

NEURODIVERSIDADE NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO

NEURODIVERSITY IN SCHOOLS: PEDAGOGICAL PRACTICES BEYOND DIAGNOSIS

 <https://doi.org/10.63330/sasciencessv6n2-190>

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

SAS: e26416

Rejane Macedo Martins

MBA em Gestão de Projetos
Anhanguera Educacional
Rio Grande - RS

E-mail: rejane.macedo@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8933668438830894>

Patrícia Aparecida da Silva

Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática para a convivência com o Semiárido
Universidade Estadual da Paraíba - Campus VI
Centro de Ciências Humanas e Exatas- CCHE
Sumé - Paraíba

E-mail: patriciact2013@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8924281533200113>

Rafael Figueiredo Nunes

Licenciatura Plena em Educação Física
Universidade Vale do Acaraú - UVA
Macapá - AP

E-mail: rfigueiredo.rafael@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6245536042766367>

Pedro Servulo Estevam Ribeiro

Especialização em Educação Profissional e Tecnológica
FES 2023

E-mail: pedro.seervulo@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2030665559261682>

Maria da Conceição Pessoa da Silva

Licenciatura Plena em Letras
Faculdade de Macapá
Macapá - AP

E-mail: pessoa.conceicao@yahoo.com.br



Elaine Cristina Cardoso dos Santos

Superior completo - Licenciatura em Letras

Fama - Faculdade de Macapá

Macapá - AP

E-mail: helainesantosz@142gmail.com

Thiago de Oliveira Lima

Especialização

Pós-graduação: FATECH

Macapá - AP

E-mail: limatematica@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7178450041982886>

Maria Raimunda Madureira da Costa

Especialização em Pedagogia Escolar Supervisão Orientação e Administração pelo Instituto Brasileiro de

Pós-Graduação e Extensão - Uninter

Macapá - Amapá

E-mail: raipaulinha@gmail.com

Alexssandra de Lemos Pinheiro

Mestrado em Ensino de Ciências

Universidade Estadual de Roraima

Boa Vista - Roraima

E-mail: alexialemos2019@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1562753595323246>

Cristiane Figueiredo Nunes

Docência do Ensino Superior - Pedagogia

UNIFAP

Macapá - Amapá

E-mail: cris-figueiredo2@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4281607001456754>

Edilene Correa Gomes

Licenciatura em Matemática

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Macapá - Amapá

E-mail: lene-gomes@hotmail.com

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

Eliana Penha Nunes

Mestrado Profissional em Ensino de História

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Macapá - AP

E-mail: penhaeliana2.1@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8978116167915205>



Resumo

A ampliação da presença de estudantes com diferentes modos de aprender, comunicar-se, interagir e participar da vida escolar tem conferido maior visibilidade ao debate sobre neurodiversidade na Educação Básica. Embora o diagnóstico possa contribuir para a compreensão de determinadas características do desenvolvimento e para o acesso a direitos e apoios específicos, sua centralidade no cotidiano pedagógico pode produzir processos de rotulação, medicalização e redução das possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva da neurodiversidade que ultrapassem uma compreensão da escolarização centrada no diagnóstico, discutindo suas implicações para o planejamento, a mediação docente, o currículo e a avaliação. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório, fundamentada em produções sobre neurodiversidade, educação inclusiva, formação docente e práticas pedagógicas. A análise evidencia que a inclusão não se efetiva pela simples identificação de condições neurodivergentes ou pela adoção de adaptações individualizadas, mas pela construção de ambientes educativos flexíveis, acessíveis e responsivos à heterogeneidade. Conclui-se que práticas comprometidas com a participação, a mediação, a flexibilidade curricular e a avaliação formativa favorecem a aprendizagem dos estudantes neurodivergentes e contribuem para uma escola que reconhece a diversidade como dimensão constitutiva da experiência educativa.

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

Abstract

The increasing presence of students with different ways of learning, communicating, interacting, and participating in school life has brought greater visibility to the debate on neurodiversity in basic education. Although diagnosis may contribute to understanding certain developmental characteristics and facilitate access to specific rights and support, its centrality in everyday pedagogical practices may lead to labeling, medicalization, and the restriction of students' learning possibilities. This article aims to analyze pedagogical practices guided by the perspective of neurodiversity that move beyond a diagnosis-centered understanding of schooling, discussing their implications for planning, teacher mediation, curriculum, and assessment. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, and exploratory study grounded in research on neurodiversity, inclusive education, teacher education, and pedagogical practices. The analysis indicates that inclusion is not achieved merely through the identification of neurodivergent conditions or the adoption of individualized accommodations, but through the development of flexible, accessible, and responsive educational environments. It is concluded that practices based on participation, pedagogical



mediation, curricular flexibility, and formative assessment can foster the learning of neurodivergent students while contributing to a school culture that recognizes diversity as a constitutive dimension of the educational experience.

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

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é constituída por estudantes que aprendem, comunicam-se, relacionam-se e respondem às experiências educativas de maneiras distintas. Essa heterogeneidade, embora sempre tenha integrado o cotidiano escolar, tornou-se mais visível nas últimas décadas em razão da ampliação das políticas de educação inclusiva, do maior acesso à escolarização e da crescente identificação de condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e outras formas de neurodivergência. Tal realidade tensiona modelos educacionais historicamente organizados a partir da expectativa de um aluno considerado padrão, para o qual são estabelecidos tempos, métodos, comportamentos e formas relativamente homogêneas de demonstrar a aprendizagem. Diante desse cenário, reconhecer a diversidade presente na sala de aula implica questionar não apenas quem são os estudantes, mas também em que medida a organização da própria escola favorece ou restringe suas possibilidades de participação e aprendizagem.

A perspectiva da neurodiversidade oferece contribuições relevantes para esse deslocamento. O conceito, associado inicialmente às discussões promovidas por Judy Singer no final da década de 1990, problematiza a interpretação das diferenças neurológicas exclusivamente pelo prisma da patologia e do déficit. Ortega (2008; 2009), ao analisar a emergência do movimento da neurodiversidade, demonstra que sua constituição está relacionada à reivindicação do reconhecimento das variações neurológicas como parte da diversidade humana e ao questionamento da supremacia de concepções normalizadoras. Transportada para o campo educacional, essa perspectiva não implica negar a existência de dificuldades, necessidades específicas ou condições clínicas que demandem acompanhamento, mas amplia a análise ao considerar que as experiências escolares também são produzidas na relação entre as características dos sujeitos e as condições pedagógicas, sociais e institucionais que lhes são oferecidas.

Nesse sentido, um dos desafios enfrentados pela escola consiste em estabelecer uma relação pedagogicamente equilibrada com o diagnóstico. A identificação diagnóstica pode ser relevante para a compreensão de determinadas necessidades, para o acesso a serviços e para a garantia de direitos educacionais. Entretanto, quando passa a constituir a principal referência para definir o estudante, explicar seu desempenho ou antecipar aquilo que ele supostamente será ou não capaz de aprender, corre-se o risco de transformar uma informação clínica em uma identidade pedagógica. O problema, portanto, não se



encontra no diagnóstico em si, mas no uso reducionista que pode ser feito dele. A pergunta pedagógica fundamental deixa de ser apenas “qual é o diagnóstico deste estudante?” e passa a incluir outras questões: como ele aprende, quais estratégias favorecem sua participação, que barreiras encontra, quais interesses mobilizam sua atenção, quais recursos ampliam sua autonomia e que condições precisam ser reorganizadas para que tenha acesso efetivo ao conhecimento.

Essa mudança de perspectiva dialoga diretamente com os fundamentos da educação inclusiva. Mantoan (2006) compreende a inclusão como uma transformação que alcança a própria organização da escola, superando a expectativa de que determinados estudantes sejam simplesmente ajustados a estruturas educacionais previamente estabelecidas. De modo semelhante, as discussões presentes no campo dos estudos da deficiência permitem deslocar a análise das limitações individuais para as barreiras produzidas socialmente. No cotidiano escolar, isso significa reconhecer que dificuldades de participação e aprendizagem podem ser intensificadas por currículos rígidos, excesso de estímulos, metodologias pouco diversificadas, instruções pouco claras, tempos inflexíveis, avaliações padronizadas ou expectativas comportamentais que admitem apenas determinadas formas de expressão. Assim, a inclusão deixa de ser compreendida como um conjunto de concessões dirigidas a alguns estudantes e passa a envolver a revisão das próprias condições de ensino.

Pensar práticas pedagógicas para além do diagnóstico exige, portanto, abandonar tanto a lógica da homogeneização quanto a construção de percursos escolares paralelos que afastem o estudante do conhecimento comum. Sob uma perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) contribui para essa discussão ao compreender o desenvolvimento e a aprendizagem como processos mediados pelas relações sociais, pela linguagem e pelos instrumentos culturais. A atuação docente assume, nesse contexto, papel decisivo na organização de situações que possibilitem diferentes formas de acesso, participação e produção de conhecimento. Planejamento flexível, variedade de linguagens e recursos, explicitação de rotinas, organização de etapas de trabalho, oportunidades distintas de participação e mediações ajustadas às necessidades identificadas constituem possibilidades que não diminuem as expectativas de aprendizagem, mas diversificam os caminhos pelos quais os objetivos educacionais podem ser alcançados.

Currículo e avaliação também ocupam lugar central nessa discussão. Quando a diferença é interpretada predominantemente a partir de parâmetros normativos, estudantes que não respondem aos mesmos ritmos, formas de comunicação ou instrumentos avaliativos podem ser percebidos principalmente por aquilo que não conseguem realizar. Uma perspectiva inclusiva demanda movimento distinto: preservar o compromisso com o conhecimento e com os objetivos formativos, ao mesmo tempo em que se ampliam as possibilidades de acesso e de demonstração da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação formativa, o acompanhamento processual, a diversificação de instrumentos, a observação das estratégias mobilizadas pelo estudante e a devolutiva pedagógica podem oferecer informações mais significativas do que a



comparação exclusiva com desempenhos padronizados. A equidade, nesse caso, não corresponde a reduzir exigências, mas a criar condições para que diferenças individuais não se convertam automaticamente em desigualdades educacionais.

Essa discussão torna-se particularmente importante diante da tendência de atribuir ao professor, individualmente, a responsabilidade pela inclusão, mesmo quando lhe faltam formação, tempo de planejamento, apoio especializado e condições institucionais adequadas. Tardif (2002) evidencia que os saberes docentes são plurais e construídos na articulação entre formação, experiência e contexto profissional, enquanto Nóvoa (2017) destaca a importância de processos formativos vinculados à prática e à colaboração entre professores. Partindo dessas questões, o objetivo geral deste artigo é analisar como a perspectiva da neurodiversidade pode fundamentar práticas pedagógicas que ultrapassem a centralidade do diagnóstico na escolarização. Especificamente, busca-se discutir as relações entre neurodiversidade, diagnóstico e educação inclusiva; problematizar processos de medicalização e normalização presentes no cotidiano escolar; analisar práticas relacionadas ao planejamento, à mediação, ao currículo e à avaliação; e refletir sobre as condições formativas e institucionais necessárias para uma atuação pedagógica comprometida com a participação e a aprendizagem.

Para alcançar esses objetivos, o artigo está organizado em seis seções, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, discutem-se os fundamentos conceituais da neurodiversidade e suas implicações para a compreensão das diferenças no contexto escolar. Em seguida, problematiza-se a centralidade atribuída ao diagnóstico e suas relações com processos de normalização e medicalização da experiência educativa. A terceira seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico e exploratório. Posteriormente, são analisadas práticas pedagógicas voltadas ao planejamento flexível, à mediação docente, à organização dos ambientes e à diversificação das formas de participação e aprendizagem. Na sequência, discutem-se currículo e avaliação sob a perspectiva da equidade e, por fim, abordam-se a formação docente, o trabalho colaborativo e as condições institucionais necessárias para que a neurodiversidade seja reconhecida não apenas no discurso escolar, mas incorporada às decisões pedagógicas cotidianas.

2 NEURODIVERSIDADE, DIFERENÇA E ESCOLARIZAÇÃO PARA ALÉM DO PARADIGMA DO DÉFICIT

A compreensão da neurodiversidade no campo educacional exige, inicialmente, reconhecer que o conceito não surgiu como uma classificação clínica, mas vinculado a um movimento de contestação das formas pelas quais determinadas diferenças neurológicas eram interpretadas exclusivamente como patologias, déficits ou desvios em relação a um padrão considerado normal. O termo passou a ganhar visibilidade a partir do final da década de 1990 e esteve inicialmente associado, de maneira particularmente



significativa, aos movimentos de autodefesa de pessoas autistas. Essa origem é relevante porque permite compreender que a neurodiversidade não pretende substituir diagnósticos clínicos, tampouco negar a existência de dificuldades ou necessidades de apoio, mas questionar a redução do sujeito à condição diagnosticada e a ideia de que toda diferença neurológica deva necessariamente ser interpretada sob uma perspectiva corretiva.

Ao analisar historicamente o movimento da neurodiversidade, Ortega (2008) recupera sua vinculação aos debates promovidos por Judy Singer e evidencia o deslocamento proposto em relação ao entendimento estritamente patologizante das diferenças neurológicas. O autor explicita essa concepção ao afirmar:

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

A formulação apresentada por Ortega (2008) precisa ser compreendida no contexto histórico e político do movimento analisado pelo autor, sem ser transformada em uma generalização que elimine a complexidade das condições clínicas ou as necessidades particulares de cada pessoa. Sua contribuição para o campo educacional reside, sobretudo, na possibilidade de interrogar uma concepção de normalidade que toma determinados padrões cognitivos, comunicacionais e comportamentais como referência universal. Quando essa lógica se reproduz na escola, diferenças nos modos de prestar atenção, comunicar-se, organizar tarefas, participar de atividades ou demonstrar conhecimentos podem ser percebidas prioritariamente como inadequações individuais, em lugar de provocarem uma reflexão sobre a organização do próprio ensino.

A perspectiva da neurodiversidade aproxima-se, nesse aspecto, de uma concepção de educação inclusiva que reconhece a heterogeneidade como característica constitutiva da escola. Mantoan (2006) argumenta que a inclusão pressupõe transformação institucional e pedagógica, e não apenas a inserção de estudantes considerados diferentes em uma estrutura escolar que permanece organizada segundo parâmetros homogêneos. O desafio ultrapassa, portanto, a presença física do estudante na classe comum: envolve suas condições efetivas de participação, pertencimento, interação e aprendizagem. Uma escola pode formalmente incluir e, simultaneamente, produzir processos cotidianos de exclusão quando mantém expectativas, práticas e critérios que reconhecem apenas uma maneira legítima de aprender e participar.

Essa problematização também dialoga com Skliar (2003), para quem a relação educacional com a diferença precisa ultrapassar processos classificatórios que definem antecipadamente quem é o outro e quais são suas possibilidades. Aplicada à neurodiversidade, essa reflexão permite questionar situações nas quais a nomenclatura diagnóstica antecede o conhecimento do estudante concreto. O risco se manifesta quando



o professor recebe primeiro a categoria — autista, disléxico, estudante com TDAH, entre outras — e passa a interpretar comportamentos, dificuldades e potencialidades exclusivamente a partir das características supostamente associadas a essa categoria. Embora conhecimentos sobre determinadas condições possam auxiliar a atuação profissional, nenhum diagnóstico descreve integralmente um estudante, sua história, suas experiências, seus interesses, suas estratégias ou sua relação particular com o conhecimento.

A passagem de uma perspectiva centrada no déficit para uma abordagem relacional encontra respaldo também nos estudos sociais da deficiência. Ortega (2009) recupera a distinção produzida nesse campo entre a existência de determinadas características individuais e as limitações que se constituem na interação com ambientes organizados de modo excludente. Ao apresentar o modelo social da deficiência, o autor explica:

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

O deslocamento proporcionado por essa perspectiva possui consequências importantes para a educação. Não significa afirmar que todas as dificuldades experimentadas pelo estudante são produzidas pela escola ou negar especificidades relacionadas ao desenvolvimento. Significa reconhecer que as possibilidades de participação e aprendizagem não resultam exclusivamente de características individuais. Um estudante pode encontrar maior ou menor dificuldade conforme a forma como o conteúdo é apresentado, o tempo disponibilizado para execução de determinada atividade, o nível de previsibilidade da rotina, a presença de estímulos excessivos, a clareza das instruções, os recursos de comunicação utilizados, as modalidades de avaliação ou as oportunidades de interação construídas na sala de aula.

A partir dessa compreensão, a diferença deixa de constituir apenas um problema individual a ser compensado e torna-se uma questão pedagógica. Isso modifica significativamente a pergunta dirigida ao professor. Em vez de restringir-se a indagar quais déficits o estudante apresenta, torna-se necessário compreender quais condições favorecem sua aprendizagem e quais barreiras podem estar dificultando sua participação. Tal mudança não elimina a necessidade de intervenções individualizadas quando pertinentes, mas impede que toda responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar seja transferida para o estudante, sua família ou sua condição clínica.

As contribuições de Vygotsky (2007) aprofundam essa perspectiva ao conceber o desenvolvimento humano como constituído nas relações sociais e mediado culturalmente. A aprendizagem não corresponde à expressão automática de capacidades previamente determinadas, mas participa do próprio processo de



desenvolvimento. Para a escola, essa compreensão é especialmente significativa porque desloca a atenção daquilo que o estudante realiza isoladamente para as possibilidades produzidas mediante apoio, interação, instrumentos culturais e intervenção pedagógica. A singularidade, nesse sentido, não é incompatível com a aprendizagem coletiva; ao contrário, diferentes formas de participação podem ser construídas em um mesmo espaço educativo quando o planejamento reconhece que os estudantes não percorrem trajetórias idênticas.

Esse princípio ajuda a evitar dois extremos igualmente problemáticos. De um lado encontra-se a homogeneização, na qual todos recebem as mesmas propostas, no mesmo tempo e pelos mesmos meios, sob a justificativa de uma suposta igualdade. De outro, pode-se produzir uma excessiva individualização, na qual o estudante neurodivergente realiza permanentemente atividades paralelas, simplificadas ou desvinculadas da experiência curricular da turma. Ambas as situações podem restringir o direito à aprendizagem. Uma perspectiva inclusiva busca preservar objetivos educacionais relevantes e experiências compartilhadas, diversificando os caminhos, as mediações e as formas de participação necessárias para alcançá-los.

Reconhecer a neurodiversidade na escola significa, assim, considerar que diferentes modos de atenção, comunicação, interação, processamento de informações e expressão constituem parte da diversidade encontrada nas salas de aula. Essa afirmação não implica romantizar dificuldades nem supor que todos os estudantes necessitem dos mesmos apoios. Ao contrário, exige observação pedagógica criteriosa, conhecimento do estudante e tomada de decisões contextualizadas. É precisamente nesse ponto que a perspectiva da neurodiversidade se afasta de uma lógica de prescrição baseada exclusivamente em categorias diagnósticas: não se pergunta apenas o que geralmente funciona para determinado transtorno, mas o que favorece a aprendizagem daquele estudante, naquela turma, diante daqueles objetivos educacionais.

Desse modo, a principal contribuição da neurodiversidade para a educação talvez esteja menos na criação de uma nova categoria classificatória e mais na possibilidade de tensionar categorias já naturalizadas. Ao questionar a existência de um único padrão legítimo de funcionamento cognitivo, essa perspectiva convida a escola a revisar suas concepções sobre atenção, comportamento, participação, tempo e desempenho. O reconhecimento da diferença passa, então, a exigir uma transformação no olhar pedagógico: do déficit para as possibilidades de mediação; da comparação com um aluno ideal para o acompanhamento do processo; da adaptação posterior ao planejamento antecipadamente flexível; e da expectativa de normalização para a construção de condições efetivas de aprendizagem.



3 ENTRE O DIAGNÓSTICO E O ESTUDANTE: MEDICALIZAÇÃO, EXPECTATIVAS E BARREIRAS PEDAGÓGICAS

Os diagnósticos relacionados ao desenvolvimento e ao funcionamento neurocognitivo ocupam uma posição cada vez mais presente no cotidiano escolar. Laudos, pareceres e avaliações especializadas circulam entre famílias, profissionais da saúde, professores e equipes pedagógicas, podendo contribuir para a compreensão de necessidades específicas e para o acesso a determinados direitos e serviços. Seria equivocado, portanto, interpretar uma perspectiva pedagógica para além do diagnóstico como uma defesa de sua irrelevância. O ponto central consiste em reconhecer seus limites: um diagnóstico pode fornecer informações importantes sobre determinadas características, mas não constitui um roteiro completo de aprendizagem e tampouco deve funcionar como previsão das possibilidades futuras do estudante.

Essa distinção torna-se necessária porque o campo educacional pode apropriar-se de categorias clínicas de maneira reducionista. Quando uma dificuldade de leitura, atenção, interação, autorregulação ou organização é imediatamente interpretada apenas como manifestação de um transtorno, diminui o espaço destinado à investigação das condições em que essa dificuldade ocorre. A dimensão pedagógica corre o risco de ser deslocada para segundo plano e aquilo que deveria constituir objeto de análise do ensino passa a ser explicado exclusivamente a partir do indivíduo. Nesse processo, perguntas sobre planejamento, metodologia, vínculo, ambiente, clareza das instruções, mediação e avaliação podem ser substituídas por uma explicação aparentemente suficiente: o estudante não aprende ou não participa porque possui determinado diagnóstico.

Tal movimento aproxima-se do que diferentes discussões educacionais identificam como processos de medicalização. No contexto deste artigo, o termo não é empregado para desqualificar a medicina, a psicologia ou outras áreas responsáveis pela avaliação e pelo acompanhamento de estudantes. A crítica dirige-se à transposição indevida de uma explicação clínica para fenômenos complexos da escolarização. Uma informação produzida no campo da saúde pode ser necessária e relevante, mas sua incorporação à escola precisa ser pedagogicamente interpretada. O professor não prescreve tratamentos clínicos; sua responsabilidade profissional é organizar condições de ensino, observar respostas educacionais, identificar barreiras, produzir mediações e acompanhar processos de aprendizagem.

A discussão apresentada por Ortega (2009) auxilia a compreender por que a centralidade do diagnóstico deve ser problematizada. Ao analisar o modelo social da deficiência, o autor destaca que características consideradas desvantajosas não podem ser compreendidas independentemente do ambiente social em que se manifestam:



Para eles, só existem atributos ou características do indivíduo considerados problemáticos ou desvantajosos em si por vivermos em um ambiente social que considera esses atributos como desvantajosos. Assim, por exemplo, andar de cadeira de rodas é um problema apenas por vivermos em um mundo cheio de escadas, e consideramos deficientes indivíduos que não olham nos olhos quando se comunicam, como é o caso dos autistas, apenas porque nossa sociedade estabelece o contato visual como um elemento básico da interação humana. (Ortega, 2009, p. 68).

No contexto escolar, essa reflexão permite pensar em equivalentes pedagógicos das “escadas” mencionadas pelo autor. Uma explicação exclusivamente oral e extensa pode constituir uma barreira para determinados estudantes; uma avaliação baseada unicamente em escrita realizada sob rígido limite de tempo pode não captar adequadamente algumas aprendizagens; uma rotina marcada por mudanças não antecipadas pode aumentar dificuldades de organização; ambientes excessivamente ruidosos podem comprometer a participação; instruções genéricas podem dificultar o início ou a continuidade das tarefas. Nenhuma dessas situações significa que o professor deva eliminar desafios ou reduzir os objetivos de aprendizagem. Significa reconhecer que as características do ambiente e da proposta pedagógica interferem no desempenho observado.

A centralidade conferida ao diagnóstico também pode afetar as expectativas docentes. Esse é um aspecto particularmente sensível, porque expectativas reduzidas frequentemente se apresentam sob a aparência de cuidado. Ao pressupor que determinado estudante “não conseguirá”, a escola pode diminuir antecipadamente a complexidade das atividades, dispensá-lo de experiências importantes, tolerar ausência de participação sem investigar alternativas ou restringir sua atuação a tarefas repetitivas. Nesse caso, o diagnóstico deixa de funcionar como instrumento de compreensão e passa a estabelecer um teto pedagógico. O estudante é protegido do desafio e, simultaneamente, afastado de oportunidades de desenvolvimento.

Práticas dessa natureza contradizem uma compreensão histórico-cultural da aprendizagem. Em Vygotsky (2007), conhecer aquilo que o estudante realiza no momento presente não basta para definir suas possibilidades de desenvolvimento. A mediação e a interação ocupam lugar central na construção de novas capacidades. Desse modo, a observação pedagógica de um estudante neurodivergente precisa considerar não somente aquilo que ele não realiza de maneira autônoma, mas os apoios que modificam sua participação e seu desempenho. Uma pista visual, a divisão da tarefa em etapas, a mediação de um colega, um modelo inicial, uma orientação mais objetiva ou a possibilidade de responder por outra linguagem podem revelar conhecimentos que permaneceriam invisíveis em uma situação padronizada.

É importante, contudo, evitar que a defesa da flexibilização seja confundida com improvisação. Atender à diversidade não significa elaborar uma atividade inteiramente distinta para cada estudante nem retirar objetivos curriculares sempre que surge uma dificuldade. Perrenoud (1999) contribui para compreender a diferenciação como organização de situações de aprendizagem capazes de responder à



heterogeneidade dos alunos. Isso implica estabelecer finalidades claras e, simultaneamente, ampliar os meios de acesso, participação e demonstração da aprendizagem. A diferenciação pedagógica, quando articulada à inclusão, precisa reduzir barreiras sem produzir empobrecimento curricular.

Mantoan (2006) situa essa questão em uma transformação mais ampla da própria escola. Se a inclusão for compreendida exclusivamente como atendimento individual aos estudantes que apresentam um laudo, mantém-se intacta a estrutura que inicialmente produziu parte das barreiras. A cada novo diagnóstico, cria-se uma nova exceção, uma adaptação e um percurso particular, enquanto o planejamento geral continua orientado para um aluno abstratamente homogêneo. A mudança necessária ocorre quando a diversidade é considerada desde o planejamento inicial. Nessa perspectiva, recursos visuais, múltiplas linguagens, instruções claras, possibilidades diferenciadas de participação, organização de etapas e avaliação processual deixam de ser concessões associadas exclusivamente a determinado laudo e passam a integrar um repertório pedagógico mais acessível.

Há também uma dimensão relacional que não pode ser negligenciada. A identificação diagnóstica pode modificar a forma como colegas e adultos interpretam o comportamento do estudante. Características pessoais passam, muitas vezes, a ser lidas exclusivamente como sintomas; suas opiniões podem ser infantilizadas; conflitos comuns à convivência escolar podem ser atribuídos imediatamente à condição clínica. Skliar (2003) ajuda a problematizar esse processo ao discutir os modos pelos quais a diferença é produzida no próprio olhar dirigido ao outro. Uma escola comprometida com a inclusão precisa evitar que o reconhecimento das necessidades específicas produza uma identidade escolar limitada àquilo que diferencia o estudante dos demais.

Superar a centralidade diagnóstica pressupõe, por isso, conhecer o estudante em uma perspectiva mais ampla. Além das informações oriundas de avaliações especializadas, interessam pedagogicamente seus conhecimentos prévios, interesses, estratégias, formas de comunicação, vínculos, situações que favorecem sua concentração, modos de solicitar ajuda, recursos que utiliza espontaneamente e respostas a diferentes formas de mediação. A família pode contribuir significativamente nesse processo, assim como profissionais especializados, mas a escola dispõe de um conhecimento que lhe é próprio: aquele produzido pela observação do estudante em situações de ensino e convivência. Esse saber pedagógico não deve ser subordinado ao diagnóstico; deve dialogar com ele.

O deslocamento proposto neste artigo pode ser sintetizado por uma mudança de pergunta. Diante de uma dificuldade persistente, a questão “o que este estudante tem?” talvez seja pertinente em determinados momentos e precise ser respondida por profissionais habilitados. Entretanto, para o trabalho escolar, ela não é suficiente. É necessário perguntar também: o que está sendo solicitado? De que modo foi ensinado? Que barreiras estão presentes? Que apoio modifica o desempenho? O estudante compreendeu a tarefa? Há outra forma de demonstrar o mesmo conhecimento? Que expectativas estão orientando a atuação



docente? Essas perguntas devolvem à escola sua responsabilidade pedagógica sem desconsiderar características individuais.

Desse modo, atuar para além do diagnóstico não significa atuar sem conhecimento especializado, mas impedir que uma classificação substitua a relação pedagógica. O diagnóstico pode abrir caminhos para a compreensão e para a garantia de direitos; não deve encerrá-los. A inclusão se fortalece quando informações clínicas dialogam com observação pedagógica, planejamento, avaliação formativa e trabalho colaborativo, preservando um princípio fundamental: nenhuma categoria diagnóstica é capaz de antecipar integralmente os percursos possíveis de aprendizagem de um sujeito.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório-analítico. A escolha dessa abordagem decorre do objetivo de compreender e problematizar as relações entre neurodiversidade, diagnóstico e práticas pedagógicas no contexto escolar, privilegiando a interpretação de conceitos, perspectivas teóricas e implicações educacionais. Não se pretende mensurar a ocorrência de determinadas práticas nem estabelecer relações causais entre diagnóstico e desempenho escolar, mas construir uma análise teórica capaz de contribuir para a reflexão sobre os modos pelos quais a escola interpreta e responde às diferenças presentes nos processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica foi organizada a partir de produções situadas principalmente nos campos da educação inclusiva, dos estudos da neurodiversidade, da psicologia histórico-cultural, da formação docente e das práticas pedagógicas. O corpus teórico mobilizado contempla trabalhos que discutem a constituição histórica da neurodiversidade e suas relações com os estudos da deficiência, com destaque para Ortega (2008; 2009), além de contribuições de Mantoan (2006; 2015), Skliar (2003) e Vygotsky (2007). Para a análise das dimensões relacionadas ao trabalho e à formação docente, são consideradas, entre outras, as contribuições de Tardif (2002) e Nóvoa (2017; 2019), enquanto Perrenoud (1999) e Luckesi (2011) subsidiam as discussões posteriores relacionadas à diferenciação pedagógica e à avaliação.

A constituição do referencial não obedeceu a uma delimitação cronológica rígida, uma vez que o estudo articula produções fundantes e trabalhos consolidados que permanecem relevantes para a compreensão das categorias investigadas. Foram priorizados textos cuja abordagem permitisse discutir pelo menos um dos seguintes eixos: a) neurodiversidade e crítica ao paradigma do déficit; b) diagnóstico, normalização e medicalização no campo educacional; c) educação inclusiva e barreiras à participação e à aprendizagem; d) mediação e flexibilização das práticas pedagógicas; e) currículo e avaliação; e f) formação docente e responsabilidade institucional pela inclusão. Produções exclusivamente clínicas, sem articulação com as questões educacionais analisadas, não constituíram o foco do estudo, considerando que o objeto investigado se situa no campo da prática pedagógica.



Para fins de análise, o material teórico foi lido e organizado em eixos temáticos relacionados aos objetivos da pesquisa. O primeiro eixo reúne contribuições voltadas à compreensão da neurodiversidade e ao questionamento da normalidade como referência única para a escolarização. O segundo concentra discussões sobre diagnóstico, processos de classificação e deslocamento do modelo individual para uma compreensão das barreiras produzidas na interação com o contexto. O terceiro eixo contempla práticas pedagógicas referentes ao planejamento, à mediação e à organização de ambientes de aprendizagem. O quarto aborda currículo e avaliação na perspectiva da equidade, e o quinto reúne reflexões sobre formação docente, colaboração profissional e condições institucionais para a inclusão. Esses eixos orientam a interpretação do referencial e a organização das seções analíticas do artigo.

O procedimento analítico adotado baseia-se na aproximação e no confronto entre os argumentos presentes nas diferentes perspectivas mobilizadas. Assim, as contribuições sobre neurodiversidade e estudos da deficiência são relacionadas às discussões da educação inclusiva e da psicologia histórico-cultural, buscando identificar convergências, tensões e implicações para a prática escolar. A análise não pretende equiparar campos teóricos distintos, mas utilizá-los de maneira articulada para problematizar uma questão comum: os limites de uma escolarização na qual o diagnóstico se converte na principal explicação para as possibilidades e dificuldades do estudante.

Por tratar-se de uma investigação bibliográfica, sem participação direta de seres humanos e sem produção de dados empíricos com estudantes, professores ou famílias, o estudo não envolve procedimentos de intervenção ou coleta de informações pessoais. Seus resultados assumem natureza teórico-interpretativa e devem ser compreendidos dentro desses limites. Ainda assim, a análise busca manter estreita relação com questões concretas do cotidiano escolar, de modo que a discussão conceitual possa subsidiar decisões relacionadas ao planejamento, à mediação, ao currículo, à avaliação e à formação docente. A partir desse percurso metodológico, a seção seguinte direciona a análise para as práticas pedagógicas capazes de traduzir o reconhecimento da neurodiversidade em condições efetivas de participação e aprendizagem.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO

A perspectiva da neurodiversidade adquire sentido educacional quando se traduz em decisões concretas sobre o ensino. Reconhecer diferentes modos de atenção, comunicação, interação e organização cognitiva implica ultrapassar o discurso da valorização das diferenças e alcançar o planejamento, as metodologias, a mediação e as formas de participação oferecidas aos estudantes. Nessa perspectiva, práticas pedagógicas para além do diagnóstico não ignoram as informações clínicas, mas recusam sua utilização como roteiro único para definir estratégias ou antecipar possibilidades de aprendizagem.

Esse deslocamento exige rever modelos escolares organizados a partir de padrões homogêneos de funcionamento e desempenho. Ao discutir as repercussões da neurodiversidade no campo educacional,



Ortega (2009) chama atenção para os limites de práticas que tomam a aproximação à norma como principal finalidade:

No campo específico da educação e da educação especial, os modelos tradicionais orientados para o modelo da deficiência tentam curar, consertar, reparar, remediar, melhorar as “deficiências” das crianças. Nesses modelos, os autistas são aproximados o máximo possível de uma norma ou são ajudados a enfrentar as deficiências da melhor maneira possível. (Ortega, 2009, p. 70).

A crítica apresentada pelo autor não significa negar dificuldades ou necessidades específicas, mas questionar uma prática pedagógica orientada prioritariamente pela correção do estudante. O planejamento inclusivo parte de princípio distinto: objetivos educacionais podem ser compartilhados, enquanto os percursos para alcançá-los admitem maior flexibilidade. Perrenoud (1999), ao discutir a diferenciação pedagógica, contribui para compreender que trabalhar com a heterogeneidade não requer a criação permanente de currículos paralelos, mas a diversificação das situações de aprendizagem. Assim, recursos visuais, organização das atividades em etapas, instruções claras, diferentes tempos de realização e múltiplas linguagens podem ampliar o acesso ao conhecimento sem reduzir as expectativas de aprendizagem.

Essa concepção também desloca a adaptação de uma lógica exclusivamente reativa para um planejamento antecipadamente atento à diversidade. Quando todos os apoios são pensados somente após o estudante apresentar dificuldades, a diferença tende a ser tratada como exceção. Em contrapartida, considerar previamente diferentes possibilidades de participação permite construir ambientes mais acessíveis desde o início. Isso não elimina adaptações individualizadas quando necessárias, mas impede que cada diagnóstico produza automaticamente um percurso separado. Ao recuperar uma concepção educativa vinculada à neurodiversidade, Ortega (2009), apoiando-se em Armstrong, destaca:

Um modelo educativo baseado na neurodiversidade, em contrapartida, “terá um profundo respeito pela diferença (e não deficiência) de cada criança”, [...] “encontrando o melhor nicho ecológico para cada criança, no qual suas qualidades são maximizadas e seus defeitos são minimizados”. (Armstrong apud Ortega, 2009, p. 75).

Essa formulação reforça a necessidade de deslocar a atenção do enquadramento diagnóstico para as relações estabelecidas entre estudante, ambiente e práticas pedagógicas. Nesse processo, a mediação docente assume papel central. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) permite compreender que as possibilidades de aprendizagem não podem ser definidas apenas pelo desempenho independente apresentado em determinado momento. Perguntas orientadoras, exemplos, pistas, recursos visuais, atividades colaborativas e divisão de tarefas complexas em etapas podem oferecer apoios que favoreçam a participação e o desenvolvimento progressivo da autonomia. Apoiar, contudo, não significa substituir o



estudante nem simplificar permanentemente aquilo que lhe é proposto; a mediação precisa ser continuamente ajustada conforme os avanços observados.

A diversificação também deve alcançar as formas de participação e expressão do conhecimento. Falar diante da turma, responder imediatamente, escrever sob determinado limite de tempo ou realizar simultaneamente as mesmas ações não constituem as únicas maneiras de demonstrar envolvimento e aprendizagem. Produções escritas, exposições orais, recursos visuais, atividades práticas, projetos, tecnologias digitais e trabalhos colaborativos podem ser mobilizados de acordo com os objetivos pedagógicos. Da mesma forma, aspectos do ambiente — como ruído excessivo, grande quantidade de estímulos, mudanças não antecipadas ou instruções pouco claras — precisam ser observados quando funcionam como barreiras à participação.

Não se trata, portanto, de estabelecer um repertório universal de atividades para estudantes com TEA, TDAH, dislexia ou qualquer outra condição. Pessoas que compartilham o mesmo diagnóstico apresentam trajetórias, características, necessidades e potencialidades distintas. Prescrever práticas apenas a partir do laudo reproduziria a própria homogeneização que a perspectiva da neurodiversidade procura questionar. Uma pedagogia inclusiva exige repertório profissional, observação sistemática, diálogo com o estudante e sua família, colaboração entre profissionais e avaliação contínua das estratégias utilizadas. O diagnóstico pode contribuir para a compreensão das necessidades educacionais, mas é o conhecimento pedagógico do estudante concreto, em sua relação com o currículo e com o contexto escolar, que deve orientar as decisões sobre como ensinar.

6 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EQUIDADE

O currículo ocupa posição estratégica no debate sobre neurodiversidade porque define, explícita ou implicitamente, não apenas o que deve ser aprendido, mas também quais ritmos, comportamentos, linguagens e formas de demonstrar conhecimento são valorizados pela escola. Quando rigidamente organizado em torno de uma expectativa uniforme de estudante, pode transformar diferenças em dificuldades escolares. Pensar o currículo a partir da inclusão exige preservar o direito ao conhecimento e, simultaneamente, questionar a ideia de que todos precisam acessá-lo e demonstrá-lo exatamente da mesma maneira.

A perspectiva do modelo social da deficiência oferece elementos importantes para compreender essa relação. Ortega (2009), ao analisar a crítica aos processos de normalização, demonstra que determinadas características adquirem significado de deficiência na relação com padrões socialmente instituídos:



A influência de autores como Derrida e Foucault no campo permite compreender como a normalização pressupõe a deficiência para sua própria definição: o indivíduo só pode ser considerado “normal” por oposição ao indivíduo considerado “deficiente”. A deficiência aparece como construção cultural. Mais do que um fato biológico, constitui uma maneira de regulamentar os corpos considerados normais e corresponde à recusa da sociedade em aceitar a variabilidade do corpo humano. (Ortega, 2009, p. 68).

No contexto educacional, essa reflexão permite problematizar a construção de uma normalidade acadêmica e comportamental que pode funcionar como parâmetro silencioso para o currículo. O estudante esperado é frequentemente aquele que permanece atento durante determinado tempo, organiza-se de determinada maneira, compreende instruções prioritariamente verbais, produz respostas no período definido e demonstra aprendizagem pelo instrumento escolhido pela escola. Quando essas características são tomadas como requisitos naturais da aprendizagem, corre-se o risco de avaliar simultaneamente o conhecimento e a adequação do estudante a um determinado padrão de funcionamento.

A flexibilização curricular precisa ser compreendida justamente nesse ponto. Flexibilizar não significa retirar conteúdos essenciais ou construir um currículo empobrecido para estudantes considerados menos capazes. Significa analisar objetivos e distinguir aquilo que constitui aprendizagem fundamental daquilo que corresponde apenas a uma forma específica de alcançá-la. Um estudante pode necessitar de mais tempo para realizar determinada produção sem que isso altere o conhecimento avaliado; pode utilizar apoio visual para organizar uma exposição; pode demonstrar determinado conceito por meio de produção oral ou prática quando a escrita não constitui o próprio objeto avaliado. A questão central consiste em preservar a intencionalidade pedagógica enquanto se diversificam meios de participação e expressão.

A avaliação assume importância particular nesse processo. Luckesi (2011) contribui para a compreensão da avaliação como elemento que deve subsidiar decisões pedagógicas e favorecer a aprendizagem, em contraposição a uma lógica exclusivamente classificatória. Em contextos neurodiversos, avaliações fundamentadas apenas na comparação com padrões uniformes podem produzir uma leitura incompleta do processo do estudante. Uma única prova realizada sob condições rígidas, por exemplo, pode revelar tanto dificuldades relacionadas ao formato da tarefa quanto domínio ou não domínio do conhecimento investigado.

Isso não significa abandonar critérios. Pelo contrário, a avaliação inclusiva demanda clareza ainda maior sobre aquilo que se pretende observar. Se o objetivo é avaliar compreensão conceitual, características periféricas ao objeto avaliado não deveriam impedir que o estudante demonstre o que aprendeu. Se, entretanto, determinada habilidade constitui o próprio objetivo — como a produção escrita em uma situação específica — ela precisa ser avaliada, considerando-se as mediações pedagogicamente adequadas. Flexibilização não pode significar ausência de intencionalidade ou de parâmetros, mas adequação entre objetivos, instrumentos e condições de realização.



A avaliação formativa oferece possibilidades importantes porque acompanha o processo e amplia as fontes de informação sobre a aprendizagem. Registros de observação, produções progressivas, atividades individuais e coletivas, autoavaliação, devolutivas, projetos e diferentes instrumentos podem compor uma compreensão mais abrangente do percurso escolar. Para estudantes neurodivergentes, essa multiplicidade permite identificar não apenas dificuldades, mas também estratégias, avanços, conhecimentos já consolidados e tipos de apoio que favorecem melhor desempenho.

Nesse contexto, equidade não se confunde com oferecer menos. Tampouco corresponde a tratar todos exatamente da mesma maneira. Trata-se de garantir condições para que diferenças individuais não sejam convertidas em impedimentos desnecessários ao acesso ao currículo. O direito à diferença precisa coexistir com o direito ao conhecimento. Uma escola efetivamente inclusiva não decide antecipadamente que determinado estudante não pode aprender determinado conteúdo; investiga as mediações necessárias, acompanha o percurso e revê suas decisões a partir das respostas apresentadas.

Currículo e avaliação para além do diagnóstico, portanto, recusam duas simplificações: a exigência de uniformidade e a redução antecipada das expectativas. Entre esses extremos situa-se uma atuação pedagógica orientada pela equidade, capaz de reconhecer necessidades específicas sem aprisionar o estudante nelas. O currículo comum permanece como direito, enquanto os meios de acesso, participação, acompanhamento e expressão podem ser reorganizados de acordo com as barreiras identificadas e as aprendizagens pretendidas.

7 FORMAÇÃO DOCENTE, COLABORAÇÃO E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

A efetivação das práticas discutidas ao longo deste artigo depende diretamente das condições oferecidas aos professores. A crescente presença de estudantes com diagnósticos diversos tem produzido, em muitos contextos, a expectativa de que o docente domine uma extensa quantidade de conhecimentos clínicos e disponha de respostas específicas para cada condição encontrada em sala de aula. Essa expectativa pode intensificar inseguranças e contribuir para uma compreensão equivocada de que somente especialistas estariam preparados para ensinar estudantes neurodivergentes.

Conhecimentos sobre desenvolvimento humano, educação especial e diferentes formas de neurodivergência são importantes para a formação profissional. Contudo, o professor não precisa assumir a função de profissional clínico. Seu campo de atuação é pedagógico. Cabe-lhe compreender processos de aprendizagem, planejar, mediar, avaliar, observar barreiras e construir condições de participação. O conhecimento sobre uma condição diagnóstica adquire valor educacional quando auxilia essa atuação, e não quando substitui o olhar dirigido ao estudante concreto.

Tardif (2002) demonstra que os saberes docentes possuem caráter plural e são construídos na relação entre formação, experiência e contexto profissional. Tal perspectiva é particularmente relevante para a



educação inclusiva, pois dificilmente cursos fundamentados apenas na apresentação teórica de diagnósticos serão suficientes para preparar professores para a diversidade encontrada nas salas de aula. A formação precisa articular conhecimentos conceituais à análise de situações reais de ensino, ao planejamento, à discussão de estratégias, à reflexão coletiva e à avaliação das práticas implementadas.

Nóvoa (2017; 2019) também situa a formação na profissão e na colaboração entre docentes, deslocando-a de uma lógica episódica e exterior à escola. No campo da neurodiversidade, essa concepção permite superar formações baseadas exclusivamente em listas de características e recomendações associadas a transtornos. Mais produtivo é construir espaços em que os professores possam analisar situações pedagógicas concretas, compreender barreiras, compartilhar experiências, estudar fundamentos teóricos e elaborar coletivamente alternativas de intervenção.

O trabalho colaborativo assume, assim, importância decisiva. Professor da classe comum, atendimento educacional especializado, equipe pedagógica, gestão, família e demais profissionais envolvidos podem oferecer conhecimentos distintos sobre o estudante. A colaboração, entretanto, não deve produzir fragmentação de responsabilidades. O estudante neurodivergente continua pertencendo à turma e seu processo educativo não pode ser terceirizado para o profissional especializado ou para o acompanhante. Os apoios complementam o trabalho escolar; não substituem a responsabilidade pedagógica compartilhada pela instituição.

A família também constitui interlocutora relevante, especialmente porque pode oferecer informações sobre formas de comunicação, interesses, situações de maior desconforto, estratégias de organização e experiências anteriores. Essa interlocução precisa ocorrer em perspectiva de parceria, evitando tanto a desconsideração do conhecimento familiar quanto a transferência à família da responsabilidade por solucionar dificuldades produzidas no espaço escolar. Da mesma forma, informações provenientes de profissionais da saúde podem contribuir, desde que sejam reinterpretadas à luz dos objetivos educacionais e das condições concretas de escolarização.

Nenhuma dessas ações se sustenta sem compromisso institucional. Turmas excessivamente numerosas, falta de recursos, ausência de tempos destinados ao planejamento conjunto, descontinuidade dos apoios e formação insuficiente constituem barreiras que não podem ser atribuídas à incapacidade individual do professor. Responsabilizá-lo isoladamente pela inclusão produz sobrecarga e encobre a dimensão sistêmica do problema. A construção de escolas inclusivas exige decisões de gestão, políticas públicas, investimento em formação e criação de espaços permanentes de colaboração.

A neurodiversidade, portanto, precisa fazer parte do projeto pedagógico da escola e não depender exclusivamente da presença circunstancial de determinado estudante diagnosticado. Quando a inclusão é compreendida institucionalmente, o planejamento flexível, a acessibilidade, a avaliação formativa e a colaboração deixam de ser soluções emergenciais acionadas diante de um laudo e passam a constituir



características da cultura pedagógica. Esse deslocamento é fundamental para que a diferença seja reconhecida antes de produzir fracasso, segregação ou exclusão.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo partiu da compreensão de que o aumento da visibilidade de estudantes neurodivergentes na Educação Básica convoca a escola a revisar concepções historicamente orientadas pela homogeneização dos sujeitos e dos processos de aprendizagem. A perspectiva da neurodiversidade contribui para esse movimento ao questionar a redução das diferenças neurológicas ao paradigma do déficit e ao ampliar a compreensão sobre os diversos modos pelos quais os estudantes podem perceber, comunicar-se, interagir e aprender.

O objetivo de analisar práticas pedagógicas capazes de ultrapassar uma escolarização centrada no diagnóstico permitiu evidenciar que o principal desafio não consiste em desconsiderar informações clínicas, mas em impedir que elas assumam caráter determinante sobre a experiência educativa. O diagnóstico pode contribuir para a compreensão de necessidades, orientar a busca por determinados apoios e favorecer a garantia de direitos. Entretanto, não descreve integralmente o estudante, não estabelece previamente suas possibilidades de desenvolvimento e não pode substituir a observação, o planejamento e a avaliação pedagógica.

A análise também demonstrou que deslocar o olhar do diagnóstico não significa ignorar dificuldades individuais. Significa acrescentar à análise as condições em que essas dificuldades se manifestam. Currículos rígidos, metodologias pouco diversificadas, ambientes excessivamente estimulantes, instruções pouco acessíveis, avaliações padronizadas e expectativas reduzidas podem ampliar barreiras que posteriormente são interpretadas exclusivamente como limitações do estudante. Reconhecer essa relação devolve à escola a possibilidade e a responsabilidade de intervir pedagogicamente.

Nesse sentido, planejamento flexível, mediação intencional, previsibilidade, utilização de diferentes linguagens, organização de apoios, avaliação formativa e diversificação das formas de participação constituem práticas capazes de favorecer ambientes educacionais mais responsivos à heterogeneidade. Tais possibilidades não devem ser transformadas em protocolos destinados a categorias diagnósticas específicas. Sua potência reside justamente na capacidade de serem mobilizadas de forma contextualizada a partir dos objetivos de aprendizagem, das características da turma e das necessidades efetivamente observadas em cada estudante.

Currículo e avaliação mostraram-se dimensões particularmente relevantes. Uma perspectiva orientada pela equidade precisa preservar expectativas de aprendizagem e o direito ao conhecimento, ao mesmo tempo em que admite diferentes percursos para sua construção e demonstração. Nem a uniformidade inflexível nem a simplificação sistemática correspondem à inclusão. A primeira desconsidera



diferenças; a segunda pode restringir possibilidades. Entre ambas, encontra-se a construção pedagógica de apoios capazes de ampliar participação, aprendizagem e autonomia.

A formação docente, por sua vez, não pode ser reduzida à aquisição de conhecimentos sobre características diagnósticas. Professores necessitam compreender a neurodiversidade, mas sobretudo precisam fortalecer conhecimentos pedagógicos que lhes permitam observar, planejar, mediar, avaliar e trabalhar colaborativamente. Para isso, formação inicial e continuada devem aproximar-se dos desafios concretos vivenciados na escola e estar acompanhadas de condições institucionais adequadas. Inclusão não constitui responsabilidade solitária do professor, mas compromisso coletivo de sistemas, redes e instituições educacionais.

Conclui-se, portanto, que educar para além do diagnóstico significa deslocar a pergunta sobre aquilo que falta ao estudante para uma investigação mais ampla sobre aquilo de que ele necessita para aprender e sobre o que a escola pode transformar para ampliar suas possibilidades. Esse deslocamento não nega diagnósticos, diferenças ou necessidades específicas; ao contrário, busca compreendê-los sem convertê-los em destinos escolares. Reconhecer a neurodiversidade como dimensão constitutiva da experiência educativa implica construir uma escola na qual conhecer a singularidade do estudante seja ponto de partida para a mediação pedagógica, e não fundamento para antecipar seus limites.

A efetivação dessa perspectiva permanece como processo em construção e demanda novas investigações, especialmente estudos empíricos capazes de analisar como práticas orientadas pela neurodiversidade vêm sendo produzidas em diferentes etapas e contextos da Educação Básica. Ainda assim, a literatura examinada permite sustentar um princípio fundamental: uma escola verdadeiramente inclusiva não pergunta apenas qual diagnóstico acompanha o estudante, mas quais condições pedagógicas podem permitir que ele participe, aprenda, desenvolva autonomia e encontre reconhecimento em uma experiência escolar compartilhada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1–15, 2019.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477–509, 2008.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67–77, 2009.

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

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos outros**: diferença, alteridade, diversidade e os outros. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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