

NEURODIVERSIDADE NA SALA DE AULA: ENTRE O DISCURSO INCLUSIVO E A REALIDADE DOCENTE**NEURODIVERSITY IN THE CLASSROOM: BETWEEN INCLUSIVE DISCOURSE AND TEACHING REALITY****Dra. Débora Araújo Leal**

Pós - Doutora pelo Instituto Universitário Italiano de Rosário - IUNIR
ardeboraaleal2502@gmail.com

Dra. Lilian Maria Santos da Silva

Doutora em Ciências da Educação pela Christian College Of Educaler - CCE
lilian.200826@yahoo.com.br

Dra. Lenilda Pereira dos Santos

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay – UCP
leniudaps@gmail.com

Dra. Maria Betânea Marques da Silva

Doutora em Ciências da Educación pela Universidad Gran Asunción – Unigran
Betaneamarques710@gmail.com

Me. José Cordeiro Neto

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol – Unades
netojosecor@gmail.com

Ma. Francineide Ferreira de Sousa

Doutoranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical - WUE
francineideferreira@hotmail.com.br

Resumo

O presente artigo investiga o paradoxo estrutural entre a retórica oficial da inclusão escolar e a dura realidade material vivenciada pelos professores diante da neurodiversidade. Partindo da tensão histórica entre o modelo médico da deficiência e o modelo social, o estudo analisa como a padronização excludente da arquitetura escolar tradicional sobrecarrega o docente, gerando solidão pedagógica, precarização laboral e o esgotamento profissional. O referencial teórico mobiliza autores consolidados da sociologia e da educação para tensionar a burocracia dos laudos médicos, a rigidez curricular e as métricas de avaliação meritocráticas. Como alternativa à adaptação individualizada e exaustiva, discute-se a relevância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a urgência de políticas públicas estruturais que garantam suporte multidisciplinar, formação docente consistente e valorização da carreira. Conclui-se que a inclusão real da neurodiversidade exige que a escola abandone a tentativa de corrigir o estudante e transforme radicalmente a si mesma para acolher a pluralidade humana.

Palavras-chave: Neurodiversidade. Inclusão Escolar. Trabalho Docente. Prática Pedagógica. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade educacional defronta-se com um paradoxo estrutural profundamente enraizado nas práticas cotidianas das instituições escolares, caracterizado pelo abismo entre a retórica universalista das políticas de inclusão e a extrema precarização das condições objetivas de trabalho docente.

435

As escolas públicas e privadas têm sido compelidas a absorver discursos normativos que celebram a diversidade humana, mas frequentemente o fazem sem o suporte material, estrutural e formativo indispensável para a concretização de tais diretrizes.

Essa clivagem entre o plano prescritivo das leis e a materialidade da sala de aula gera um ambiente de profunda solidão pedagógica, onde o educador é responsabilizado individualmente pelo sucesso ou fracasso de processos que exigem respostas sistêmicas. Conforme aponta Libâneo (2015), a escola moderna foi historicamente estruturada sob a égide da homogeneidade, moldada para um aluno padrão que nunca existiu na realidade empírica, mas que continua a ditar o ritmo, os currículos e os métodos de avaliação vigentes.

Nesse horizonte de padronização excludente, a emergência do conceito de neurodiversidade — que engloba condições como o autismo, o TDAH, a dislexia e as altas habilidades — tem provocado um tensionamento necessário nas bases epistemológicas e metodológicas que sustentam a arquitetura escolar tradicional. A neurodiversidade postula que as variações no funcionamento neurológico humano devem ser compreendidas como expressões legítimas da biodiversidade, e não como patologias intrínsecas que necessitam de correção ou erradicação.

Historicamente, contudo, a educação especial e a escolarização de sujeitos com diferenças cognitivas e comportamentais foram marcadas pelo predomínio do modelo médico de deficiência, que localiza o problema exclusivamente no corpo e na mente do estudante. Como argumenta Saviani (2013), a pedagogia tecnicista e as vertentes biologizantes da educação sempre tenderam a medicalizar o fracasso escolar,

transformando questões de ordem político-pedagógica e social em distúrbios clínicos individuais.

A transição paradigmática que se anuncia com a difusão da neurodiversidade exige, portanto, uma ruptura com essa tradição patologizante, demandando a adoção de perspectivas que compreendam o desenvolvimento humano em articulação indissociável com o contexto cultural e as mediações sociais. Nessa perspectiva histórico-cultural, Vigotski (2021) demonstrou que a deficiência ou a diferença biológica não determinam o destino social do sujeito, mas sim a qualidade das mediações semióticas e pedagógicas que a cultura e a escola são capazes de lhe oferecer.

436

Apesar dos avanços teóricos proporcionados por essa abordagem, a transposição dos conceitos de inclusão e neurodiversidade para o chão da escola esbarra em barreiras institucionais severas que reproduzem a seletividade histórica do sistema de ensino. Bourdieu (2015) elucida que a instituição escolar atua frequentemente como um mecanismo sutil de reprodução das desigualdades, legitimando a cultura da classe dominante e marginalizando todos aqueles cujos habitus, ritmos ou funcionamentos cerebrais não se alinham ao padrão hegemônico.

Quando o aluno neurodivergente ingressa na sala de aula comum sem que a estrutura da escola seja profundamente modificada, ele é submetido a um processo ambíguo de inclusão excludente, no qual está fisicamente presente, mas epistêmica e socialmente segregado. Nóvoa (2019) aponta que a profissão docente atravessa uma fase de profunda crise identitária e de esgotamento profissional, impulsionada pela imposição de novas demandas sociais para as quais os professores não recebem preparo adequado nem tempo institucional protegido.

A formação inicial de professores, estruturada de maneira fragmentada e fortemente disciplinar, falha sistematicamente em instrumentalizar o futuro docente para lidar com a complexidade cognitiva e comportamental do cotidiano escolar contemporâneo. Tardif (2014) destaca que o saber docente é plural, prático e construído na experiência, mas a ausência de um suporte conceitual e prático consistente sobre a neurodiversidade deixa o professor vulnerável a práticas empíricas isoladas e ineficazes.

Diante da falta de apoio de equipes multidisciplinares — compostas por psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais —, o professor muitas vezes assume o papel de único mediador de crises, planejador de adaptações curriculares e gestor de comportamentos complexos. Arroyo (2013) enfatiza que a precarização das condições de trabalho docente retira do educador a própria humanidade e o direito ao planejamento coletivo, transformando a sala de aula em um espaço de sobrevivência cotidiana em vez de um local de criação pedagógica.

Essa sobrecarga laboral e emocional pavimenta o caminho para a instalação da síndrome de burnout e de quadros severos de adoecimento mental entre os profissionais da educação, que se sentem permanentemente incompetentes diante de demandas intransponíveis. Freire (2019) já alertava que a prática educativa exige rigor, alegria e esperança, mas adverte que a exploração e a desvalorização do trabalho docente destroem a autonomia e a dignidade indispensáveis ao ato de ensinar.

A tentativa de responder a essa crise por meio de adaptações curriculares individualizadas e improvisadas, muitas vezes reduzidas ao mero cumprimento de burocracias legais, escancara a insuficiência de uma inclusão baseada apenas na boa vontade docente. Libâneo (2013) argumenta que a melhoria da qualidade do ensino exige planejamento macro e microestrutural, lembrando que nenhuma inovação pedagógica se sustenta sem investimentos públicos maciços na infraestrutura das escolas e na valorização da carreira.

A própria exigência legal do laudo médico como chave de acesso aos direitos educacionais do aluno neurodivergente revela a persistência de uma lógica clínica e burocrática no interior da administração escolar. Cury (2011) demonstra que o direito à educação é um direito público subjetivo e incondicional, o que torna questionável a subordinação do atendimento pedagógico especializado à apresentação prévia de um diagnóstico médico patologizante.

Para superar esse impasse, a teoria pedagógica contemporânea tem buscado respaldo no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), cujos princípios propõem o planejamento flexível de currículos, materiais e avaliações desde a sua concepção original. Mantoan (2015) argumenta incansavelmente que a escola inclusiva não é aquela que

adapta o ensino para alguns alunos considerados "especiais", mas sim aquela que transforma radicalmente suas estruturas para acolher a totalidade da diversidade discente.

A efetivação de uma práxis fundamentada na neurodiversidade exige, portanto, a desconstrução da ideia mítica de que o ensino coletivo deve ser homogêneo, linear e centrado na transmissão passiva de conteúdos padronizados. Sacristán (2013) aponta que o currículo é uma prática cultural complexa e negociada, que precisa ser ressignificada para dar voz e espaço aos diferentes modos de pensar, sentir, comunicar e aprender que habitam o espaço escolar.

Esse movimento de ressignificação curricular e institucional esbarra, contudo, na resistência dos sistemas de ensino em abandonar a cultura da seriação rígida, das avaliações em larga escala e dos rankings de desempenho meritocrático. Apple (2006) analisa criticamente como as políticas educacionais neoliberais impõem padrões de eficiência empresarial que marginalizam as diferenças e punem as escolas e professores que não alcançam metas quantitativas padronizadas.

Nesse cenário adverso, a resistência docente e a construção de coletivos de estudo e de apoio mútuo surgem como estratégias vitais de sobrevivência profissional e de reinvenção pedagógica no chão da escola. Arroyo (2015) destaca que os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pelos próprios professores na base da rede pública carregam uma densidade ética e política capaz de iluminar caminhos teóricos inovadores.

A articulação entre a teoria da neurodiversidade e a realidade docente revela que a inclusão escolar não pode continuar sendo tratada como um apêndice caritativo ou um modismo pedagógico passageiro nos projetos políticos pedagógicos. Demo (2012) sustenta que a verdadeira qualidade formal e política da educação passa necessariamente pela capacidade de reconstruir criticamente a prática educativa, conferindo centralidade ao sujeito que aprende e ao profissional que ensina.

Compreender o cotidiano da sala de aula sob a ótica da neurodiversidade implica reconhecer que a diversidade cognitiva não é um desvio a ser corrigido pela intervenção

clínica, mas sim a própria condição humana que enriquece a experiência pedagógica coletiva. Charlot (2013) lembra que a escola faz sentido para o aluno quando este se percebe como um sujeito de desejo, de saber e de direitos, capaz de se apropriar do conhecimento em um ambiente que respeita a sua singularidade.

A partir desse panorama complexo e multifacetado, o presente artigo se propõe a investigar de que maneira o discurso oficial da inclusão se traduz (ou se distorce) nas práticas cotidianas dos professores diante da presença de estudantes neurodivergentes. Gatti (2017) corrobora a urgência de pesquisas que investiguem o trabalho real dos professores em articulação com as políticas públicas, apontando que a escuta atenta à voz docente é pré-condição para qualquer reforma educacional bem-sucedida.

Justifica-se, portanto, a relevância acadêmica e social deste estudo, na medida em que busca tensionar as fronteiras entre a retórica inclusiva e a realidade docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, plural e acessível a todas as mentes.

ENTRE A SOLIDÃO PEDAGÓGICA E A SOBRECARGA: OS DESAFIOS REAIS DA PRÁTICA DOCENTE

A consolidação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas esbarra, de maneira intransponível, na persistência de uma cultura escolar estruturada sob o signo da seriação rígida e da meritocracia excludente. Os sistemas de ensino contemporâneos continuam a operar sob a lógica da uniformidade, exigindo que todos os estudantes alcancem os mesmos resultados, pelos mesmos caminhos e no mesmo intervalo temporal. Conforme destaca Libâneo (2015), essa arquitetura escolar padronizada foi historicamente concebida para atender a um modelo fabril de sociedade, tornando-se obsoleta e violenta para com mentes que funcionam fora dos padrões lineares tradicionais.

Quando o estudante neurodivergente é inserido nesse ecossistema escolar engessado sem que haja uma transformação estrutural prévia, a inclusão converte-se em mera presença física desprovida de sentido epistêmico e social. Mantoan (2015) argumenta incansavelmente que a verdadeira inclusão não consiste em adaptar o aluno à

escola imutável, mas sim em transformar a escola para que ela caiba em sua totalidade a diversidade humana. No entanto, o que se observa no chão da escola é o fardo da adaptação solitária recaindo integralmente sobre os ombros do professor regente, transformando o direito à educação em um fardo individualizado.

Essa solidão pedagógica é agravada de forma dramática pela absoluta insuficiência de suporte técnico e de equipes multidisciplinares integradas ao cotidiano das instituições de ensino. Tardif (2014) aponta que o trabalho docente é essencialmente interativo e plural, exigindo redes de apoio colaborativas que sustentem a complexidade do ato educativo.

Na realidade das redes públicas, contudo, o professor atua desamparado, tendo de acumular as funções de mediador de crises sensoriais, planejador de adaptações curriculares e gestor de comportamentos sem contar com a retaguarda de psicólogos, fonoaudiólogos ou terapeutas ocupacionais.

A ausência crônica de investimentos públicos na infraestrutura escolar e na valorização da carreira docente corrobora o diagnóstico de Arroyo (2013), que denuncia a precarização sistemática das condições de trabalho nas escolas públicas. O autor enfatiza que a exaustão física e mental imposta aos educadores retira-lhes o tempo e a dignidade necessários para o planejamento coletivo e para a reflexão crítica sobre a própria práxis. Sob o peso de turmas superlotadas e jornadas extenuantes, a sala de aula deixa de ser um espaço de criação pedagógica para se transformar em um cenário diário de sobrevivência profissional.

Esse cenário de sobrecarga extrema e desamparo institucional pavimenta o caminho para o adoecimento generalizado dos profissionais da educação, culminando frequentemente em quadros severos de síndrome de burnout e sofrimento ético. Freire (2019) advertia que a prática educativa exige alegria, esperança e rigor, mas ressaltava que a exploração e a desvalorização sistemática do trabalho docente destroem a autonomia e a sanidade indispensáveis ao ato de ensinar. O professor adoece não por falta de vocação ou competência técnica, mas por ser responsabilizado individualmente por falhas que são estruturais e sistêmicas.

A própria exigência burocrática do laudo médico como passaporte obrigatório para o atendimento especializado reflete a persistência de uma matriz clínica e patologizante no interior da administração educacional. Cury (2011) demonstra que o direito à educação é um direito público subjetivo e incondicional, o que torna questionável e juridicamente frágil a subordinação do apoio pedagógico à apresentação prévia de diagnósticos médicos rotuladores. Essa burocracia focada no déficit desvia o foco da responsabilidade da escola, reforçando a crença equivocada de que o problema reside exclusivamente no funcionamento neurológico do estudante.

Para romper com essa lógica reducionista, a teoria pedagógica contemporânea tem buscado subsídios no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), cujos princípios orientam o planejamento flexível de materiais, mídias e avaliações desde a sua concepção original. Sacristán (2013) aponta que o currículo precisa ser ressignificado como uma prática cultural aberta, capaz de dialogar com os múltiplos modos de pensar, sentir e comunicar que habitam a sala de aula. Contudo, a transposição do DUA para a prática esbarra na resistência das políticas de avaliação em larga escala, que continuam a premiar a padronização e a punir a diversidade.

Apple (2006) analisa criticamente como a penetração da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais impõe métricas empresariais de eficiência e produtividade que marginalizam as diferenças cognitivas. As escolas são avaliadas por rankings de desempenho baseados em testes padronizados, o que gera um efeito de retrocesso que inibe a inovação pedagógica e pressiona os docentes a focarem apenas nos alunos que se encaixam na média estatística. Nesse modelo corporativo, o estudante neurodivergente passa a ser encarado pelas gestões escolares como um fator de risco para os índices de aprovação.

Nesse horizonte de forte pressão mercadológica e institucional, a resistência coletiva e a organização dos professores em redes de estudo e apoio mútuo emergem como instrumentos vitais de sobrevivência e reinvenção pedagógica. Arroyo (2015) destaca que os saberes produzidos na base pelos movimentos sociais e pelos coletivos docentes carregam uma densidade ética e política capaz de iluminar alternativas teóricas

viáveis. A solidariedade entre pares rompe o isolamento profissional e resgata o sentido político da docência diante das adversidades do sistema.

A articulação entre a teoria da neurodiversidade e a realidade da sala de aula demonstra, portanto, que a inclusão escolar não pode continuar sendo tratada como um favor institucional ou um apêndice retórico nos Projetos Político-Pedagógicos. Demo (2012) sustenta que a verdadeira qualidade formal e política da educação exige a reconstrução crítica da prática educativa, conferindo centralidade tanto ao estudante que aprende quanto ao profissional que ensina. Sem essa simetria de direitos, a escola continuará a reproduzir desigualdades sob a máscara da modernidade pedagógica.

442

A formação inicial nas licenciaturas corrobora essa engrenagem excludente ao manter uma estrutura curricular hiperfragmentada, disciplinar e distante da complexidade real do cotidiano escolar. Gatti (2017) evidencia que os cursos de formação de professores oferecem uma base teórica frágil no tocante à diversidade cognitiva e às necessidades educacionais especiais, legando ao recém-formado a ilusão de que a teoria aprendida na faculdade darão conta das turbulências da sala de aula. O resultado é um choque de realidade que desestimula os novos profissionais logo nos primeiros anos de carreira.

Diante desse hiato formativo, a formação continuada oferecida pelas redes de ensino costuma se resumir a palestras pontuais, tecnicistas e descontextualizadas, que tratam a neurodiversidade como um conjunto de receitas prontas a serem aplicadas. Libâneo (2013) critica essa visão instrumental da formação docente, argumentando que o professor necessita de aprofundamento epistemológico e político para compreender os contextos sociais e culturais em que atua. Quando a formação desconsidera o saber da experiência, ela se torna inócua e alimenta a frustração do corpo docente.

A própria organização espacial e temporal das escolas tradicionais atua como um obstáculo físico e sensorial severo para muitos estudantes neurodivergentes, cujas formas de regulação atencional e motora divergem do padrão exigido. Vigotski (2021) enfatiza que o ambiente exerce um papel mediador fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que significa que espaços escolares barulhentos, superlotados e inflexíveis geram sobrecarga sensorial e bloqueiam a aprendizagem.

Adaptar o ambiente físico e o ritmo temporal da aula é, portanto, uma precondição inegociável para a efetivação da inclusão.

A relação entre professor e aluno, baseada no vínculo e no reconhecimento da alteridade, constitui o eixo central em torno do qual a mediação pedagógica efetiva pode se realizar com sucesso. Charlot (2013) aponta que o saber só tem sentido para o aluno quando este se percebe como um sujeito de desejo e de direitos, acolhido em sua singularidade por um adulto que acredita em seu potencial. Quando o docente, sufocado pela burocracia, perde a capacidade de olhar nos olhos do aluno neurodivergente, a dimensão humana da educação cede espaço à frieza dos procedimentos burocráticos.

A avaliação da aprendizagem, por sua vez, constitui um dos nós górdios mais complexos e resistentes da engrenagem escolar excludente, perpetuando a exclusão sob o manto da neutralidade técnica. Bourdieu (2015) elucida que os instrumentos de avaliação escolar funcionam como ferramentas de consagração da cultura dominante, punindo aqueles que expressam o conhecimento por vias não convencionais. Avaliar um aluno neurodivergente com os mesmos critérios lineares aplicados a toda a turma equivale a exigir que um indivíduo míope enxergue sem óculos, culpando-o em seguida pelo seu próprio baixo desempenho.

A superação desse modelo avaliativo punitivo exige a consolidação de práticas formativas e processuais, nas quais o erro seja compreendido como parte integrante do percurso cognitivo e não como falta a ser penalizada. Saviani (2013) recorda que a educação tem como finalidade a apropriação crítica do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, o que implica diversificar as formas de demonstração de saberes. Quando a escola flexibiliza seus instrumentos de verificação da aprendizagem, ela amplia o acesso e valida a pluralidade dos funcionamentos cerebrais presentes na sala de aula.

As famílias dos estudantes neurodivergentes também enfrentam um percurso marcado por desgaste emocional, peregrinação burocrática e embates cotidianos com as instituições de ensino na defesa dos direitos de seus filhos. Arroyo (2012) destaca que a exclusão escolar atinge em cheio o tecido familiar, gerando um clima de desconfiança e exaustão nas relações entre a comunidade e a escola. A parceria genuína entre pais e professores, contudo, é indispensável para a construção de planos pedagógicos coerentes

que respeitem a singularidade do estudante tanto no espaço escolar quanto no ambiente familiar.

A mercantilização da educação especial e a proliferação de soluções privadas e pacotes prontos vendidos às escolas públicas aprofundam ainda mais as desigualdades no acesso a um atendimento de qualidade. Apple (2006) adverte para os perigos da privatização disfarçada de inovação pedagógica, onde empresas de tecnologia e consultorias educacionais lucram sobre a vulnerabilidade das redes públicas sem alterar estruturalmente as condições de ensino. A inclusão passa a ser gerida sob a lógica do lucro e do balanço financeiro, distanciando-se de sua matriz ética e democrática original.

444

Diante de todas essas amarras estruturais, políticas e pedagógicas, a urgência de repensar a escola sob a égide da neurodiversidade coloca-se não como um capricho teórico, mas como uma questão de sobrevivência democrática da instituição escolar. Mantoan (2015) reforça que uma escola que não acolhe a diversidade em sua raiz perde a sua própria razão de ser, transformando-se em um aparato de seleção social a serviço de interesses excludentes. O desafio posto aos educadores e formuladores de políticas públicas é o de inventar uma nova gramática escolar que celebre a pluralidade dos cérebros humanos.

O avanço das investigações acadêmicas sobre o cotidiano docente e a neurodiversidade cumpre, portanto, o papel estratégico de dar visibilidade ao sofrimento invisibilizado e à resistência criativa que grassam no chão da escola. Gatti (2017) corrobora que a escuta atenta à voz dos professores e a análise rigorosa de suas condições reais de trabalho são precondições indispensáveis para a formulação de políticas públicas consistentes. É a partir desse tensionamento crítico entre o discurso oficial e a realidade docente que se desenham os contornos de uma escola verdadeiramente inclusiva, justa e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória analítica percorrida neste estudo evidencia que a efetivação da neurodiversidade no espaço escolar transcende a mera aceitação de discursos normativos e legislações progressistas bem-intencionadas. O abismo existente entre a retórica oficial

da educação inclusiva e a dura realidade material do trabalho docente configura-se como um dos maiores entraves para a democratização do ensino.

Exigir que o professor materialize, de forma solitária, as premissas de uma escola plural em um ambiente historicamente desenhado para a padronização é perpetuar uma política de responsabilização individual que se revela injusta e ineficaz.

Conclui-se que o modelo médico da deficiência, embasado na patologização e na correção de supostos déficits individuais, ainda exerce uma forte hegemonia sobre as práticas burocráticas das instituições de ensino. A exigência contínua de laudos médicos como passaportes burocráticos para a garantia de direitos educacionais revela a urgência de uma mudança paradigmática em direção ao modelo social da deficiência.

Reconhecer a neurodiversidade implica admitir que as variações neurológicas são expressões naturais da biodiversidade humana, cabendo à escola adaptar suas estruturas, e não ao estudante camuflar suas especificidades para caber na norma.

A análise do cotidiano docente expõe um cenário alarmante de desamparo institucional, esgotamento físico e adoecimento mental decorrentes da severa precarização do trabalho nas escolas. O educador, frequentemente desprovido de suporte multidisciplinar contínuo e de tempos institucionais protegidos para o planejamento colaborativo, é lançado em uma engrenagem que o consome de maneira implacável.

Resta cristalino que nenhuma política de inclusão será bem-sucedida ou sustentável enquanto os sistemas de ensino ignorarem as condições objetivas de trabalho e a saúde daqueles que operam na linha de frente da mediação pedagógica.

Fica evidente, outrossim, a profunda incompatibilidade entre os ideais de uma escola emancipatória e a manutenção de currículos engessados, seriações temporais rígidas e avaliações pautadas por lógicas produtivistas de larga escala. A racionalidade neoliberal imposta aos sistemas educacionais contemporâneos sufoca a dimensão ética e relacional da docência, punindo tanto os alunos que desviam da curva estatística quanto os educadores que ousam inovar em suas práticas. Romper com essa barreira estrutural exige um enfrentamento político contra a mercantilização do ensino e a adoção de avaliações processuais que valorizem os percursos qualitativos singulares.

Diante desse impasse sistêmico, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) reafirma-se como um horizonte metodológico indispensável para a desconstrução da homogeneidade didática. Em vez de remediar a exclusão por meio de adaptações curriculares extenuantes produzidas após o fracasso, o planejamento escolar deve nascer inerentemente acessível, contemplando múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Essa virada metodológica apenas se tornará viável quando a formação docente inicial e continuada superar o formato tecnicista fragmentado e passar a dialogar genuinamente com a complexidade dos saberes da experiência.

É imperativo, portanto, que o Estado assuma plenamente o seu papel de fiador do direito público incondicional à educação, rompendo com o subfinanciamento que historicamente asfixia o funcionamento da rede pública. A consolidação da inclusão demanda investimentos maciços na readequação arquitetônica e sensorial dos espaços, na ampliação dos quadros de profissionais de apoio, na redução do número de alunos por turma e na garantia de uma rede intersetorial articulada. Sem a materialidade imediata desses recursos, o discurso da neurodiversidade corre o grave risco de esvaziar-se, convertendo-se em um eufemismo retórico para a negligência.

Por fim, as reflexões aqui tecidas sinalizam que a luta pelo reconhecimento da neurodiversidade nas salas de aula é, fundamentalmente, uma luta civilizatória pela reinvenção democrática da própria instituição escolar. Acolher e validar as infinitas formas de funcionamento cognitivo humano não representa um ato de caridade institucional, mas sim um imperativo ético inegociável de respeito à alteridade. Quando a escola desiste de tentar consertar o sujeito neurodivergente e passa a transformar radicalmente a si mesma, ela recupera o seu verdadeiro sentido histórico: ser o espaço por excelência da emancipação humana e da construção de uma sociedade estruturalmente plural.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial**: quem tem o direito de saber o quê? São Paulo: Cortez, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outros direitos**: orfanatos políticos da educação. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2013.

CURY, Carlos Roberto J. **Direito à educação**: direito público subjetivo. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores**: condições e problemas atualizados. São Paulo: Autores Associados, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, António. **Escola e modernidade**: o tempo dos professores. Lisboa: Educa, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: os conteúdos da aprendizagem ou uma prática de ensino? Porto Alegre: Artmed, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

VIGOTSKI, Lev S. **Obras completas**: tomo quinto: fundamentos de defectologia. São Paulo: Editora 34, 2021.