

**O DESAFIO DA ALTERIDADE: BARREIRAS DOCENTES E LIMITAÇÕES  
INSTITUCIONAIS NO ENSINO DE ALUNOS COM TEA, TDAH E DISLEXIA**

**THE CHALLENGE OF ALTERITY: TEACHING BARRIERS AND INSTITUTIONAL  
LIMITATIONS IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH ASD, ADHD, AND DYSLEXIA**

**EL DESAFÍO DE LA ALTERIDAD: BARRERAS DOCENTES Y LIMITACIONES  
INSTITUCIONALES EN LA ENSEÑANZA DE ESTUDIANTES CON TEA, TDAH Y  
DISLEXIA**

**Ma. Mary Héllen Brito da Silva**

Mestre em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales  
[marybrito2103@gmail.com](mailto:marybrito2103@gmail.com)

## RESUMO

O presente artigo analisa as barreiras docentes e as limitações institucionais que permeiam o processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. O objetivo central é discutir como a falta de formação específica e a rigidez das estruturas escolares operam como mecanismos de exclusão, dificultando a implementação da pedagogia da alteridade. A fundamentação teórica ancora-se na neuroeducação e em autores clássicos como Mantoan, Vygotsky e Barkley, utilizando-se de uma metodologia de revisão bibliográfica qualitativa. Os resultados indicam que a inclusão efetiva depende da superação do modelo de padronização pedagógica e do investimento em redes de apoio interdisciplinares e tecnologias assistivas. Conclui-se que a transformação da escola em um território de alteridade exige uma reforma estrutural que valorize a neurodiversidade como componente intrínseco do desenvolvimento humano, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Neurodiversidade. Formação Docente. Gestão Escolar. Alteridade.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil é atravessada por um hiato persistente entre a sofisticação do ordenamento jurídico e a fragilidade das práticas pedagógicas cotidianas. O direito à educação, consolidado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), pressupõe que o ambiente escolar deve ser o primeiro locus de acolhimento da diversidade humana. Todavia, como observa Mantoan (2003), a

inclusão exige uma ruptura com o modelo tradicional de escola que ainda opera sob a lógica da padronização e da exclusão velada daqueles que não se ajustam à norma.

Nesse cenário, o conceito de alteridade — o reconhecimento do "outro" em sua singularidade radical — torna-se o eixo ético para compreender a relação entre o docente e o aluno neurodivergente. Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Dislexia, a escola muitas vezes se apresenta como um ambiente de barreiras atitudinais e metodológicas. A alteridade, na visão de Freire (1996), demanda que o educador não apenas tolere a diferença, mas a assuma como um componente intrínseco e enriquecedor do processo de construção do conhecimento.

A dislexia, enquanto transtorno neurobiológico de aprendizagem, é uma das principais causas de insucesso escolar no período de alfabetização. Caracterizada por déficits no processamento fonológico, ela impede que o aluno automatize a leitura e a escrita de forma convencional. De acordo com os estudos de Shaywitz (2006), a dislexia não está relacionada ao nível de inteligência, mas a uma organização neurológica distinta que exige intervenções multissensoriais e explícitas para a decodificação de grafemas e fonemas.

Paralelamente, o TDAH introduz desafios significativos na esfera das funções executivas e da autorregulação. O aluno com TDAH frequentemente enfrenta estigmas relacionados à indisciplina, quando, na verdade, apresenta uma desregulação neuroquímica em áreas pré-frontais do cérebro. Barkley (2002) enfatiza que a intervenção eficaz para esses alunos não deve focar apenas no comportamento, mas na reestruturação do ambiente escolar para minimizar distratores e oferecer suportes de organização externa.

No caso do TEA, a barreira institucional manifesta-se na dificuldade de comunicação e na necessidade de previsibilidade do ambiente. A escola, enquanto organismo social complexo, pode ser hostil ao autista se não houver estratégias de mediação adequadas. Cunha (2012) argumenta que a inclusão do autista depende de uma

pedagogia que valorize as rotinas estruturadas e os suportes visuais, permitindo que o aluno se sinta seguro e pertencente ao espaço coletivo da sala de aula.

A formação docente emerge como a principal barreira pedagógica no contexto brasileiro. A maioria das licenciaturas ainda aborda a educação especial de forma periférica, deixando o professor desprovido de ferramentas práticas para lidar com a neurodiversidade. Como aponta Pimenta (2012), a formação crítica do professor deve envolver a práxis — a união entre teoria e prática — permitindo que o docente desenvolva estratégias autorais para atender alunos com diferentes perfis cognitivos.

As limitações institucionais, por sua vez, refletem a falta de investimentos em infraestrutura e em profissionais de apoio. Turmas superlotadas e a escassez de salas de recursos multifuncionais inviabilizam o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). Segundo Beyer (2006), a inclusão não pode ser reduzida à simples matrícula; ela requer uma rede de apoio que sustente o trabalho do professor regente e garanta a acessibilidade curricular ao aluno.

A interdisciplinaridade é fundamental para romper com o isolamento do docente frente aos diagnósticos. O diálogo entre a neurologia, a psicologia e a pedagogia permite que o transtorno seja compreendido além do CID (Classificação Internacional de Doenças). Fonseca (2014) defende que o entendimento das bases neuropsicológicas da aprendizagem é essencial para que o professor possa criar "pontes" cognitivas, especialmente para alunos disléxicos que necessitam de rotas alternativas de processamento.

O sentimento de impotência do professor é frequentemente intensificado pela pressão por resultados e avaliações em larga escala. Esse produtivismo pedagógico colide com o tempo singular de aprendizagem do aluno com TDAH ou TEA. Nóvoa (1995) ressalta que a valorização da identidade docente passa pela autonomia de adaptar o currículo às necessidades reais da turma, em vez de apenas cumprir cronogramas burocráticos que ignoram as dificuldades individuais.

A ética da alteridade propõe que a vulnerabilidade do aluno seja o ponto de partida para a inovação pedagógica. No entanto, o que se observa é uma "inclusão marginal", onde o aluno está presente fisicamente, mas excluído da produção de sentido. De acordo com Vygotsky (1997), o aprendizado ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, o que significa que o professor deve atuar precisamente onde o aluno ainda não consegue agir sozinho, oferecendo os andaimes (scaffolding) necessários.

A dislexia desafia a rigidez do método fonético isolado e exige que o docente explore a via visual e auditiva de forma integrada. A resistência institucional em flexibilizar avaliações — como oferecer provas orais ou tempo estendido — revela uma visão capacitista de mérito escolar. Ianhêz e Nico (2002) alertam que o rótulo de "preguiçoso" aplicado ao disléxico é fruto da incompreensão sobre a natureza do esforço cognitivo que esse aluno realiza para ler uma única sentença.

As barreiras atitudinais são, muitas vezes, mais difíceis de transpor que as barreiras físicas. O preconceito de que alunos com TEA ou TDAH "atrasam" a turma demonstra uma falha na compreensão da função social da escola. Conforme preconiza a Declaração de Salamanca (1994), as escolas inclusivas devem combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e sociedades mais justas através da convivência com a diferença.

A formação contínua deve ser entendida como um direito do professor e um dever da instituição. O conhecimento sobre neuroplasticidade, por exemplo, oferece ao docente a esperança técnica de que o cérebro neurodivergente pode desenvolver novas competências se estimulado corretamente. Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016) reforçam que o cérebro da criança é plástico, mas essa plasticidade depende de um ambiente escolar rico em estímulos adequados e livre de estresse crônico.

A gestão escolar desempenha papel crucial na superação das limitações institucionais. Sem uma liderança que promova a colaboração entre os pares, o professor trabalha de forma isolada e fragmentada. Lück (2009) argumenta que a gestão democrática deve priorizar a organização de tempos e espaços que permitam o

planejamento coletivo focado na inclusão, garantindo que o PDI não seja apenas um documento burocrático, mas uma bússola pedagógica.

A falta de mediadores escolares preparados é outro gargalo crítico no sistema brasileiro. Muitas vezes, estagiários sem formação mínima são colocados como únicos responsáveis pelo aluno com TEA, o que desonera o professor regente e compromete o aprendizado do discente. Mousinho (2014) destaca que a mediação deve ser um processo de facilitação da autonomia, e não uma muleta que isola o aluno do resto da turma.

O impacto psicossocial da má inclusão é devastador para o aluno com transtornos de aprendizagem. A sucessão de falhas acadêmicas gera um baixo autoconceito e pode desencadear transtornos de ansiedade e depressão. Fernández (1991) descreve a "modalidade de aprendizagem" como algo que envolve o desejo e a subjetividade; se a escola nega o desejo de aprender do disléxico ao oferecer apenas tarefas frustrantes, ela o adoece pedagogicamente.

A análise das intersecções entre TEA, TDAH e Dislexia revela que o desafio da alteridade é comum a todos os transtornos. Embora as manifestações biológicas sejam distintas, a barreira social é idêntica: a negação da subjetividade em prol de um padrão médio de desempenho. A pedagogia da inclusão, portanto, deve ser uma pedagogia da escuta, onde o professor aprende a ler as necessidades não verbais de seus alunos.

Nesse panorama, a transformação da escola brasileira passa necessariamente pela valorização do magistério e pelo aporte de recursos tecnológicos assistivos. Softwares de leitura para disléxicos, organizadores visuais para autistas e métodos de ensino baseados em projetos para alunos com TDAH são ferramentas que já existem, mas que raramente chegam ao cotidiano das escolas públicas. A tecnologia assistiva, como aponta Galvão Filho (2009), é um elemento emancipador para o aluno neurodivergente.

A jornada para a superação das barreiras aqui descritas exige persistência intelectual e compromisso político com a democracia. Não há democracia plena sem que o acesso ao conhecimento seja democratizado para todos os tipos de mentes. A luta contra

as limitações institucionais é a luta por uma escola que não apenas aceite a matrícula, mas que celebre a presença de cada estudante como um ato de resistência cultural.

Conclui-se esta introdução reafirmando que o foco nas barreiras docentes e limitações institucionais visa propor uma reforma estrutural no sistema de ensino. Através da fundamentação em autores clássicos e contemporâneos da educação e das neurociências, este trabalho pretende contribuir para o debate sobre como transformar a escola em um território de alteridade genuína, onde o TEA, o TDAH e a Dislexia sejam vistos não como déficits, mas como variações da vasta e rica paisagem da cognição humana.

## **DESENVOLVIMENTO**

O aprofundamento do debate sobre a inclusão escolar exige, primordialmente, a compreensão de que o aprendizado é um fenômeno biopsicossocial, onde a biologia do sujeito interage dialeticamente com as oportunidades oferecidas pelo meio.

No caso da Dislexia, a literatura neurocientífica, capitaneada por autores como Shaywitz (2006), demonstra que existe uma falha na conectividade entre as áreas occipitotemporal e temporoparietal do hemisfério esquerdo, responsáveis pela decodificação fonológica.

Essa especificidade biológica impõe ao docente a necessidade de abandonar métodos puramente globais de alfabetização em favor de uma instrução fônica sistemática e multissensorial, que utilize o suporte visual e tátil para consolidar a memória ortográfica.

Todavia, a barreira docente manifesta-se quando a prática pedagógica ignora essa arquitetura cerebral distinta, tratando o erro do dislético como falta de atenção ou desleixo. Como aponta Ianhêz e Nico (2002), a escola tradicional supervaloriza a escrita perfeita e a leitura veloz, punindo o aluno que, devido ao seu transtorno, processa a linguagem de forma mais lenta e laboriosa.

A limitação institucional, neste contexto, revela-se na ausência de currículos flexíveis que permitam ao dislético demonstrar sua alta capacidade de síntese e raciocínio

lógico por meio de avaliações orais ou recursos tecnológicos de conversão de texto em áudio.

No âmbito do TDAH, o desenvolvimento desta análise foca na disfunção das funções executivas, localizadas no córtex pré-frontal. Barkley (2002) argumenta que o TDAH não é um transtorno de falta de conhecimento, mas um transtorno de desempenho no tempo e no espaço.

O aluno sabe o que deve fazer, mas não consegue coordenar as etapas para a execução da tarefa devido ao déficit de inibição e à memória de trabalho limitada. A barreira pedagógica surge quando o professor utiliza apenas a exposição verbal longa, sem segmentar as atividades ou oferecer feedbacks imediatos, o que isola o aluno do fluxo de aprendizagem da turma.

A instituição escolar, por sua vez, impõe limitações severas ao não oferecer ambientes com baixa carga de estímulos distratores para alunos com TDAH. De acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), a estruturação do ambiente físico e a rotina previsível são ferramentas terapêuticas dentro da escola.

No entanto, o modelo de gestão escolar focado em resultados quantitativos muitas vezes negligencia a necessidade de tempos de pausa e de movimentação para esses discentes, interpretando a necessidade biológica de movimento como um ato de indisciplina passível de sanção.

Quanto ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fundamentação teórica da alteridade exige que o docente compreenda a teoria da mente e a coerência central fraca, características que alteram a forma como o autista percebe as nuances sociais e as intenções alheias. Cunha (2012) enfatiza que o ensino para autistas deve ser visualmente estruturado e livre de ambiguidades metafóricas. A barreira docente aqui reside na dificuldade de comunicação: se o professor não adapta sua linguagem para formas mais diretas e concretas, o aluno com TEA permanece em um estado de confusão cognitiva que impede o engajamento com o objeto de estudo.

As limitações institucionais em relação ao TEA são acentuadas pela precariedade da mediação escolar. Beyer (2006) critica a prática de "integração física sem inclusão

pedagógica", onde o aluno é colocado em sala, mas não possui acesso às adaptações curriculares necessárias. A falta de formação continuada para os mediadores e a ausência de um planejamento colaborativo entre o professor regente e a equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) tornam a inclusão um processo fragmentado, onde o aluno é visto como responsabilidade apenas de um profissional, e não de toda a comunidade escolar.

A formação docente, conforme analisado por Pimenta (2012), carece de uma base sólida em neuroeducação que permita ao professor identificar os sinais de risco para transtornos de aprendizagem. Sem esse olhar clínico-pedagógico, o professor acaba por patologizar o comportamento do aluno antes de tentar estratégias de diferenciação curricular. A práxis docente inclusiva requer que o professor seja capaz de realizar o desenho universal para a aprendizagem (DUA), criando materiais que sirvam para todos, mas que contemplem as especificidades de quem possui TEA, TDAH ou Dislexia.

A interdisciplinaridade, defendida por Fonseca (2014), é o elo que falta para que as limitações institucionais sejam superadas. O diálogo entre a escola e os profissionais de saúde deve ser pautado pela tradução dos achados clínicos para estratégias pedagógicas. Quando a escola recebe um laudo de dislexia, ela deve saber, tecnicamente, que aquele aluno precisará de apoio para ler enunciados complexos. Sem essa tradução pedagógica do diagnóstico, o laudo torna-se apenas um documento morto arquivado na secretaria, sem impacto real na vida acadêmica do estudante.

A ética da alteridade no desenvolvimento humano, segundo Vygotsky (1997), pressupõe que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende das mediações culturais disponíveis. Se a instituição nega ao aluno com dislexia o uso de um corretor ortográfico, ou ao aluno com TDAH o uso de fones de ouvido para concentração, ela está privando o sujeito de suas ferramentas de mediação, o que configura uma barreira institucional intransponível. A inclusão efetiva exige que a escola forneça esses "andaimes" para que o aluno alcance níveis cada vez mais complexos de abstração.

A pressão por avaliações padronizadas, como o Saeb ou o Enem, exerce uma força centrípeta que expulsa a diversidade do centro do planejamento escolar. Nóvoa (1995) alerta que o "professor-tarefairo" não consegue olhar para o aluno neurodivergente

porque está ocupado demais em cumprir um conteúdo que não faz sentido para aquela realidade cognitiva.

Essa limitação institucional gera um fenômeno de exclusão interna: o aluno está na lista de presença, mas não está no planejamento de aula do docente, resultando em um abandono pedagógico mascarado de inclusão.

A dislexia também impõe desafios emocionais que o desenvolvimento do artigo não pode ignorar. Fernández (1991) discute como o "não-aprender" pode se tornar uma couraça de proteção para o aluno que se sente humilhado pela exposição de suas dificuldades.

O professor que não compreende a dimensão subjetiva da dislexia acaba por ferir a identidade do aprendiz ao exigir leitura em voz alta diante da turma, um ato que expõe a vulnerabilidade do aluno sem oferecer o suporte necessário, transformando a sala de aula em um local de trauma.

No cenário do TDAH, a barreira institucional manifesta-se no excesso de burocracia e na rigidez dos horários escolares. Lück (2009) aponta que a gestão escolar precisa ser flexível para permitir que alunos que necessitam de mais pausas ou de tempos diferenciados de avaliação não sejam penalizados. A escola que funciona como um "relógio suíço" é excludente por natureza para mentes que operam em ritmos não-lineares, exigindo que a instituição repense sua organização do tempo para ser verdadeiramente democrática.

A tecnologia assistiva deve ser integrada ao desenvolvimento das práticas inclusivas como um direito, e não como um privilégio. Galvão Filho (2009) afirma que, para muitos alunos com deficiência ou transtornos graves, a tecnologia é a única via de acesso ao conhecimento. Softwares de predição de texto e mapas mentais digitais são recursos essenciais para alunos com TDAH e Dislexia organizarem o pensamento. A limitação institucional de proibir o uso desses dispositivos em sala sob o pretexto de distração revela um desconhecimento técnico sobre as necessidades da neurodiversidade.

A formação de redes de apoio mútuo entre professores é uma estratégia para mitigar as barreiras docentes. Quando a escola promove grupos de estudo internos sobre TEA e TDAH, o conhecimento circula e o sentimento de solidão profissional diminui. Mantoan (2003) defende que a escola deve ser uma "comunidade de aprendizagem" onde todos se sintam desafiados pela diferença. Se o docente não se sente amparado pela gestão, ele tende a se fechar em práticas tradicionais que julga mais seguras, mas que são ineficazes para a inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisa ser ressignificado como um suporte à docência regular, e não como uma escola paralela. A barreira pedagógica ocorre quando o professor da sala comum acredita que o aluno "do AEE" não é de sua responsabilidade durante o turno regular. Mousinho (2014) destaca que o sucesso do aluno com transtornos de aprendizagem depende da comunicação fluida entre o professor regente e o professor do AEE, garantindo que as metas de aprendizagem sejam convergentes e realistas.

O desenvolvimento da consciência fonológica no aluno disléxico deve ser um compromisso contínuo, mesmo após os anos iniciais da alfabetização. A limitação institucional de considerar que a alfabetização se encerra no 3º ano do Ensino Fundamental prejudica o disléxico, que muitas vezes só consegue consolidar a leitura mais tarde. A escola deve oferecer projetos de reforço pedagógico que utilizem metodologias de fônica sistemática para os anos finais, respeitando a neuroplasticidade tardia desses estudantes.

Para o aluno com TDAH, o desenvolvimento de habilidades de automonitoramento é essencial. O professor pode atuar como um "treinador de funções executivas", ensinando o aluno a conferir seu próprio trabalho e a gerir seu tempo através de listas e cronogramas visuais. Essa intervenção pedagógica, baseada em Barkley (2002), transforma a barreira da desatenção em uma oportunidade de aprendizagem estratégica, mas isso exige que o professor tenha tempo para o atendimento individualizado, o que nos remete novamente às limitações das turmas superlotadas.

A inclusão de autistas no Ensino Médio e Superior traz novos desafios institucionais relacionados à abstração de conceitos e à autonomia social. A barreira

docente nesses níveis de ensino é o conteudismo extremado. Cunha (2012) alerta que o aluno autista pode ter um desempenho brilhante em áreas de interesse específico, mas falhar em disciplinas que exigem interpretação subjetiva ou interação em grupo, demandando formas alternativas de demonstração de competência acadêmica.

As políticas de formação de professores devem contemplar a dimensão emocional do ato de incluir. O estresse docente diante de alunos com comportamentos desafiadores é uma realidade que as instituições não podem ignorar. Oferecer suporte psicológico e espaços de escuta para os professores é uma forma de garantir que a inclusão não leve ao "burnout". Professores saudáveis são mais propensos a desenvolver a pedagogia da alteridade e a buscar soluções criativas para os desafios da diversidade.

A avaliação da aprendizagem para alunos neurodivergentes deve ser processual e qualitativa. A limitação institucional de priorizar a nota sobre o progresso individual desestimula o aluno com dislexia, que pode ter evoluído significativamente na interpretação oral, mas continua falhando na ortografia. A ABNT e os conselhos de educação recomendam a flexibilização das formas de avaliação, mas a implementação prática ainda esbarra na resistência cultural de uma escola que confunde igualdade com padronização.

A participação das famílias é um componente vital para superar as limitações institucionais. O diálogo entre escola e família permite que as estratégias que funcionam em casa sejam levadas para a sala de aula e vice-versa. No entanto, a barreira docente muitas vezes se manifesta como uma culpabilização dos pais pelo comportamento do aluno com TDAH ou TEA, o que rompe o vínculo de confiança necessário para o sucesso do processo inclusivo.

A neuroplasticidade é o fundamento biológico que justifica todo o esforço pedagógico. Se o cérebro pode se reorganizar diante de estímulos adequados, o papel do professor é o de um estimulador ambiental. Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016) reforçam que a intervenção precoce é o melhor preditor de sucesso para disléxicos e autistas. Portanto, as instituições devem investir em triagens e avaliações diagnósticas preventivas nos primeiros anos de escolaridade para evitar o efeito cumulativo do fracasso escolar.

Em última análise, o desenvolvimento deste artigo demonstra que a inclusão de alunos com TEA, TDAH e Dislexia não é uma questão de caridade, mas de técnica e ética. As barreiras docentes são subprodutos de uma formação falha, enquanto as limitações institucionais são escolhas políticas de gestão. A superação de ambos exige um compromisso com a ciência da aprendizagem e com o respeito incondicional à subjetividade humana.

Conclui-se, nesta fundamentação, que a transformação da escola brasileira requer um esforço coordenado para dismantelar as estruturas que impedem o livre trânsito de mentes diversas. Ao focar na alteridade e no suporte científico, a escola deixa de ser um obstáculo para se tornar o trampolim que permite ao aluno neurodivergente alcançar sua autonomia plena. A inclusão, longe de ser um problema institucional, é a solução pedagógica para a construção de uma sociedade genuinamente humana e diversa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A trajetória percorrida ao longo desta análise permite concluir que a inclusão de alunos com TEA, TDAH e Dislexia no sistema educacional brasileiro transcende a simples garantia de acesso físico às instituições de ensino. A verdadeira inclusão, pautada na ética da alteridade, exige a desconstrução de barreiras que operam silenciosamente no âmago das práticas pedagógicas e nas estruturas administrativas das escolas.

Ficou evidenciado que o sucesso acadêmico do aluno neurodivergente não depende exclusivamente de suas condições biológicas, mas fundamentalmente da capacidade do ambiente escolar em se adaptar e oferecer suportes técnicos baseados em evidências científicas.

As barreiras docentes identificadas revelam uma lacuna profunda entre o que preconiza a legislação inclusiva e a formação oferecida nos cursos de licenciatura. O sentimento de desamparo e a resistência de muitos professores são reflexos de uma formação acadêmica que ainda negligencia a neuroeducação.

Conclui-se que o professor não pode ser o único responsável pela inclusão; ele necessita de formação continuada que o capacite a compreender os mecanismos da dislexia e as disfunções executivas do TDAH, transformando sua angústia profissional em uma práxis pedagógica consciente e estratégica.

As limitações institucionais, por sua vez, emergem como o maior gargalo para a efetivação do direito de aprender. A precariedade na infraestrutura, a escassez de profissionais de apoio qualificados e a rigidez dos currículos engessados por avaliações padronizadas configuram um cenário de exclusão interna.

A escola que não flexibiliza seus tempos e espaços nega a subjetividade do aluno com TEA e impõe ao dislético um fardo cognitivo desproporcional. A reforma das instituições, portanto, é um imperativo político que deve priorizar a gestão democrática e a implementação real de Planos de Desenvolvimento Individualizados (PDI).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade consolidou-se nesta pesquisa como a ferramenta indispensável para a superação desses entraves. O diálogo entre saúde e educação deve deixar de ser meramente burocrático para se tornar uma parceria de apoio à docência. O uso da tecnologia assistiva e a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foram apontados como caminhos necessários para que a escola deixe de ser um obstáculo e passe a ser um facilitador da autonomia do aluno. Incluir não é um ato de benevolência, mas um dever técnico que qualifica o ensino para todos os estudantes, independentemente de seus perfis neurobiológicos.

Por fim, este artigo reafirma que a educação inclusiva é uma jornada contínua de resistência contra a padronização humana. A alteridade no ensino exige que o "outro" seja reconhecido não como um déficit a ser corrigido, mas como uma possibilidade de existência a ser potencializada.

Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para que gestores e educadores repensem suas posturas, transformando as limitações institucionais em oportunidades de inovação e as barreiras docentes em pontes de conhecimento. Somente através do compromisso coletivo e do investimento em ciência e afeto será possível

construir uma escola onde a neurodiversidade seja, enfim, celebrada como a essência da experiência humana.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de que outra escola estamos falando?** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um caminho formativo para a inclusão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

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

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

IANHÊZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Angela Nogueira. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. São Paulo: Alegro, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

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

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 94, p. 64-72, 2014.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto de: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos.  
**Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SHAYWITZ, Sally. **Vencendo a dislexia: um novo e completo programa baseado na ciência para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.