhecer que a inclusão é um processo coletivo, no qual professores, equipes e famílias aprendem juntos, negociando sentidos, expectativas e responsabilidades. Nesse movimento, os desafios deixam de ser obstáculos paralisantes e passam a constituir-se como elementos formativos, capazes de impulsionar a construção de práticas mais éticas, solidárias e comprometidas com o direito à educação.

[...] o trabalho docente não pode ser compreendido como a simples aplicação de prescrições curriculares ou normativas externas. Ele se constrói em situações concretas, marcadas por incertezas, por demandas contraditórias e por relações humanas complexas. Nesse contexto, os professores mobilizam saberes da formação, da experiência e da interação com colegas, alunos e famílias para responder a problemas que não possuem soluções prontas. Quando as instituições não oferecem apoio, tempo coletivo e reconhecimento profissional, o sentimento de sobrecarga tende a se intensificar, dificultando a implementação de propostas pedagógicas inovadoras e inclusivas (Tardif, 2014, p. 221-222).

De forma consequente, ao refletir sobre as possibilidades de construção de uma escola ética, democrática e comprometida com a diversidade, torna-se imprescindível compreender que tais possibilidades não emergem de iniciativas isoladas, mas de projetos coletivos sustentados por princípios de justiça, diálogo e corresponsabilidade. Uma escola ética é aquela que reconhece a dignidade de todos os sujeitos, problematiza práticas excludentes naturalizadas e assume a diversidade como fundamento de sua ação educativa, e não como obstáculo a ser contornado. A democracia escolar nesse sentido, ultrapassa a dimensão formal da participação em conselhos ou instâncias representativas e se concretiza no cotidiano, na escuta das vozes estudantis, na valorização das diferenças culturais, corporais e cognitivas e na construção compartilhada de normas e decisões. Como assinala Paulo Freire (1996), “[...] a prática educativa exige uma opção ética que se manifesta no respeito ao outro e na recusa de toda forma de discriminação” (p. 67), indicando que a ética não é um adendo moral, mas o eixo estruturante do fazer pedagógico. Uma escola comprometida com a diversidade precisa revisar continuamente seus currículos, suas formas de avaliação e suas relações de poder, criando condições

para que todos os estudantes participem de maneira significativa dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a gestão democrática assume papel central ao fomentar culturas colaborativas, investir em formação continuada crítica e garantir tempos institucionais de reflexão coletiva, nos quais professores e equipes possam analisar práticas, compartilhar dilemas e construir soluções conjuntas. Dito isso, “[...] a democracia na escola se fortalece quando a diversidade é reconhecida como valor e quando as decisões pedagógicas são tomadas de forma dialogada e reflexiva” (Saviani, 2008, p. 89), o que evidencia a inseparabilidade entre ética, democracia e inclusão. Ademais, a construção dessa escola exige enfrentar desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional, recusando soluções simplistas e assumindo a complexidade do trabalho pedagógico em contextos marcados por exclusões históricas. Ao articular ética, democracia e compromisso com a diversidade, a escola amplia suas possibilidades de produzir pertencimento, participação e aprendizagem significativa, afirmando-se como espaço público de formação humana, no qual o direito à educação se materializa não apenas no acesso, mas na experiência cotidiana de reconhecimento e justiça educacional.

Além disso, ao considerar a participação estudantil como dimensão constitutiva do pertencimento escolar, torna-se evidente que uma escola inclusiva não pode restringir a participação dos estudantes à execução passiva de tarefas previamente definidas pelos adultos. Participar, nesse contexto, significa ter voz, ser ouvido, influenciar decisões pedagógicas e sentir que suas experiências, interesses e modos de aprender importam para a organização da vida escolar. Quando a participação é limitada ou simbólica, a escola tende a reproduzir relações hierárquicas que silenciam justamente aqueles estudantes que mais necessitam de reconhecimento, como os que apresentam TEA, TDAH e dislexia. Em contrapartida, práticas que promovem assembleias de classe, rodas de conversa, escolhas orientadas de atividades e projetos colaborativos fortalecem o sentimento de pertencimento e ampliam o engajamento com a aprendizagem. Apple (2006) destaca que “[...] a democracia na escola se constrói quando os estudantes são reconhecidos como sujeitos ativos no processo educativo, e não como meros receptores de conteúdos” (p. 112), reforçando a centralidade da participação como prática pedagógica e política. Ao tratar da escola como espaço público, Santos (2010, p. 39) afirma que “[...] a participação efetiva dos sujeitos nos processos educativos é condição para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e com o reconhecimento das diferenças”, o que evidencia que participação e inclusão são dimensões indissociáveis. No cotidiano, essa participação pode se expressar quando o professor acolhe sugestões dos estudantes para a organização das atividades, quando flexibiliza percursos de aprendizagem a partir de interesses manifestados pelo grupo ou quando reconhece diferentes formas de contribuição – orais, escritas, visuais ou práticas – como igualmente legítimas. A partir disso, a participação se fortalece quando a escola cria ambientes emocionalmente seguros, nos quais o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem e não como motivo

de exposição ou punição. Ao ampliar as possibilidades de participação estudantil, a escola não apenas favorece a aprendizagem, mas reafirma o direito de todos os estudantes de serem reconhecidos como integrantes plenos da comunidade escolar, contribuindo para a construção de uma cultura inclusiva, democrática e sensível à diversidade humana.

De maneira igualmente relevante, ao aprofundar os limites e tensões que atravessam a construção do pertencimento escolar em contextos marcados por desigualdades estruturais, torna-se necessário reconhecer que a escola não está isolada das dinâmicas sociais mais amplas, reproduzindo, muitas vezes, hierarquias, expectativas normativas e relações de poder que afetam diretamente quem participa e quem é silenciado no cotidiano educativo. Mesmo quando há discursos inclusivos, práticas escolares podem continuar operando por meio de currículos rígidos, avaliações padronizadas e modelos de comportamento idealizados, que colocam estudantes com TEA, TDAH e dislexia em posições de constante inadequação. Nesse cenário, o pertencimento torna-se frágil, condicionado à capacidade do estudante de se ajustar às normas escolares, e não ao compromisso institucional de rever tais normas. Como aponta Stephen Ball (1994), “[...] as escolas são atravessadas por discursos e práticas que definem quem pertence e quem é visto como problema dentro da organização escolar” (p. 23), evidenciando que o pertencimento é também um fenômeno político e simbólico. Ao discutir a cultura escolar, Dubet (1997, p. 88) afirma que “[...] o sentimento de exclusão nasce quando os sujeitos percebem que as regras da instituição não foram feitas para eles”, o que ajuda a compreender por que tantos estudantes permanecem fisicamente na escola, mas emocional e simbolicamente afastados dela. Essas tensões se manifestam, no cotidiano, em práticas como a medicalização excessiva de comportamentos, a retirada frequente do estudante da sala comum, a baixa expectativa em relação à sua aprendizagem ou a ausência de espaços legítimos para que ele expresse suas experiências. Reconhecer esses limites não significa negar as possibilidades de transformação, mas assumir a necessidade de enfrentá-los de forma crítica e coletiva. Quando a escola problematiza suas próprias rotinas, revisa critérios de normalidade e cria espaços de escuta institucional, abre-se a possibilidade de ressignificar o pertencimento como direito e não como concessão. Dessa forma, compreender os limites estruturais e simbólicos da escola é passo fundamental para avançar na construção de práticas mais coerentes com uma educação inclusiva, democrática e comprometida com a diversidade, na qual o pertencimento não seja condicionado à conformidade, mas sustentado pelo reconhecimento das diferenças como parte legítima da experiência escolar.

[...] a escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, mas uma instituição que organiza relações sociais, define posições e produz sentidos de pertencimento ou de exclusão. Quando os alunos percebem que as regras, os critérios de avaliação e os modelos de sucesso escolar não dialogam com suas experiências, trajetórias e formas de ser, instala-se um sentimento de injustiça e de afastamento simbólico. Permanecer na escola não significa, necessariamente, sentir-se parte dela. O pertencimento se fragiliza quando a instituição exige adaptação unilateral e não se dispõe a transformar suas próprias normas e culturas (Dubet, 1997, p. 90-91).

Contudo, ao examinar as condições institucionais, formativas e culturais que sustentam – ou fragilizam – a efetivação da inclusão, torna-se evidente que o pertencimento escolar não depende apenas da boa vontade individual de professores, mas de um arranjo sistêmico que envolve políticas públicas, gestão escolar, formação continuada e cultura organizacional. Em muitas redes de ensino, embora existam normativas inclusivas, persistem condições de trabalho precarizadas, turmas superlotadas, ausência de equipes multiprofissionais e formações pontuais, desarticuladas do cotidiano escolar, o que dificulta a consolidação de práticas coerentes com a diversidade. A inclusão acaba sendo vivida como sobrecarga, e não como princípio estruturante do projeto pedagógico, gerando resistência, insegurança e sentimentos de impotência entre os profissionais. Convém observar, nesse sentido, que a formação docente ainda se ancora, muitas vezes, em modelos homogêneos de ensino, pouco atentos às singularidades do neurodesenvolvimento, o que reforça práticas compensatórias ou meramente adaptativas. Como assinala Nóvoa (2017), ao discutir a profissão docente, a formação só se torna efetiva quando “[...] se constrói no interior da própria escola, articulando saberes teóricos e experiências concretas do trabalho pedagógico” (p. 112), indicando a necessidade de processos formativos contínuos, situados e coletivos. De igual maneira, ao tratar da cultura escolar inclusiva, Ainscow, Booth e Dyson (2006, p. 34) afirmam que “[...] a inclusão depende da capacidade das escolas de questionarem suas próprias práticas, valores e rotinas”, destacando que não se trata apenas de introduzir novos recursos, mas de transformar modos de pensar e agir. Na prática, isso implica criar tempos institucionais de planejamento coletivo, investir em formação crítica sobre diversidade, promover liderança pedagógica comprometida com a inclusão e fortalecer redes de apoio entre escola, famílias e serviços públicos. Quando essas condições não se materializam, a inclusão tende a se fragmentar, ficando restrita a iniciativas isoladas; quando, ao contrário, são assumidas como projeto institucional, abrem caminho para uma escola que reconhece, acolhe e sustenta o pertencimento de todos os estudantes como parte de sua responsabilidade ética e social.

Além disso, ao considerar os desafios enfrentados por professores, equipes pedagógicas e famílias no cotidiano da inclusão, emerge um cenário marcado por tensões práticas, afetivas e institucionais que atravessam a experiência escolar de maneira profunda e, muitas vezes, silenciosa. Para os docentes, o desafio não se restringe ao domínio de estratégias pedagógicas diferenciadas, mas

envolve lidar com a insegurança profissional, com a pressão por resultados padronizados e com a sensação recorrente de não dar conta das múltiplas demandas que recaem sobre a sala de aula. Em contextos nos quais faltam apoio institucional, tempo de planejamento e acompanhamento especializado, a inclusão tende a ser percebida como responsabilidade individual do professor, o que produz desgaste emocional, sentimentos de culpa e, em alguns casos, resistência defensiva. Do mesmo modo, as equipes pedagógicas enfrentam o desafio de articular discursos inclusivos com práticas efetivas, mediando conflitos entre professores, famílias e sistemas de ensino, muitas vezes sem respaldo suficiente das políticas educacionais. Nesse cenário, é importante destacar que, conforme argumenta Tardif (2014), o trabalho docente é atravessado por saberes construídos na experiência, e “[...] quando o professor não encontra condições objetivas para exercer seu trabalho, esses saberes entram em conflito com as exigências institucionais” (p. 221), o que ajuda a compreender parte das dificuldades vivenciadas na implementação da inclusão. As famílias, especialmente aquelas de estudantes com TEA, TDAH ou dislexia, enfrentam o desafio constante de negociar com a escola, explicar as necessidades de seus filhos, lutar contra estigmas e, muitas vezes, assumir funções que extrapolam o cuidado familiar, tornando-se mediadoras do processo educativo. Lück (2009, p. 87) afirma: “[...] a participação da família na escola só se efetiva quando há relações de confiança, escuta e corresponsabilidade”, ressaltando que a ausência de diálogo aprofunda conflitos e fragiliza o pertencimento escolar. Quando professores, equipes pedagógicas e famílias atuam de forma isolada, os desafios se intensificam; por outro lado, quando se constroem espaços de diálogo, apoio mútuo e corresponsabilização, torna-se possível enfrentar as dificuldades de modo mais coletivo, ético e humanizado, fortalecendo as bases de uma inclusão que se sustenta no cotidiano e não apenas no discurso normativo.

Neste sentido, ao projetar as possibilidades de construção de uma escola ética, democrática e comprometida com a diversidade, torna-se evidente que a inclusão escolar não se sustenta apenas em técnicas pedagógicas ou em adaptações pontuais, mas, sobretudo, em um projeto político-pedagógico que reconheça cada estudante como sujeito de direitos, produtor de sentidos e participante legítimo da vida escolar. Uma escola comprometida com a diversidade é aquela que revisa criticamente suas normas, seus tempos, seus currículos e suas formas de avaliação, assumindo que a igualdade não se confunde com homogeneização e que tratar de forma justa implica, muitas vezes, tratar de forma diferente. Nesse horizonte, é fundamental observar que a ética da inclusão exige práticas institucionais que valorizem a escuta, o diálogo e a participação coletiva, envolvendo estudantes, professores, famílias e comunidade na construção cotidiana da escola. Como destaca Freire, ao refletir sobre a dimensão ética da educação, “[...] não há prática educativa neutra; toda prática implica uma escolha ética e política” (1996, p. 23), o que reforça a ideia de que a inclusão é uma decisão intencional, que

se expressa nas relações, nas rotinas e nas prioridades institucionais. De igual maneira, a consolidação de uma escola democrática passa pelo reconhecimento de que a diversidade humana é constitutiva do espaço escolar e não um desvio a ser corrigido, o que demanda formação continuada, trabalho colaborativo e disposição para rever certezas. Nesse sentido, (Booth; Ainscow, 2011, p. 9) afirmam: “[...] desenvolver escolas inclusivas significa criar comunidades escolares baseadas em valores de participação, respeito mútuo e valorização da diferença”, indicando que a inclusão se constrói como cultura, e não apenas como política ou prática isolada. Assim, quando a escola assume o compromisso ético com a diversidade, ela amplia as possibilidades de pertencimento, fortalece vínculos, reduz processos de exclusão simbólica e material e cria condições para que todos os estudantes aprendam e participem, não apesar de suas singularidades, mas justamente por meio delas, consolidando uma educação que se orienta pela dignidade humana, pela justiça social e pelo respeito às diferenças.

4 CONCLUSÃO

Ao longo do percurso analítico desenvolvido nesta pesquisa, tornou-se evidente que a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas exige uma mudança profunda de paradigma na forma como a escola compreende as diferenças no neurodesenvolvimento. Os achados indicam que o reconhecimento do TEA, do TDAH e da dislexia como singularidades humanas, e não como déficits a serem corrigidos, desloca o foco da intervenção do sujeito para o contexto escolar, isto é, para as estruturas, culturas e práticas que organizam o ensinar, o avaliar e o conviver. Nesse sentido, a inclusão deixa de ser um conjunto de adaptações pontuais ou respostas emergenciais e passa a constituir um projeto ético-político de educação, comprometido com o direito de todos à aprendizagem significativa e à participação plena na vida escolar.

Além disso, a análise evidenciou que a superação das abordagens medicalizantes e patologizantes não implica negar os conhecimentos produzidos pelas áreas da saúde, mas sim reposicioná-los de modo crítico e não hegemônico no campo educacional. Quando a escola se orienta exclusivamente por diagnósticos clínicos, tende a reduzir estudantes a rótulos, naturalizando fracassos escolares e justificando práticas excludentes. Em contrapartida, os achados mostram que, ao compreender o neurodesenvolvimento como diverso e relacional, a escola amplia suas possibilidades pedagógicas, reconhecendo diferentes ritmos, estilos cognitivos, formas de atenção, comunicação e expressão como parte constitutiva da experiência humana, e não como desvios da norma.

Outro aspecto central identificado diz respeito ao papel das práticas pedagógicas inclusivas, responsivas e sensíveis às diferenças. Os resultados indicam que práticas baseadas na flexibilização curricular, no desenho universal para a aprendizagem e na mediação pedagógica intencional favorecem a participação ativa dos estudantes, independentemente de suas condições neurológicas. É preciso dizer

que não se trata de criar atividades paralelas ou currículos empobrecidos, mas de reorganizar o ensino de modo que múltiplas formas de acesso ao conhecimento, de engajamento e de expressão sejam legitimadas no cotidiano da sala de aula. Neste sentido, a aprendizagem significativa emerge quando o estudante é reconhecido como sujeito capaz, produtor de sentidos e participante do processo educativo.

A pesquisa também revela que a construção de uma escola inclusiva está intrinsecamente ligada à centralidade da relação pedagógica e ao fortalecimento do vínculo entre professores e estudantes. A inclusão não se efetiva apenas por meio de metodologias ou recursos didáticos, mas, sobretudo, pela qualidade das interações estabelecidas no espaço escolar. Quando o estudante se sente visto, escutado e respeitado em sua singularidade, cria-se um ambiente de confiança que favorece o engajamento, a autonomia e o pertencimento escolar. Assim, a dimensão afetiva e ética da docência mostra-se indissociável das práticas pedagógicas inclusivas.

Do mesmo modo, os resultados apontam que os desafios enfrentados por professores, equipes pedagógicas e famílias não podem ser analisados de forma individualizada. A efetivação da inclusão depende de condições institucionais e formativas que sustentem o trabalho docente, como políticas de formação continuada, espaços coletivos de reflexão, apoio pedagógico e gestão comprometida com a diversidade. A escola, enquanto instituição social, precisa assumir a inclusão como responsabilidade coletiva, rompendo com a lógica da culpabilização de professores, estudantes ou famílias, e investindo na construção de culturas escolares colaborativas e democráticas.

Assim, a pesquisa permite afirmar que a escola pode se constituir como espaço de pertencimento e participação quando assume, de forma consciente e crítica, seu papel na promoção da justiça educacional. Ao reconhecer o TEA, o TDAH e a dislexia como expressões legítimas da diversidade humana, a escola contribui para a desconstrução de práticas excludentes e para a afirmação do direito à educação em sua dimensão mais ampla. Logo, práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas não apenas ampliam as possibilidades de aprendizagem, mas também produzem sentidos de pertencimento, fortalecem identidades e reafirmam a escola como espaço ético, democrático e comprometido com a dignidade de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Education for all: making it happen. London: David Fulton, 1999.
- AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? Journal of Educational Change, Dordrecht, v. 6, n. 2, p. 109–124, 2005.
- ARMSTRONG, T. Multiple intelligences in the classroom. Alexandria: ASCD, 1998.
- ARMSTRONG, T. Multiple intelligences in the classroom. 2. ed. Alexandria: ASCD, 1999.
- ARMSTRONG, T. Multiple intelligences in the classroom. 3. ed. Alexandria: ASCD, 2001.
- ARMSTRONG, T. The best schools: how human development research should inform educational practice. Alexandria: ASCD, 2006.
- ARMSTRONG, T. Neurodiversity in the classroom: strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life. Alexandria: ASCD, 2012.
- ATTWOOD, T. The complete guide to Asperger's syndrome. London: Jessica Kingsley, 2008a.
- ATTWOOD, T. Asperger's syndrome and social relationships. London: Jessica Kingsley, 2008b.
- BALL, S. J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. The education debate. Bristol: Policy Press, 2008.
- BARKLEY, R. A. Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment. 3. ed. New York: Guilford Press, 2005.
- BASCOM, J. Quiet hands: stories of autistic adults, including those with Asperger syndrome. Arlington: Autism Asperger Publishing, 2012.
- BLACK-HAWKINS, K.; FLORIAN, L.; ROUSE, M. Achievement and inclusion in schools. London: Routledge, 2007.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 1998.
- CHAPMAN, R. Empire of normality: neurodiversity and capitalism. London: Pluto Press, 2023.
- DAVIS, L. J. Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body. London: Verso, 1995.
- DAVIS, L. J. The end of normal: identity in a biocultural era. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2017.
- DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. S.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação inclusiva e direito – políticas públicas como responsabilidade do estado para estudantes com transtorno do espectro autista. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 9392–9425, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-278. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3533>. Acesso em: 31 dez. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Da aflição e aceitação às teias de afetos – Tea e laços familiares na construção de pontes para a inclusão e o desenvolvimento infantil. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 1799-1821, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-107. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2800>. Acesso em: 31 dez. 2025.

FLICK, U. *An introduction to qualitative research*. 4. ed. London: Sage, 2009.

FLORIAN, L. Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, Glasgow, v. 45, n. 1, p. 5–14, 2013.

FLORIAN, L.; HEGARTY, J. *ICT and special educational needs: a tool for inclusion*. Buckingham: Open University Press, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

FRITH, U. *Autism: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

GARLAND-THOMSON, R. *Extraordinary bodies: figuring physical disability in American culture and literature*. New York: Columbia University Press, 1997.

GARLAND-THOMSON, R. *Staring: how we look*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRANDIN, T. *Thinking in pictures: my life with autism*. New York: Vintage Books, 2006.

GRANDIN, T.; PANEK, R. *The autistic brain: thinking across the spectrum*. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2013.

HINSHAW, S. P.; ELLISON, K. *ADHD: what everyone needs to know*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

KAPP, S. K. *Autistic community and the neurodiversity movement*. Singapore: Palgrave Macmillan, 2020.

MILTON, D. The double empathy problem. *Autism*, London, v. 16, n. 8, p. 883–887, 2020.

MILTON, D.; RYAN, S. *Autism and society*. London: Palgrave Macmillan, 2022.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MITCHELL, D. T.; ANTEBI, S.; SNYDER, S. L. The matter of disability: materiality, biopolitics, crip affect. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2019.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2010.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. et al. Inclusão escolar: práticas em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2010.

MURRAY, D. Coming out Asperger. London: Jessica Kingsley, 2008.

MURRAY, D. Autism and imagination. London: Routledge, 2012.

REID, G. Dyslexia: a practitioner's handbook. 4. ed. Chichester: Wiley, 2005.

REID, G. Learning styles and inclusion. London: Sage, 2006.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Experiência, inclusão escolar e pandemia: desafiando os limites da aprendizagem a partir da experiência dos alunos em tempos de ensino remoto e híbrido. Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4, 16(5), e4216. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-060> Acesso em 31 de dez. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Entre redes e pilares”: convergência da mediação pedagógica e tecnológica no Atendimento Educacional Especializado (AEE). CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 17(9), e10161. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.9-014> Acesso em 31 dez. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Inclusão excludente – O abismo entre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a realidade da escolarização de estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 23(4), e9749. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n4-188> Acesso em 31 dez. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Como espelhos da alma”: refletindo a complexidade da reconfiguração da sociabilidade intrafamiliar a partir dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 17(7), e8937. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-445> Acesso em 31 dez. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Sobre “ser filho da mãe”: a influência da ausência materna no desenvolvimento infantil sob as lentes da psicopedagogia de fernandez e da psicanálise de Winnicott. Caderno Pedagógico, 21(10), e9587. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-278> Acesso em 31 dez. 2025.

SHAKESPEARE, T. Disability rights and wrongs. London: Routledge, 2013.

SHAKESPEARE, T. Disability: the basics. London: Routledge, 2018.

SHAYWITZ, S. Overcoming dyslexia. New York: Knopf, 2005.

SILBERMAN, S. Neurotribes: the legacy of autism and the future of neurodiversity. New York: Avery, 2015.

SINGER, J. Neurodiversity: the birth of an idea. Kindle Edition. Sydney: Judy Singer, 2017.

SNYDER, S. L.; MITCHELL, D. T. Cultural locations of disability. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

SNYDER, S. L.; MITCHELL, D. T. The biopolitics of disability. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.). The Sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 443–466.

WALKER, N. Neuroqueer heresies. Fort Worth: Autonomous Press, 2021.

WALTZ, M. Autism: a social and medical history. London: Palgrave Macmillan, 2013.

WEBER, M. Economia e sociedade. Brasília: UnB, 1949.