

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERSIDADE NA ESCOLA BÁSICA:
DESAFIOS PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS DE ACOLHIMENTO**

**INCLUSIVE EDUCATION AND NEURODIVERSITY IN BASIC EDUCATION:
PEDAGOGICAL CHALLENGES AND PRACTICES OF CARE**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y NEURODIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN
BÁSICA: DESAFÍOS PEDAGÓGICOS Y PRÁCTICAS DE ACOGIDA**



10.56238/sevened2026.004-019

Adriana Peres de Barros

Educação Infantil e Alfabetização

Instituição: Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura (AVEC), Faculdade Integrada de
Várzea Grande (FIVE)

E-mail: adrianaperes_@hotmail.com

Jane Gomes de Castro

Especialização em Ecoturismo: Interpretação e Educação Ambiental

Instituição: Universidade Federal de Lavras

E-mail: jane_leve@gmail.com

Camila da Silva Almeida

Graduanda em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas

Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus Xvi

E-mail: almeidacamila808@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8589847726913553>

Vera Mônica Paulo Medeiros

Mestranda em Ciências da Educação - Educação Especial

Instituição: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais - Campus
Braga, Portugal

E-mail: verampmedeiros@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0228319996067466>

Maria da Conceição Pereira da Silva

Pós-graduada em Docência e Organização Escolar

Instituição: Faculdade Integrada de Pernambuco (FACIPE)

E-mail: profconceicaomiki46@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4054056316366544>

Francisca Welida Xavier Duarte

Pós-graduação em Educação Infantil

E-mail: welida.x.duarte@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6102018961461579>

Franciele Raquel Hickmann

Especialização em Anos Iniciais, Alfabetização e Letramento

Instituição: União Brasileira de Faculdades (UniBF)

E-mail: franciele.rh@aluno.ifsc.edu.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3487839448153926>

Emanuella Wanus Barreto Siqueira

Especialização em Tecnologias Educacionais

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC RJ)

E-mail: emanuellabarreto17@gmail.com

Raquel Rocha Drews Valadares

Psicopedagogia Clínica e Institucional

Instituição: Faculdade Integradas de Várzea Grande (FIVE)

E-mail: drewsraquel4@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2105790531970955>

Carla Beatriz da Silva Luz

Graduação Pedagogia

Instituição: Faculdade Latino Americana de Educação (FLAED)

E-mail: carlabeat2211@gmail.com

RESUMO

A ampliação do debate sobre educação inclusiva na escola básica tem evidenciado a necessidade de repensar concepções pedagógicas historicamente orientadas pela homogeneização dos sujeitos e dos processos de aprendizagem. Nesse contexto, a noção de neurodiversidade emerge como aporte teórico relevante ao deslocar a compreensão das diferenças cognitivas do campo do déficit para o reconhecimento da diversidade humana. Estudantes neuroatípicos, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade e outras condições neurodivergentes, desafiam a escola a construir práticas pedagógicas que considerem diferentes modos de aprender, interagir e produzir sentidos. O presente capítulo tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos da educação inclusiva articulados à perspectiva da neurodiversidade, analisando os desafios pedagógicos, curriculares e formativos enfrentados na educação básica. Ancorado em contribuições de pensadores da educação crítica, da pedagogia inclusiva e da sociologia do currículo, o texto problematiza o trabalho docente, a organização escolar e as práticas avaliativas, defendendo a inclusão como um projeto ético, político e pedagógico. Argumenta-se que a efetivação de práticas inclusivas requer não apenas adaptações metodológicas, mas uma mudança estrutural nas concepções de ensino, aprendizagem e diferença, orientada pela justiça educacional e pelo reconhecimento da singularidade dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Neurodiversidade. Estudantes Neuroatípicos. Escola Básica. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The expansion of discussions on inclusive education in basic schooling has highlighted the need to rethink pedagogical conceptions historically guided by the homogenization of subjects and learning processes. In this context, the notion of neurodiversity emerges as a relevant theoretical framework by shifting the understanding of cognitive differences from a deficit-based perspective to the recognition of human diversity. Neuroatypical students, such as those with Autism Spectrum Disorder, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, and other neurodivergent conditions, challenge schools to develop pedagogical practices that acknowledge diverse ways of learning, interacting, and producing meaning. This chapter aims to discuss the theoretical foundations of inclusive education articulated with the perspective of neurodiversity, analyzing pedagogical, curricular, and teacher education challenges in basic education. Grounded in contributions from critical education theorists, inclusive pedagogy, and curriculum sociology, the text problematizes teaching work, school organization, and assessment practices, arguing that inclusion constitutes an ethical, political, and pedagogical project. It is argued that the implementation of inclusive practices requires not only methodological adaptations but also a structural shift in conceptions of teaching, learning, and difference, guided by educational justice and the recognition of learners' singularities.

Keywords: Inclusive Education. Neurodiversity. Neuroatypical Students. Basic Education. Pedagogical Practices.

RESUMEN

La expansión del debate sobre la educación inclusiva en la educación básica ha puesto de relieve la necesidad de repensar las concepciones pedagógicas históricamente orientadas a la homogeneización de sujetos y procesos de aprendizaje. En este contexto, la noción de neurodiversidad emerge como una contribución teórica relevante al trasladar la comprensión de las diferencias cognitivas del ámbito del déficit al reconocimiento de la diversidad humana. El alumnado neuroatípico, como el que presenta Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y otras condiciones neurodivergentes, desafía a las escuelas a construir prácticas pedagógicas que consideren diferentes formas de aprender, interactuar y producir significado. Este capítulo pretende discutir los fundamentos teóricos de la educación inclusiva articulados con la perspectiva de la neurodiversidad, analizando los desafíos pedagógicos, curriculares y formativos que enfrenta la educación básica. Basado en las contribuciones de pensadores de la educación crítica, la pedagogía inclusiva y la sociología del currículo, este texto problematiza el trabajo docente, la organización escolar y las prácticas de evaluación, defendiendo la inclusión como un proyecto ético, político y pedagógico. Se argumenta que la implementación de prácticas inclusivas requiere no solo adaptaciones metodológicas, sino también un cambio estructural en las concepciones de la enseñanza, el aprendizaje y la diferencia, guiado por la justicia educativa y el reconocimiento de la singularidad de las personas.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Neurodiversidad. Estudiantes Neuroatípicos. Educación Básica. Prácticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e políticas que atravessam a educação contemporânea têm evidenciado a insuficiência de modelos escolares orientados pela homogeneização dos sujeitos e pela padronização dos processos de ensino e aprendizagem. A escola básica, historicamente estruturada a partir da noção de aluno médio, encontra-se diante do desafio de responder a um contexto marcado pela diversidade de trajetórias, ritmos, linguagens e modos de aprender. Nesse cenário, a presença de estudantes neuroatípicos tensiona concepções pedagógicas tradicionais e convoca a escola a repensar suas práticas à luz de princípios de justiça educacional e equidade.

O avanço das políticas de educação inclusiva contribuiu para ampliar o acesso e a permanência de estudantes com diferentes perfis cognitivos na escola regular. No entanto, tais avanços nem sempre se traduzem em transformações efetivas nas práticas pedagógicas e na cultura escolar. Em muitos contextos, a inclusão permanece restrita ao plano normativo, coexistindo com currículos rígidos, avaliações padronizadas e metodologias pouco sensíveis às singularidades dos estudantes. Essa distância entre discurso e prática evidencia a necessidade de aprofundar o debate teórico sobre inclusão, superando abordagens meramente técnicas ou adaptativas.

Nesse contexto, a noção de neurodiversidade emerge como um importante referencial para o campo educacional, ao deslocar a compreensão das diferenças cognitivas do paradigma do déficit para o reconhecimento da diversidade humana. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade e outras condições neuroatípicas desafiam a escola a abandonar explicações simplificadoras e a construir práticas pedagógicas que considerem diferentes formas de atenção, linguagem, interação e produção de conhecimento. Assim, a neurodiversidade amplia o debate sobre inclusão ao questionar padrões normativos de aprendizagem e comportamento.

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

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender a inclusão como um projeto pedagógico, ético e político, que envolve a revisão das bases epistemológicas da educação escolar. A inclusão não se limita à adoção de estratégias diferenciadas, mas implica repensar o trabalho docente, a organização curricular, os processos avaliativos e a própria cultura escolar. Assumir a diversidade como valor pedagógico exige que a escola se coloque em movimento, reconhecendo a diferença como condição constitutiva da experiência educativa.

À luz dessas reflexões, este capítulo tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos da educação inclusiva articulados à perspectiva da neurodiversidade, analisando os desafios pedagógicos, curriculares e formativos relacionados à escolarização de estudantes neuroatípicos na educação básica. Para tanto, mobilizam-se contribuições de pensadores da pedagogia crítica, da educação inclusiva e da sociologia do currículo, estruturando o texto em cinco eixos centrais: os fundamentos da educação inclusiva e da diferença; a relação entre neurodiversidade e escolarização; o trabalho docente e a formação para a inclusão; as implicações curriculares e avaliativas; e as práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da escola básica.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIFERENÇA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS NA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA

A educação inclusiva constitui-se como um campo teórico e político que tensiona as bases históricas da escola moderna, estruturada sob princípios de padronização, normalização e controle. Desde sua consolidação, a instituição escolar operou a partir de modelos homogêneos de currículo, avaliação e organização do ensino, orientados por uma concepção abstrata de aluno médio. Esse modelo, ao desconsiderar as singularidades dos sujeitos, produziu processos sistemáticos de exclusão simbólica e pedagógica, especialmente em relação àqueles cujos modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento escapam aos padrões hegemônicos.

Paulo Freire oferece uma base fundamental para a compreensão da inclusão como prática ética e política. Ao afirmar que a educação é um ato dialógico e libertador, o autor rompe com perspectivas tecnicistas e adaptativas que tratam o educando como objeto de intervenção. Em uma pedagogia freireana, a diferença não é obstáculo, mas condição da relação educativa, pois é na diversidade de experiências, linguagens e leituras de mundo que o conhecimento se constrói. Assim, pensar a inclusão de estudantes neuroatípicos a partir de Freire implica rejeitar práticas compensatórias ou meramente assistenciais, defendendo uma escola comprometida com a dignidade, a escuta e o reconhecimento dos sujeitos em sua historicidade.

No campo específico da educação inclusiva, as contribuições de Mantoan são centrais ao deslocar o debate da lógica da integração para a lógica da transformação institucional. Para a autora, integrar significa permitir o acesso do estudante à escola desde que ele se ajuste às normas já estabelecidas; incluir, por outro lado, exige que a escola se reorganize para atender à diversidade de seus estudantes. Essa distinção é decisiva quando se trata de estudantes neuroatípicos, frequentemente submetidos a práticas pedagógicas que reforçam diagnósticos e déficits, em vez de problematizar as barreiras curriculares, metodológicas e atitudinais que limitam sua participação efetiva no processo educativo.

A crítica às concepções normativas de normalidade é aprofundada por Skliar, ao afirmar que a diferença foi historicamente construída como um problema a ser corrigido, silenciado ou neutralizado. Para o autor, os discursos pedagógicos que pretendem “incluir” muitas vezes mantêm intactas as estruturas que produzem exclusão, operando uma inclusão apenas formal. No contexto da neurodiversidade, essa crítica revela-se especialmente pertinente, pois evidencia como a escola tende a patologizar comportamentos, ritmos e formas de atenção que não se alinham ao modelo cognitivo dominante, reforçando práticas de controle em detrimento da escuta pedagógica.

A perspectiva proposta por Booth e Ainscow contribui para consolidar a inclusão como projeto sistêmico, ao articular culturas, políticas e práticas escolares. O *Index for Inclusion* evidencia que não há inclusão possível sem a revisão das crenças que orientam o trabalho pedagógico, das políticas institucionais que regulam o funcionamento da escola e das práticas concretas que se materializam na sala de aula. Essa abordagem permite compreender que a escolarização de estudantes neuroatípicos não pode depender exclusivamente da iniciativa individual do professor, mas exige um compromisso coletivo e institucional com a justiça educacional, a participação e o reconhecimento da diversidade como valor pedagógico.

A distinção entre integração e inclusão constitui um dos eixos centrais do debate contemporâneo sobre educação inclusiva, uma vez que expressa concepções pedagógicas, curriculares e políticas profundamente distintas. Embora ambos os termos sejam frequentemente utilizados como sinônimos no discurso educacional, tratam-se de perspectivas orientadas por lógicas diferentes no que se refere à compreensão da diferença, ao papel da escola e às responsabilidades institucionais no processo educativo. A sistematização comparativa apresentada a seguir busca explicitar essas diferenças, evidenciando como a passagem de um paradigma integrador para um paradigma inclusivo implica a superação de práticas adaptativas e normalizadoras em favor de uma reorganização estrutural da escola, especialmente no que diz respeito à escolarização de estudantes neuroatípicos.

Quadro 1 – Diferenças conceituais entre integração e inclusão na educação básica

Dimensão analisada	Integração	Inclusão
Concepção de diferença	A diferença é compreendida como desvio em relação a um padrão considerado normal.	A diferença é entendida como constitutiva da condição humana e da experiência educativa.
Lógica pedagógica	O estudante deve adaptar-se às normas, métodos e tempos da escola.	A escola reorganiza suas práticas, currículos e tempos para atender à diversidade dos estudantes.
Papel do estudante	Sujeito que precisa demonstrar condições para permanecer no sistema regular.	Sujeito de direitos, reconhecido em sua singularidade cognitiva, social e cultural.
Organização curricular	Currículo rígido, com adaptações pontuais e paralelas para alguns estudantes.	Currículo flexível, pensado desde a origem para atender a diferentes modos de aprender.
Avaliação	Predominância de avaliações padronizadas, classificatórias e comparativas.	Avaliação formativa, processual e sensível às trajetórias e aos processos de aprendizagem.
Responsabilidade pela aprendizagem	Atribuída majoritariamente ao estudante e às suas condições individuais.	Compartilhada institucionalmente entre escola, docentes, políticas educacionais e práticas pedagógicas.
Papel do professor	Executor de adaptações e mediador pontual de dificuldades.	Intelectual crítico que planeja, media e reflete sobre práticas pedagógicas inclusivas.
Relação com estudantes neuroatípicos	Tendência à medicalização e à rotulação diagnóstica.	Reconhecimento da neurodiversidade e valorização de diferentes formas de aprender e participar.
Projeto educativo	Foco na normalização e no ajustamento ao modelo escolar vigente.	Foco na justiça educacional, na equidade e na participação de todos os estudantes.

Fonte: Criado pelos autores, 2026.

3 NEURODIVERSIDADE E ESCOLARIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA

A incorporação do conceito de neurodiversidade ao campo educacional exige um deslocamento teórico importante: da compreensão da aprendizagem como processo individual e biologicamente determinado para uma concepção sociocultural, histórica e relacional. A pedagogia crítica contribui de modo decisivo para esse movimento ao questionar abordagens que naturalizam dificuldades escolares e as atribuem exclusivamente ao estudante. Nesse sentido, a escolarização de estudantes neuroatípicos não pode ser analisada fora das condições institucionais, curriculares e simbólicas que produzem determinadas formas de sucesso e fracasso escolar.

As contribuições de Lev Vygotsky são fundamentais para compreender a aprendizagem como processo mediado socialmente. Ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e culturais, o autor rompe com perspectivas que hierarquizam capacidades

individuais de forma rígida. A noção de mediação e de zona de desenvolvimento proximal permite pensar que diferentes estudantes, inclusive os neuroatípicos, aprendem de maneiras distintas quando lhes são oferecidas condições pedagógicas adequadas. Assim, a dificuldade não reside na condição neurológica em si, mas na ausência de mediações pedagógicas que dialoguem com os modos singulares de aprender.

A pedagogia crítica, especialmente em Paulo Freire, reforça essa compreensão ao denunciar processos educativos que transformam diferenças em desigualdades. Freire alerta que a escola, ao desconsiderar os contextos, saberes e ritmos dos educandos, tende a reproduzir práticas de opressão simbólica. Quando aplicada à escolarização de estudantes neuroatípicos, essa crítica evidencia como práticas aparentemente neutras — como avaliações padronizadas, tempos rígidos e currículos inflexíveis — operam mecanismos de exclusão, ainda que sob o discurso da inclusão.

Skliar contribui para esse debate ao problematizar a ideia de adaptação como princípio pedagógico. Para o autor, adaptar o estudante à escola significa reafirmar a centralidade de um modelo normativo de aprendizagem e comportamento. A partir da perspectiva da neurodiversidade, essa lógica mostra-se especialmente problemática, pois reforça processos de medicalização e normalização dos corpos e das mentes. A pedagogia crítica, ao contrário, propõe que a escola se coloque em movimento, reconhecendo a diferença como dimensão constitutiva da experiência educativa e não como exceção a ser corrigida.

Nesse horizonte, a escolarização de estudantes neuroatípicos passa a ser compreendida como um campo de disputa pedagógica e política. Não se trata apenas de garantir acesso ou permanência, mas de assegurar condições efetivas de participação e aprendizagem significativa. A articulação entre neurodiversidade e pedagogia crítica permite sustentar que a inclusão exige a revisão dos fundamentos da prática escolar, convocando professores, gestores e sistemas educacionais a repensarem concepções de ensino, aprendizagem e avaliação à luz da justiça educacional e do reconhecimento da diversidade cognitiva.

4 TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO E INCLUSÃO DE ESTUDANTES NEUROATÍPICOS

O trabalho docente no contexto da educação inclusiva caracteriza-se por elevada complexidade, exigindo do professor não apenas domínio de conteúdos curriculares, mas também capacidade de leitura pedagógica das diferenças presentes na sala de aula. A inclusão de estudantes neuroatípicos intensifica essa complexidade, pois demanda decisões didáticas constantes, sensibilidade às singularidades cognitivas e articulação entre dimensões pedagógicas, éticas e relacionais do ensino. Nesse cenário, torna-se insuficiente compreender o trabalho docente a partir de uma lógica técnica ou instrumental, sendo necessário reconhecê-lo como prática intelectual, situada e relacional.

As contribuições de Tardif são fundamentais para essa compreensão ao afirmar que o trabalho do professor é constituído por um conjunto plural de saberes, construídos ao longo da formação inicial, da experiência profissional e da interação com os contextos escolares. Esses saberes não se reduzem a prescrições curriculares ou metodológicas, mas envolvem julgamentos, interpretações e tomadas de decisão em situações concretas. No caso da inclusão de estudantes neuroatípicos, esses saberes são constantemente mobilizados para lidar com imprevistos, adaptar estratégias e construir mediações que favoreçam a aprendizagem sem recorrer a práticas excludentes ou simplificadoras.

António Nóvoa contribui para esse debate ao destacar que a formação docente deve ser pensada como processo contínuo, articulado à prática e à reflexão coletiva. Para o autor, não há formação de qualidade dissociada da escola e do cotidiano profissional. Essa perspectiva é especialmente relevante quando se trata da educação inclusiva, pois muitos professores relatam que sua formação inicial não os preparou adequadamente para lidar com a diversidade cognitiva presente nas salas de aula. Assim, a formação continuada torna-se espaço estratégico para a construção de saberes pedagógicos voltados à inclusão, desde que concebida de forma colaborativa e contextualizada.

A partir de uma perspectiva freireana, o trabalho docente inclusivo também se configura como prática ética e política. Freire enfatiza que ensinar exige respeito à autonomia do educando e compromisso com sua dignidade. No contexto da neurodiversidade, esse compromisso implica rejeitar práticas que silenciam, infantilizam ou medicalizam excessivamente os estudantes, em favor de uma pedagogia baseada no diálogo, na escuta e no reconhecimento das potencialidades. O professor, nesse sentido, não atua como mero executor de métodos, mas como sujeito crítico que constrói, junto aos estudantes, caminhos possíveis para a aprendizagem.

Perrenoud, ao discutir as competências docentes, reforça que ensinar em contextos complexos exige capacidade de gerir a heterogeneidade, diferenciar intervenções pedagógicas e trabalhar em equipe. A inclusão de estudantes neuroatípicos evidencia a centralidade dessas competências, uma vez que o professor precisa articular objetivos curriculares, necessidades individuais e dinâmicas coletivas da turma. Tal exigência revela que a inclusão não pode ser responsabilidade individual do docente, mas deve ser sustentada por políticas institucionais de formação, apoio pedagógico e valorização do trabalho docente.

5 CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E JUSTIÇA EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

O currículo ocupa lugar central no debate sobre educação inclusiva, pois expressa concepções de conhecimento, aprendizagem e sujeito que orientam as práticas escolares. Longe de ser neutro, o currículo é uma construção social e histórica, atravessada por relações de poder que definem quais saberes são legitimados e quais sujeitos são reconhecidos como aprendentes. Nesse sentido, discutir a

inclusão de estudantes neuroatípicos implica problematizar currículos rígidos e prescritivos, que operam a partir de expectativas homogêneas de desempenho e desconsideram a diversidade cognitiva presente na escola básica.

Michael Apple contribui de forma decisiva para essa reflexão ao afirmar que o currículo reflete disputas ideológicas e interesses sociais específicos. Para o autor, a seleção e a organização dos conteúdos escolares tendem a privilegiar determinados grupos e formas de conhecimento, produzindo exclusões simbólicas. Quando aplicada ao contexto da neurodiversidade, essa crítica evidencia como currículos normativos podem funcionar como mecanismos de marginalização, ao exigir dos estudantes neuroatípicos a adaptação a tempos, linguagens e formas de expressão que não dialogam com seus modos singulares de aprender.

A avaliação escolar, por sua vez, constitui um dos principais dispositivos de regulação do currículo e da prática pedagógica. Avaliações padronizadas, centradas exclusivamente no produto final da aprendizagem, tendem a reforçar desigualdades ao ignorar processos, trajetórias e mediações. Perrenoud argumenta que a avaliação, quando concebida como instrumento de seleção e classificação, contribui para a produção do fracasso escolar. No caso de estudantes neuroatípicos, essa lógica avaliativa frequentemente resulta na estigmatização e na desvalorização de suas capacidades, reforçando a ideia de inadequação ao modelo escolar dominante.

A perspectiva da justiça educacional oferece um referencial importante para repensar currículo e avaliação em contextos inclusivos. Sob esse enfoque, a igualdade não é compreendida como tratamento uniforme, mas como garantia de condições equitativas para a aprendizagem. Isso implica reconhecer que estudantes diferentes necessitam de estratégias, tempos e instrumentos diferenciados para acessar o conhecimento. Assim, práticas avaliativas inclusivas devem valorizar múltiplas formas de expressão, considerar os processos de aprendizagem e promover feedbacks formativos que apoiem o desenvolvimento dos estudantes neuroatípicos.

Reconfigurar currículo e avaliação à luz da inclusão exige, portanto, uma mudança paradigmática na cultura escolar. Trata-se de deslocar o foco da normalização para o reconhecimento da diversidade, assumindo o currículo como espaço de negociação e construção coletiva. Nesse movimento, a escola reafirma seu compromisso com a justiça educacional ao criar condições para que todos os estudantes, independentemente de seus perfis cognitivos, participem de forma significativa do processo educativo e tenham reconhecidos seus modos singulares de aprender e produzir conhecimento.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA BÁSICA

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

A mediação pedagógica ocupa lugar central nesse processo. A partir de uma perspectiva sociocultural da aprendizagem, inspirada em Vygotsky, compreende-se que o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos, saberes e contextos. Para estudantes neuroatípicos, a mediação assume papel ainda mais relevante, pois possibilita a criação de pontes entre os conteúdos escolares e os modos singulares de atenção, linguagem e organização cognitiva desses estudantes. Estratégias como o uso de múltiplas linguagens, recursos visuais, atividades colaborativas e organização diferenciada do tempo não devem ser vistas como concessões, mas como práticas pedagógicas legítimas.

Do ponto de vista freireano, práticas inclusivas implicam uma postura docente fundamentada no diálogo, na escuta e no respeito à autonomia do educando. Isso significa reconhecer o estudante neuroatípico como sujeito de saber, capaz de participar ativamente do processo educativo, e não como mero receptor de intervenções pedagógicas. Práticas que valorizam a participação, a expressão de ideias e a construção coletiva do conhecimento contribuem para romper com lógicas assistencialistas e para fortalecer o pertencimento do estudante ao espaço escolar.

Outro aspecto fundamental das práticas pedagógicas inclusivas refere-se à organização do ambiente escolar. Espaços previsíveis, rotinas claras e relações pedagógicas pautadas pelo respeito e pela cooperação favorecem a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que apresentam maior sensibilidade a estímulos excessivos ou dificuldades de autorregulação. Nesse sentido, a inclusão não se restringe à sala de aula, mas envolve a construção de uma cultura escolar acolhedora, em que a diferença é compreendida como valor pedagógico.

Por fim, práticas pedagógicas inclusivas exigem trabalho colaborativo e reflexão constante sobre a ação docente. A construção de espaços coletivos de planejamento, troca de experiências e análise das práticas contribui para superar a lógica da responsabilização individual do professor. Ao reconhecer a inclusão como projeto institucional e coletivo, a escola fortalece sua capacidade de responder às demandas da neurodiversidade, consolidando práticas pedagógicas comprometidas com a justiça educacional e com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que a inclusão de estudantes neuroatípicos na escola básica não pode ser compreendida como ação pontual, técnica ou restrita a adaptações individuais. Trata-se, antes, de um projeto pedagógico, ético e político que exige a revisão das bases epistemológicas da educação escolar, historicamente orientadas por lógicas de homogeneização, normalização e classificação dos sujeitos.

Ao articular os fundamentos da educação inclusiva com a perspectiva da neurodiversidade, o capítulo demonstrou que as dificuldades enfrentadas por estudantes neuroatípicos não decorrem exclusivamente de suas condições cognitivas ou neurológicas, mas das barreiras pedagógicas, curriculares e institucionais presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, a inclusão desloca o foco do aluno para a escola, convocando a instituição a repensar suas práticas, seus currículos e suas formas de avaliação à luz da justiça educacional.

As contribuições de pensadores da pedagogia crítica e da educação inclusiva permitiram sustentar que o trabalho docente ocupa lugar central nesse processo, não como ação isolada ou individualizada, mas como prática situada, coletiva e mediada por saberes profissionais construídos ao longo da formação e da experiência. A formação inicial e continuada dos professores emerge, assim, como condição indispensável para o enfrentamento da complexidade inerente à escolarização de estudantes neuroatípicos, desde que articulada à reflexão sobre a prática e ao contexto escolar concreto.

O debate sobre currículo e avaliação reforçou a necessidade de superar modelos padronizados e excludentes, que operam como mecanismos de produção de desigualdades. A partir da perspectiva da inclusão, currículo e avaliação devem ser concebidos como espaços de negociação, flexibilidade e reconhecimento da diversidade cognitiva, garantindo condições equitativas de aprendizagem e participação para todos os estudantes.

Por fim, as práticas pedagógicas inclusivas analisadas neste capítulo reafirmam que a inclusão não se efetiva por meio de receitas ou protocolos, mas por meio de uma postura pedagógica comprometida com o diálogo, a mediação e o reconhecimento das singularidades. Ao assumir a neurodiversidade como dimensão constitutiva da experiência educativa, a escola básica fortalece seu papel social e democrático, contribuindo para a construção de uma educação que reconhece a diferença não como problema, mas como potência formativa.

REFERÊNCIAS

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

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

SKLIAR, Carlos. **A diferença e o diferente: ensaios sobre educação e inclusão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

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