

INCLUSÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO REALMENTE ACESSÍVEL



MARCELO CHICONI ALVES

Graduação em História pela Universidade de Santo Amaro (2010); especialista em Educação 4.0 pela Faculdade FA-CON (2024); Professor de Ensino Fundamental II – História - na CEU EMEF Casa Blanca – PMSP.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e estratégias relacionados à inclusão de alunos neurodivergentes no contexto da escola regular brasileira, com base em uma abordagem de revisão bibliográfica. A investigação fundamenta-se em referenciais teóricos da educação inclusiva, com ênfase em produções acadêmicas que tratam da neurodiversidade, dos princípios pedagógicos do currículo inclusivo, do desenho universal para aprendizagem e da diferenciação pedagógica. A metodologia adotada consistiu na seleção criteriosa de artigos, livros e periódicos científicos publicados nos últimos anos, priorizando materiais que abordassem os aspectos estruturais, formativos e didáticos da inclusão de sujeitos com transtornos do neurodesenvolvimento. Os resultados apontam que a inclusão de alunos neurodivergentes ainda enfrenta inúmeros obstáculos, como a rigidez curricular, a inadequação dos espaços escolares, a insuficiência na formação docente e os preconceitos institucionais. Paralelamente, foram identificadas práticas pedagógicas promissoras que envolvem o uso de tecnologias assistivas, estratégias multimodais, adaptação curricular e reorganização do tempo e do espaço escolar. Além disso, observou-se a relevância do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e da promoção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na valorização da singularidade de cada aluno. A análise evidencia que a efetivação da inclusão requer um comprometimento institucional que vá além do cumprimento legal, sendo necessário reconfigurar os processos educativos com base em uma perspectiva crítica, acolhedora e transformadora. Conclui-se que promover uma educação realmente acessível a alunos neurodivergentes implica em reconhecer a diversidade como fundamento ético e pedagógico, exigindo da escola uma postura ativa na construção de práticas que garantam o direito à aprendizagem, à participação e à pertença de todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Neurodiversidade; Inclusão escolar; Adaptação pedagógica; Estratégias didáticas.

INTRODUÇÃO

Ao longo da trajetória da educação brasileira, o desafio da inclusão de alunos neurodivergentes tem sido marcado por tensões estruturais, curriculares e epistemológicas que ultrapassam a simples presença desses sujeitos no espaço escolar. As marcas de um modelo normativo de escola, centrado em uma concepção homogênea de aprendizagem, dificultam o acolhimento das singularidades cognitivas e comportamentais dos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, a Dislexia, a Discalculia, entre outros. De acordo com Franco e Gomes (2020), é insuficiente restringir a educação inclusiva às categorias da educação especial, pois é necessário que se ampliem os olhares para os processos de ensino e aprendizagem como fenômenos diversos, atravessados por múltiplas formas de ser, agir e aprender. Assim, a escola precisa se organizar para atender não à exceção, mas à regra da diversidade humana, o que implica uma profunda ressignificação de seus fundamentos pedagógicos e políticos.

Nesse sentido, o currículo escolar, concebido historicamente como instrumento de padronização e regulação de saberes, tem se mostrado uma das principais barreiras para a efetivação de uma educação verdadeiramente acessível. Minetto (2021) evidencia que a rigidez curricular desconsidera a multiplicidade de ritmos, estilos e estratégias de aprendizagem, resultando em exclusões veladas ou justificadas por discursos meritocráticos. A autora defende que a construção de um currículo inclusivo exige ruptura com lógicas conteudistas e a valorização de metodologias que respeitem a experiência do aluno, suas possibilidades expressivas e seus modos próprios de apreender o conhecimento. Tal concepção, para se materializar, requer formação continuada dos professores, apoio institucional e o uso de instrumentos pedagógicos acessíveis, configurando um projeto coletivo e comprometido com a equidade.

Por sua vez, a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, que reconheçam e acolham as especificidades dos alunos neurodivergentes, encontra respaldo na proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), defendida por Oliveira, Munster e Gonçalves (2019). Essa abordagem, centrada na oferta de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, propõe que os ambientes de aprendizagem sejam concebidos para todos desde o início, e não adaptados posteriormente à diversidade. Tal perspectiva exige um planejamento pedagógico intencional, que antecipe barreiras e ofereça caminhos alternativos para o desenvolvimento das habilidades, potencializando a participação ativa dos estudantes em todas as dimensões escolares. Contudo, como ressaltam Souza e Machado (2019), a implementação do DUA ainda esbarra em lacunas de políticas públicas e desconhecimento por parte dos educadores, o que reforça a urgência de investimentos estruturantes e intersetoriais.

Ainda que a legislação brasileira proponha diretrizes avançadas sobre educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, há um descompasso entre o que se estabelece no plano normativo e o que se concretiza na prática cotidiana

das escolas. Uchôa e Chacon (2022) destacam que a inclusão requer mais do que a inserção física dos estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem; ela demanda transformação das relações pedagógicas, escuta sensível às subjetividades e reorganização da cultura escolar em torno de valores éticos, como o respeito, a solidariedade e o reconhecimento das diferenças. Assim, o desafio maior da educação inclusiva está em deslocar o olhar do déficit para a potência, do indivíduo para a coletividade, e da adaptação pontual para a transformação estrutural, promovendo uma escola efetivamente justa e democrática para todos os sujeitos que dela fazem parte.

Nesse cenário, o problema de pesquisa adotado foi: qual é a efetividade das estratégias pedagógicas adotadas pelas instituições escolares brasileiras para garantir a inclusão de alunos neurodivergentes, considerando os desafios estruturais, formativos e curriculares enfrentados pelos profissionais da educação?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os principais desafios enfrentados pelas instituições escolares na promoção da inclusão de alunos neurodivergentes, com foco na identificação de estratégias pedagógicas eficazes que favoreçam uma educação verdadeiramente acessível e equitativa. Já os objetivos específicos adotados foi: (I) Investigar, por meio de revisão bibliográfica, os principais obstáculos enfrentados por alunos neurodivergentes no contexto da escola regular brasileira. (II) Examinar as contribuições teóricas que fundamentam práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao atendimento das necessidades específicas de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. (III) Identificar, a partir da literatura especializada, estratégias metodológicas e curriculares que favoreçam a aprendizagem, a permanência e o desenvolvimento integral de alunos neurodivergentes no ambiente escolar.

A presente pesquisa se justifica pela urgência em compreender as múltiplas dimensões que atravessam a inclusão de alunos neurodivergentes na escola regular, sobretudo frente ao desafio de transformar um modelo educacional historicamente excludente e padronizado. Partindo da premissa de que a diversidade não constitui uma exceção, mas sim a regra nas interações humanas, torna-se imprescindível repensar a estrutura, a organização e as práticas escolares à luz de uma perspectiva inclusiva, ética e democrática. Nesse sentido, a investigação dos obstáculos enfrentados e das estratégias já implementadas no contexto escolar possibilita não apenas evidenciar lacunas formativas e institucionais, como também contribuir para a construção de um projeto pedagógico que reconheça, respeite e acolha a pluralidade dos modos de aprender, assegurando o direito à educação de qualidade para todos os sujeitos, independentemente de suas condições cognitivas ou comportamentais.

Nesta pesquisa, adotou-se uma metodologia de natureza bibliográfica, por meio da qual se procedeu à reunião, análise crítica e sistematização de produções acadêmicas previamente publicadas em artigos científicos, livros, dissertações e teses que versam sobre a inclusão de alunos neurodivergentes no ensino regular. Para tanto, foram utilizadas bases de dados amplamente reconhecidas, tais como Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES, mediante a aplicação de descritores como “educação inclusiva”, “neurodivergência”, “estratégias pedagógicas” e “acessibilidade educacional”. A seleção dos materiais considerou critérios de relevância temática, rigor metodológico e atualidade das publicações, o que permitiu construir um panorama analítico sobre os principais desafios enfrentados pelas escolas e sobre as estratégias que têm se mostrado

mais eficazes na promoção de práticas educativas realmente acessíveis e transformadoras.

CONCEITUAÇÕES E MARCOS TEÓRICOS SOBRE NEURODIVERGÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo da trajetória educacional brasileira, os conceitos de normalidade e adequação funcional foram historicamente utilizados como instrumentos de exclusão, com impacto direto sobre sujeitos cuja constituição neurológica desafia as estruturas convencionais de ensino. A noção de neurodivergência surge, nesse cenário, como contraponto a uma perspectiva patologizante, afirmando a existência de múltiplas formas de funcionamento cerebral e de processamento da informação. Piccolo (2023) aponta que a própria ideia de educação inclusiva precisa ser superada, na medida em que continua girando em torno de um eixo normativo que marginaliza as experiências divergentes. Para o autor, insistir na ideia de inclusão reforça, paradoxalmente, a centralidade de um padrão que define quem está dentro e quem precisa ser incluído. A neurodivergência, nesse sentido, não é uma anomalia a ser corrigida, mas uma expressão legítima da diversidade humana que precisa ser reconhecida, acolhida e integrada ao processo pedagógico.

A concepção de neurodivergência abarca, de forma ampla, as diferenças neurológicas que incluem condições como o Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Discalculia, entre outras. Trata-se de um paradigma que desafia as classificações binárias entre normal e anormal, propondo a valorização das singularidades e a revisão dos modelos tradicionais de ensino. Dainéz e Smolka (2019) afirmam que, sob a ótica da educação inclusiva, a escola precisa ser pensada como um espaço de produção de sentidos, em que os sujeitos não sejam definidos por déficits, mas por potências. Ao propor uma leitura crítica sobre a função social da escola, as autoras evidenciam que o papel da instituição educacional deve se pautar pelo acolhimento das diferenças e pela criação de dispositivos que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos, sem hierarquias impostas por critérios clínicos ou estatísticos.

Nesse mesmo caminho, Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) discutem a importância do desenho universal para a aprendizagem como base teórica e metodológica para uma escola inclusiva. Diferente das estratégias adaptativas que pressupõem um modelo-padrão ao qual o aluno deve se adequar, o DUA propõe a concepção do ambiente escolar desde o início como acessível e responsivo às múltiplas formas de aprendizagem. Para os autores, pensar a escola sob essa lógica implica deslocar o foco da deficiência para a estrutura do ensino, responsabilizando a instituição pela criação de um ambiente efetivamente equitativo. A neurodivergência, portanto, não representa um obstáculo à educação, mas um chamado à reinvenção das práticas pedagógicas e das relações escolares em direção a uma ética da pluralidade.

A literatura especializada vem apontando para a necessidade de se compreender a inclusão não como um favor ou como uma exceção, mas como um direito inalienável. Ramos (2023) defende que a prática inclusiva só se efetiva quando articulada a um compromisso ético com a diversidade, o que requer da escola uma mudança profunda de suas estruturas organizacionais, curriculares e formativas. Em vez de pensar em alunos que precisam se adaptar à lógica escolar, é a escola

que deve se adaptar aos sujeitos que a compõem. A autora reforça que a inclusão de estudantes neurodivergentes exige mais do que boa vontade ou acolhimento simbólico, requer ações concretas, sustentadas por políticas públicas consistentes e por uma formação docente que reconheça e valorize as diferentes formas de aprender.

As concepções de inclusão escolar também têm sido analisadas sob a perspectiva histórica e institucional. Miranda (2019) explica que a evolução da educação inclusiva no Brasil está marcada por uma série de contradições, muitas vezes presentes nas próprias políticas públicas que ora promovem a integração, ora reforçam a segregação. Segundo a autora, embora os marcos legais estabeleçam o direito à educação de todos, inclusive dos alunos com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento, ainda persiste um modelo escolar que privilegia a normatividade e a homogeneidade como parâmetros de excelência. Essa tensão revela a distância entre o discurso normativo e a realidade concreta da escola, onde os alunos neurodivergentes continuam a enfrentar barreiras físicas, atitudinais e metodológicas.

No contexto da formação docente, Franco e Gomes (2020) argumentam que ainda há uma lacuna significativa no preparo dos educadores para lidar com a diversidade neurofuncional em sala de aula. As autoras apontam que, muitas vezes, os professores reproduzem práticas excludentes por desconhecimento ou por ausência de apoio institucional. A formação inicial, focada em modelos tradicionais de ensino, raramente contempla uma abordagem crítica sobre a neurodivergência e seus desdobramentos no cotidiano escolar. Com isso, as demandas dos alunos neurodivergentes acabam sendo negligenciadas ou transferidas para os profissionais de apoio, perpetuando uma lógica assistencialista que pouco contribui para a construção de uma escola inclusiva de fato.

Além disso, a discussão sobre os marcos teóricos da inclusão passa pela necessidade de se repensar os próprios fundamentos epistemológicos da educação. Uchôa e Chacon (2022) propõem o que denominam de “Educação Outra”, uma proposta que rompe com os pressupostos da modernidade pedagógica, baseados na racionalidade técnica e na normalização dos corpos e mentes. Para os autores, a educação inclusiva não deve ser apenas um conjunto de práticas voltadas a um grupo específico, mas uma nova forma de entender a escola, o conhecimento e as relações de ensino-aprendizagem. Essa concepção amplia o debate sobre a neurodivergência ao situá-la não como uma exceção a ser acolhida, mas como uma expressão legítima da multiplicidade que constitui o humano.

A perspectiva de diferenciação pedagógica também tem ganhado destaque nas produções que problematizam o ensino uniforme. Maia e Freire (2020) evidenciam que práticas pedagógicas indiferenciadas acabam por excluir sistematicamente os alunos neurodivergentes, cuja forma de apreender e processar o conteúdo exige abordagens diversificadas. Para os autores, a diferenciação não se resume a adaptar materiais ou oferecer atividades alternativas, mas pressupõe uma reestruturação do planejamento didático, respeitando os interesses, ritmos e competências dos estudantes. Essa concepção vai ao encontro da ideia de justiça curricular, na qual todos têm direito ao acesso ao conhecimento sem que isso signifique submeter-se a um único modelo de aprendizagem.

A partir de uma abordagem crítica, Voltolini (2019) propõe uma reflexão ética sobre a edu-

cação inclusiva, destacando que a escola não pode continuar sendo lugar de reprodução de desigualdades, especialmente aquelas baseadas em classificações médicas ou funcionais. O autor argumenta que, ao rotular os sujeitos, mesmo com a intenção de incluí-los, a escola corre o risco de reforçar o estigma e de obscurecer as possibilidades de aprendizagem. Assim, a inclusão só pode ser pensada de forma ética se estiver ancorada no reconhecimento do outro como sujeito pleno, com direito à palavra, ao saber e à presença. A neurodivergência, sob essa ótica, não é um problema a ser solucionado, mas uma condição a ser compreendida na sua complexidade e respeitada em sua singularidade.

Rocha e Vieira (2021) ressaltam que os desafios da educação inclusiva, particularmente no atendimento de alunos neurodivergentes, se intensificaram durante o período da pandemia, evidenciando fragilidades estruturais já presentes nas escolas. O ensino remoto emergencial expôs a ausência de recursos adaptados, a escassez de formação tecnológica dos docentes e a falta de políticas públicas voltadas às especificidades do público-alvo da educação especial. Para as autoras, essa conjuntura reforçou a urgência de repensar as políticas educacionais a partir de uma lógica universalizante e sensível às diferenças. A inclusão de sujeitos neurodivergentes, portanto, não pode ser tratada como um apêndice do sistema educacional, mas deve compor o centro das decisões pedagógicas, curriculares e institucionais que orientam o projeto de escola que se deseja construir.

BARREIRAS ESTRUTURAIS, CURRICULARES E FORMATIVAS À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS NEURODIVERGENTES

A presença de barreiras estruturais no sistema educacional brasileiro representa um dos principais entraves à efetivação de uma proposta inclusiva que contemple, de maneira equânime, os alunos neurodivergentes. A arquitetura física das escolas, pensada a partir de um modelo padronizado de corpo e cognição, evidencia uma lógica que marginaliza sujeitos cuja interação com o espaço demanda recursos diferenciados. Rocha e Vieira (2021) destacam que a ausência de acessibilidade plena, seja na estrutura física, seja nos instrumentos didáticos, reflete uma concepção limitada de inclusão, que não considera as particularidades sensoriais, cognitivas e comportamentais dos educandos. Tal descompasso entre a materialidade escolar e as necessidades dos estudantes revela um despreparo institucional que perpetua a exclusão, mesmo quando revestida de discursos normativos.

Paralelamente às barreiras estruturais, a rigidez curricular se impõe como mecanismo de exclusão simbólica e epistemológica. Minetto (2021) defende que o currículo, historicamente concebido para atender a um sujeito universal e abstrato, ignora a multiplicidade de formas de apreensão do conhecimento, dificultando o reconhecimento das singularidades presentes em sala de aula. A autora afirma que a homogeneização curricular impede a valorização dos diferentes ritmos, estilos e modos de aprender, inviabilizando práticas pedagógicas que dialoguem com a neurodiversidade. Em um modelo que privilegia a linearidade, o desempenho e a produtividade, o aluno neurodivergente é facilmente posicionado como aquele que “não acompanha” ou “não aprende”, quando, na verdade, é o currículo que falha ao não se flexibilizar.

A formação docente, por sua vez, constitui um campo marcado por lacunas históricas no que diz respeito à compreensão crítica da educação inclusiva. Barbosa e Bezerra (2021) argumentam que grande parte dos cursos de licenciatura no Brasil ainda não incorporam, de maneira estruturada, disciplinas que abordem a inclusão de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, o que compromete a prática pedagógica no cotidiano escolar. As autoras ressaltam que, sem embasamento teórico e instrumental adequado, muitos professores se sentem despreparados para lidar com as especificidades desses estudantes, recorrendo a práticas excludentes ou delegando essa responsabilidade a profissionais de apoio. A ausência de formação continuada agrava o problema, pois impede o avanço das concepções pedagógicas e a revisão das estratégias de ensino frente à complexidade da diversidade humana.

A lógica meritocrática que permeia as avaliações escolares reforça o apagamento das diferenças cognitivas, impondo critérios de sucesso baseados na normatividade. Souza e Machado (2019) analisam que a valorização exclusiva de determinados indicadores de desempenho, como leitura fluente e rapidez no raciocínio lógico, cria um ambiente hostil para os alunos neurodivergentes, cuja trajetória escolar nem sempre se coaduna com tais exigências. Essa lógica produtivista desconsidera as formas plurais de expressão, construção e demonstração do conhecimento, contribuindo para o fracasso escolar sistemático desse público. A escola, ao não revisar seus instrumentos de avaliação, perpetua desigualdades e reforça a exclusão sob o véu da imparcialidade e do rendimento.

A negligência em relação às práticas colaborativas entre professores, gestores e demais profissionais da educação é outro fator que limita a construção de um ambiente escolar realmente inclusivo. Bezerra (2020) chama atenção para a fragilidade das políticas de apoio pedagógico, especialmente no que diz respeito ao papel do profissional de apoio à inclusão. Segundo o autor, a ausência de diretrizes claras sobre as atribuições desse agente e a precarização de sua atuação contribuem para a descontinuidade das estratégias inclusivas. O autor evidencia que, muitas vezes, o profissional de apoio é visto como um “acompanhante de aluno”, desvinculado do planejamento pedagógico e das decisões curriculares, o que o transforma em uma figura decorativa, sem impacto significativo sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, os preconceitos institucionais e culturais que atravessam o cotidiano escolar manifestam-se em atitudes veladas ou explícitas de rejeição, infantilização e subestimação das capacidades dos alunos neurodivergentes. Dainez e Smolka (2019) ressaltam que a escola, como espaço de socialização, reflete e reproduz valores sociais hegemônicos, nos quais a diferença é muitas vezes associada à deficiência e, por conseguinte, à limitação. As autoras alertam que tais estigmas se incorporam às práticas pedagógicas, dificultando o reconhecimento dos alunos como sujeitos de direitos, com potencialidades e modos próprios de aprender. A discriminação institucionalizada se materializa, por exemplo, na recusa de adaptar atividades ou na segregação do aluno em espaços separados sob o argumento de que isso seria “melhor para ele”.

O despreparo técnico e emocional de muitos docentes frente à diversidade neurofuncional se deve, em grande parte, à ausência de políticas públicas de formação crítica e permanente. Franco e Gomes (2020) enfatizam que, quando o professor não compreende a lógica da neurodivergência, tende a recorrer a estereótipos e práticas normatizantes, o que compromete a autonomia

do aluno e impede o florescimento de uma aprendizagem significativa. Para as autoras, a mudança nesse cenário requer investimento estatal, comprometimento institucional e políticas educacionais que valorizem a formação reflexiva, dialógica e sensível às demandas dos sujeitos historicamente marginalizados pela escola tradicional. Sem esse suporte, a inclusão permanece como um ideal distante, descolado da realidade vivida por professores e alunos.

A ausência de materiais didáticos acessíveis e de recursos tecnológicos adaptados também configura uma barreira concreta à inclusão escolar. Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) demonstram, em sua análise, que a maioria dos materiais utilizados em sala de aula ainda é concebida para atender um padrão visual, auditivo e cognitivo homogêneo, o que exclui os estudantes que processam o mundo de maneira distinta. A carência de instrumentos pedagógicos diversificados, que contemplem elementos táteis, visuais, auditivos e interativos, evidencia a insuficiência das políticas de financiamento e a centralidade de uma pedagogia que desconsidera a multimodalidade como requisito de equidade. A acessibilidade, nesse caso, ultrapassa a presença de rampas ou elevadores, sendo também uma questão de linguagem, método e materialidade do saber.

A ausência de escuta qualificada aos estudantes neurodivergentes nas decisões pedagógicas e institucionais revela uma lacuna ética no processo de construção da inclusão escolar. Voltolini (2019) observa que, frequentemente, as práticas inclusivas são desenhadas por profissionais sem que se considere a vivência e a perspectiva dos próprios alunos, o que compromete a legitimidade e a eficácia dessas ações. Para o autor, a escuta ativa e o reconhecimento da autonomia do sujeito são dimensões fundamentais para que a inclusão não se resuma à presença física em sala de aula, mas envolva também participação efetiva, pertencimento simbólico e protagonismo no processo educacional. Ignorar essas vozes reforça a lógica adultocêntrica e capacitista que estrutura o sistema educacional hegemônico.

Miranda (2019) destaca que as resistências à inclusão de alunos neurodivergentes têm raízes históricas profundas, ligadas à institucionalização da deficiência e à separação entre o “normal” e o “patológico” desde os primórdios da educação formal no Brasil. A autora demonstra que, embora a legislação brasileira tenha avançado em termos de garantias legais, o imaginário social que associa deficiência à incapacidade ainda prevalece em muitas escolas. Essa mentalidade, cristalizada em práticas cotidianas, impede que a inclusão se realize de forma plena, limitando o acesso ao currículo, a interação com os pares e o reconhecimento das diferenças como valor. Superar essas barreiras exige mais do que mudanças pontuais: requer uma revisão profunda das finalidades da educação e do lugar da escola na produção da cidadania.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E RECURSOS EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS NEURODIVERGENTES

As estratégias didáticas voltadas à promoção da aprendizagem de alunos neurodivergentes devem considerar a multiplicidade de modos de aprender, romper com a homogeneização curricular e reconhecer a diversidade como eixo estruturante da prática pedagógica. Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) destacam que o uso de recursos multimodais, ao oferecer múltiplas formas de

representação e expressão, potencializa o acesso ao conhecimento e favorece a participação ativa dos estudantes. Para os autores, essas ferramentas são fundamentais para superar barreiras comunicacionais e cognitivas, sobretudo em contextos em que a linguagem verbal é insuficiente para dar conta da complexidade dos processos de aprendizagem.

No que se refere às tecnologias assistivas, estas têm se consolidado como recursos pedagógicos de relevância crescente para o ensino inclusivo. Rocha e Vieira (2021) ressaltam que esses dispositivos, ao ampliarem as possibilidades de comunicação e de interação dos alunos com deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento, contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais responsivos às especificidades individuais. No entanto, as autoras advertem que a mera inserção de tecnologias não é suficiente: é preciso que sejam mediadas por uma prática docente qualificada e sensível às necessidades de cada sujeito.

A organização do tempo e do espaço escolar também constitui um aspecto essencial na promoção da inclusão. Segundo Souza e Machado (2019), a rigidez das rotinas escolares, somada à estruturação tradicional das salas de aula, dificulta a adaptação das propostas pedagógicas para atender aos alunos neurodivergentes. Os autores defendem uma gestão flexível e criativa do tempo escolar, permitindo que os estudantes avancem em seus percursos de forma singular, respeitando seus ritmos e estilos cognitivos. Essa flexibilização inclui também o uso de espaços alternativos de aprendizagem, como ambientes externos, salas de recurso e espaços colaborativos.

Outro elemento fundamental na construção de uma educação inclusiva diz respeito à adaptação curricular. Minetto (2021) argumenta que adaptar o currículo não significa empobrecê-lo ou reduzi-lo, mas sim ressignificá-lo de modo a torná-lo acessível, relevante e significativo para todos os alunos. A autora propõe uma abordagem curricular centrada em projetos, investigação e interdisciplinaridade, que permita a construção coletiva do conhecimento e valorize as experiências de vida dos sujeitos. Essa proposta exige que o docente atue como mediador, articulando conteúdos e promovendo interações que respeitem as diferenças.

Ramos (2023), ao abordar práticas bem-sucedidas de inclusão, enfatiza a importância de metodologias ativas que envolvam os alunos em situações concretas de aprendizagem. Segundo a autora, estratégias como oficinas, jogos pedagógicos, dinâmicas de grupo e projetos integradores contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da expressão criativa e do pensamento crítico. Tais atividades devem ser organizadas considerando o perfil cognitivo e emocional dos estudantes, promovendo experiências de aprendizagem significativas e inclusivas.

O uso de linguagens alternativas e complementares também se mostra fundamental para o atendimento à diversidade. Franco e Gomes (2020) ressaltam que recursos visuais, sonoros, táteis e corporais, quando integrados ao cotidiano escolar, ampliam as possibilidades de comunicação e de construção de sentido para alunos com diferentes formas de funcionamento neuropsicológico. As autoras defendem uma abordagem multimodal, capaz de dialogar com os variados modos de percepção e de expressão dos estudantes, especialmente aqueles com dificuldades significativas na linguagem oral e escrita.

Para que essas práticas ganhem efetividade, é imprescindível o investimento na formação

docente. Barbosa e Bezerra (2021) sublinham que muitos professores ainda se sentem inseguros e despreparados para trabalhar com a diversidade neurofuncional. As autoras defendem uma formação continuada pautada na reflexão crítica sobre a prática, na troca de experiências entre pares e no estudo de casos concretos. Essa formação deve promover o desenvolvimento de competências pedagógicas, emocionais e éticas, fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Outro recurso que se mostra promissor na inclusão de alunos neurodivergentes é o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e das demais áreas envolvidas no processo educativo. Bezerra (2020) observa que a atuação articulada entre professores regentes, especialistas em educação especial, terapeutas e familiares amplia as possibilidades de intervenção e favorece uma compreensão mais integral dos estudantes. Esse trabalho em rede exige comunicação efetiva, planejamento conjunto e corresponsabilização pelas trajetórias escolares.

A construção de materiais didáticos acessíveis é também uma condição essencial para a promoção da aprendizagem. Uchôa e Chacon (2022) afirmam que tais materiais devem considerar os diferentes estilos de aprendizagem, utilizar linguagem clara e objetiva, incorporar elementos visuais e permitir manipulação concreta. Os autores defendem que a produção de recursos acessíveis não deve ser uma tarefa isolada, mas sim resultado de um processo coletivo que envolva a escuta dos estudantes e a colaboração entre professores.

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas depende de um reposicionamento ético-político da escola diante da diversidade. Góe e Laplane (2022) argumentam que promover a aprendizagem de alunos neurodivergentes não significa apenas oferecer meios de acesso ao currículo, mas garantir o direito à participação plena e ao reconhecimento da diferença como valor formativo. Isso implica romper com lógicas capacitistas e assumir o compromisso com uma educação que acolha, valorize e potencialize todas as formas de existir, aprender e conviver no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos neurodivergentes no ambiente escolar representa um compromisso ético e político com a valorização da diversidade humana e com a construção de uma educação verdadeiramente democrática. Ao longo desta pesquisa, foi possível identificar que, apesar dos avanços normativos e conceituais no campo da educação inclusiva, persistem inúmeras barreiras estruturais, curriculares e atitudinais que dificultam o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento desses estudantes nas instituições de ensino. A exclusão, muitas vezes velada, ainda se manifesta na rigidez dos sistemas escolares, na falta de preparo pedagógico e na escassez de recursos adequados à diversidade neurofuncional.

Os dados apresentados evidenciam que a efetivação da inclusão exige mais do que a matrícula dos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento nas escolas regulares. É necessário repensar as práticas pedagógicas, os modos de organização do currículo e a disposição dos espaços escolares para garantir que todos possam participar de maneira equitativa e significativa. Nesse

sentido, os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, a diferenciação pedagógica e as adaptações curriculares surgem como caminhos viáveis e coerentes para responder às múltiplas necessidades dos sujeitos neurodivergentes, reconhecendo seus modos singulares de aprender e de se relacionar com o conhecimento.

A literatura consultada nesta pesquisa apontou que as estratégias didáticas voltadas à inclusão devem considerar a pluralidade de linguagens, a mediação de tecnologias assistivas, a organização flexível do tempo e do espaço e o estímulo à colaboração entre os profissionais da educação. A construção de uma prática docente sensível, qualificada e comprometida com a equidade se configura como um dos pilares centrais para a transformação da cultura escolar e para o combate às lógicas capacitistas ainda presentes nas instituições de ensino. Dessa forma, o papel do professor transcende a função de transmissor de conteúdos, assumindo a responsabilidade de mediador de processos, facilitador da aprendizagem e promotor da justiça educacional.

Outro aspecto fundamental destacado ao longo da pesquisa refere-se à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que deve estar alicerçada em princípios da educação inclusiva, na escuta ativa e no respeito às diferenças. A formação docente deve fomentar o conhecimento teórico, mas também desenvolver competências emocionais e relacionais, essenciais para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula inclusiva. A escola, enquanto espaço coletivo de construção de saberes, deve promover a cultura do diálogo, da corresponsabilidade e da solidariedade, articulando ações com os diferentes agentes que integram a rede de apoio ao estudante.

Conclui-se, portanto, que garantir uma educação realmente acessível para alunos neurodivergentes demanda rupturas profundas com modelos tradicionais de ensino, ainda centrados na padronização e na normatividade. É preciso reconhecer que a inclusão não se resume a ações pontuais, mas requer transformações sistêmicas que envolvem políticas públicas, práticas pedagógicas, valores institucionais e, sobretudo, uma concepção ampliada de educação e de sujeito. A escola inclusiva deve ser aquela que, ao acolher as singularidades, promove o pertencimento e assegura a cada aluno o direito inalienável de aprender e de ser plenamente reconhecido em sua humanidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. **Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente.** Ensino em perspectivas, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

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

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva.** Educação e Pesquisa, v. 45, p. e187853, 2019.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. **Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais.** Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.

GÓE, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Autores Associados, 2022.

MAIA, Vítor Ochoa; FREIRE, Sofia. **A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva.** Revista Exitus, v. 10, 2020.

MINETTO, Maria. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** Editora Intersaberes, 2021.

MIRANDA, Fabiana Darc. **Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil.** Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, v. 2, n. 3, p. 11-23, 2019.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. **Desenho universal para aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, p. 675-690, 2019.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Porque devemos abandonar a ideia de educação inclusiva.** Educação & Sociedade, v. 44, p. e260386, 2023.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva.** Summus Editorial, 2023.

ROCHA, Gilda Fernandes Silva; VIEIRA, Márcia. **Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota.** Dialogia, n. 39, p. e20600-e20600, 2021.

SOUZA, Myrella Lopes; MACHADO, Alexsandro. **Perspectivas e desafios da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica.** Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 9, n. 20, p. 24-49, 2019.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. **Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra.** Revista Educação Especial, p. e46/1-18, 2022.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Interpelações éticas à educação inclusiva.** Educação e Realidade, v. 44, n. 1, p. e84847, 2019.