

**INCLUSÃO E NEURODIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS  
PEDAGÓGICOS E CAMINHOS PARA A PRÁTICA DOCENTE****INCLUSION AND NEURODIVERSITY IN BASIC EDUCATION: PEDAGOGICAL  
CHALLENGES AND PATHWAYS FOR TEACHING PRACTICE****Dr. Sandro Eduardo Roussin Soares**Doutor em Ciências da Educação pela Emill Brunner World University  
[Sandroeroussin@gmail.com](mailto:Sandroeroussin@gmail.com)**Dra. Priscila Fernandes Teodoro soares**Doutora em Ciências da Educação pela Emill Brunner World University  
[pftviola@gmail.com](mailto:pftviola@gmail.com)**Ana Clara Menezes Ramos**Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA.  
[anaclaramestrandaauaa@gmail.com](mailto:anaclaramestrandaauaa@gmail.com)**Marília Freitas Araújo**Doutoranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE  
[Mariliazambri@gmail.com](mailto:Mariliazambri@gmail.com)**Ma. Maria Daniela Moreira de Sant' Ana**Mestre em Ecologia e Biomonitoramento pela Universidade Federal da Bahia  
[marydanmor@gmail.com](mailto:marydanmor@gmail.com)**Ma. Lucia Maria Felipe Borba**Mestre em Ciências da Educação pela Must University  
[luciamfborba@gmail.com](mailto:luciamfborba@gmail.com)**Resumo**

O presente artigo analisa criticamente os desafios pedagógicos, estruturais e formativos postos pela neurodiversidade no cotidiano da Educação Básica, investigando os limites das práticas docentes convencionais e propondo diretrizes ancoradas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na práxis dialógica. Fundamentado em um rigoroso referencial teórico que dialoga com a psicologia histórico-cultural, a sociologia crítica e os estudos sobre inclusão, o estudo problematiza a persistência de estruturas escolares homogeneizadoras e excludentes que patologizam as variações do funcionamento cerebral. Os resultados apontam que a efetivação da inclusão real exige a superação do modelo médico, a flexibilização curricular estrutural, a consolidação de coletivos docentes reflexivos e a criação de ambientes psicologicamente seguros. Conclui-se que a neurodiversidade não constitui um déficit a ser corrigido, mas um convite urgente à reinvenção da escola pública sob a égide da justiça cognitiva e dos direitos humanos.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Neurodiversidade. Educação Básica. Desenho Universal para a Aprendizagem. Práxis Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A discussão contemporânea sobre inclusão escolar e neurodiversidade na Educação Básica constitui um dos pilares mais complexos para a consolidação de uma práxis verdadeiramente democrática, equânime e emancipatória nos dias atuais. Longe de representar uma mera adaptação burocrática dos espaços de ensino, a efetivação de ambientes escolares abertos à diversidade neurológica exige uma profunda reestruturação epistemológica, ética e metodológica que afeta diretamente o cotidiano institucional.

364

Historicamente, os sistemas educacionais estruturaram-se sob a égide de uma padronização homogeneizadora implacável, concebida para atender a um perfil discente idealizado que marginalizava sistematicamente todas as formas de cognição e expressão que se desviassem dos padrões vigentes (Mantoan, 2015). Essa engrenagem excludente perpetuou-se por décadas nas estruturas escolares brasileiras.

A emergência do paradigma da neurodiversidade propõe uma virada copernicana ao postular que variações no funcionamento cerebral não constituem patologias a serem erradicadas, mas expressões legítimas da biodiversidade humana (Armstrong, 2012). Tal perspectiva teórica reformula radicalmente a forma como compreendemos os processos cognitivos na infância e na adolescência.

Conforme argumenta Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano não ocorre de maneira isolada ou puramente biológica, sendo incessantemente mediado pelas interações sociais, pelas ferramentas culturais e pelos contextos educacionais em que o indivíduo está inserido (Vygotsky, 1991). Por conseguinte, a mediação pedagógica torna-se o eixo estruturante de qualquer inclusão efetiva.

Quando a escola falha em oferecer suportes adequados, ela própria corrobora para a cristalização de limitações artificiais e para a segregação sutil do educando neurodivergente no interior da sala de aula. A transição conceitual do modelo médico para o modelo social da deficiência enfatiza justamente que das barreiras atitudinais e ambientais exigem a responsabilização ativa da instituição escolar.

A complexidade desse cenário adensa-se sobremaneira quando se examina a realidade estrutural e cotidiana da Educação Básica, marcada por superlotação e crônica carência de suporte multidisciplinar especializado. Edgar Morin adverte que os saberes compartimentados e reducionistas são incapazes de apreender a multidimensionalidade dos processos de ensino-aprendizagem e da condição humana (Morin, 2003).

Reduzir o estudante neurodivergente a um laudo clínico ou a um diagnóstico psiquiátrico significa mutilar sua humanidade e desconsiderar a teia de relações afetivas e cognitivas que constituem sua singularidade (Morin, 2003). A prática pedagógica na Educação Básica exige, portanto, uma abordagem transdisciplinar capaz de dialogar com a irredutibilidade do sujeito aprendente em sua totalidade.

Diante desse imperativo, a obra de Paulo Freire sobressai como farol ético e político indispensável para repensar a inclusão escolar sob a ótica da dialogicidade e da emancipação cidadã (Freire, 1996). Para o autor, a educação genuína recusa a neutralidade e exige o respeito profundo aos saberes e ritmos de cada educando, combatendo qualquer forma de violência simbólica nas instituições.

No âmbito psicogenético, Jean Piaget demonstrou que a construção do conhecimento decorre da interação ativa do sujeito com o objeto por meio de assimilação e acomodação (Piaget, 1973). Quando a escola impõe currículos rígidos e descontextualizados, desconsidera que os sujeitos neurodivergentes constroem estruturas mentais por vias singulares que demandam estratégias metodológicas flexíveis.

A rigidez operatória dos sistemas tradicionais choca-se frontalmente com a plasticidade e a diversidade dos processos mentais, gerando quadros crônicos de fracasso escolar atribuídos de forma equivocada exclusivamente ao aluno (Piaget, 1973). É imperioso reconhecer que o insucesso acadêmico reside muitas vezes na inadequação estrutural das metodologias vigentes e não na capacidade intrínseca de aprender.

Adicionalmente, a contribuição de Emília Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita ilumina os desafios enfrentados por discentes com especificidades cognitivas no

domínio da alfabetização (Ferreiro, 1985). A autora evidenciou que aprender a ler e escrever é um processo conceitual ativo que não pode ser reduzido a métodos lineares fonocêntricos rígidos e destituídos de significado real.

A mediação pedagógica no processo de letramento deve manifestar-se por meio de múltiplas semioses e caminhos expressivos plurais, garantindo que discentes com dislexia ou autismo alcancem apropriação autêntica da escrita. Essa flexibilização metodológica representa um divisor de águas entre a exclusão velada e a verdadeira democratização do saber nas classes de alfabetização (Ferreira, 1985).

No tocante à dimensão afetiva da aprendizagem, Carl Rogers sublinhou a centralidade de uma atmosfera de aceitação incondicional, empatia e autenticidade nas relações educativas cotidianas (Rogers, 1979). Estudantes neurodivergentes carregam marcas profundas de vulnerabilidade emocional decorrentes de vivências excludentes, tornando a segurança psicológica uma precondição inegociável para o sucesso escolar.

Boaventura de Sousa Santos argumenta que a modernidade ocidental construiu um cânone excludente baseado na monocultura do saber e na naturalização de hierarquias sociais injustas (Santos, 2007). Descolonizar a educação básica implica desconstruir a ilusão de uma mente normalizada, abrindo espaço para a pluralidade epistêmica e corporal no interior do ambiente escolar.

O arcabouço teórico-metodológico do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), de David Rose e Anne Meyer, oferece diretrizes fundamentais para antecipar barreiras e estruturar o currículo desde a sua origem (Rose & Meyer, 2002). O DUA fornece múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, beneficiando tanto os alunos neurodivergentes quanto a totalidade da turma.

Maria Teresa Eglér Mantoan aponta incansavelmente para a urgência de uma revolução copernicana na escola regular, argumentando que a inclusão é incompatível com práticas seletivas e meritocráticas estreitas (Mantoan, 2006). A permanência de salas de recursos desconectadas do currículo comum revela o quanto a instituição escolar ainda reluta em promover uma comunhão pedagógica real.

A dimensão da formação docente emerge como o nó górdio de todo o processo inclusivo, visto que a formação inicial padece de um déficit crônico na articulação entre teoria e práxis (Ferreira, 2018). Os professores chegam à escola básica desamparados diante de turmas heterogêneas, evidenciando que a ausência de formação continuada reflexiva agrava o isolamento e o esgotamento profissional.

Outro aspecto nevrálgico refere-se à fragilidade na articulação entre família e escola, parceria indispensável que frequentemente é soterrada por relações mútuas de culpabilização e conflito (Armstrong, 2012). Resgatar esse diálogo colaborativo permite integrar os saberes familiares sobre o perfil sensorial e comunicativo do aluno ao planejamento pedagógico docente de forma harmoniosa.

No horizonte analítico deste estudo, o problema central indaga quais são os principais entraves pedagógicos enfrentados na Educação Básica e de que maneira o DUA e o diálogo podem subsidiar sua superação. O objetivo geral consiste em analisar criticamente tais desafios, propondo diretrizes metodológicas ancoradas na flexibilização curricular e na práxis reflexiva transformadora.

Organizado em seções subsequentes, o presente artigo abordará as barreiras estruturais e atitudinais vigentes, os nós da formação docente e as alternativas metodológicas calcadas na avaliação formativa e na ambiência inclusiva. Com isso, busca-se reafirmar o compromisso ético com a escola pública, laica, democrática e radicalmente aberta à pluralidade humana (Freire, 1996; Santos, 2007).

## **DESENVOLVIMENTO: OS CAMINHOS E AS ENCRUZILHADAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A efetivação de uma escola inclusiva exige, em primeira análise, a compreensão sociológica de que a instituição escolar moderna foi historicamente modelada sob os preceitos de uma coesão social fundada na homogeneidade. Conforme apontava Emile Durkheim, a educação cumpre o papel de integrar as novas gerações a um padrão coletivo normatizado, o que historicamente marginalizou os sujeitos atípicos (Durkheim, 2011). Superar esse legado requer romper com a lógica assimilacionista que exige do educando

neurodivergente a abdicação de sua singularidade para caber nos moldes escolares tradicionais.

Nessa perspectiva, a organização do currículo escolar na Educação Básica revela-se como o epicentro das disputas políticas e epistemológicas sobre quem pode aprender e ensinar. Quando o currículo é tratado como um artefato neutro e imutável, ele desconsidera a pluralidade dos estilos cognitivos investigados por Howard Gardner em sua teoria das inteligências múltiplas. Gardner demonstrou que o potencial humano manifesta-se por vias diversificadas — sejam lógico-matemáticas, linguísticas, espaciais ou cinestésico-corporais —, o que torna insustentável a manutenção de práticas avaliativas lineares (Gardner, 2001).

A flexibilização curricular, portanto, não se traduz em um favor pedagógico ou em um rebaixamento do nível acadêmico, mas em uma exigência de justiça cognitiva e equidade metodológica. A este respeito, Jerome Bruner introduziu o conceito crucial de "andaimes" (*scaffolding*), que consiste no suporte temporário e estruturado oferecido pelo professor até que o aluno adquira autonomia em sua trajetória de aprendizagem. Para estudantes com perfis neurodivergentes, esses andaimes pedagógicos funcionam como pontes vitais entre a barreira do conhecimento abstrato e a apropriação conceitual significativa (Bruner, 1997).

No cotidiano das salas de aula da Educação Básica, contudo, a ausência de tais suportes metodológicos empurra o educando para a margem do processo de escolarização, gerando o fenômeno da exclusão inclusiva. Philippe Perrenoud adverte que a diferenciação pedagógica constitui uma competência central e inalienável do profissional docente na contemporaneidade. Gerenciar a heterogeneidade exige do professor a capacidade de diversificar tarefas, tempos e instrumentos sem isolar o aluno atípico do restante do grupo coletivo (Perrenoud, 2000).

A fragilidade na formação inicial dos docentes, já apontada no debate introdutório, reflete-se diretamente na incapacidade de operacionalizar essa diferenciação no chão da escola. Os cursos de licenciatura frequentemente reproduzem uma cisão anacrônica entre a teoria educacional abstrata e a realidade concreta das salas de aula inclusivas. Sem o domínio de ferramentas práticas fundamentadas no Desenho Universal para a

Aprendizagem (DUA), o professor sente-se impotente e sobrecarregado diante de demandas sensoriais e cognitivas complexas.

Essa angústia docente é agravada pela solidão institucional e pela escassez crônica de equipes multidisciplinares nas redes públicas de ensino. Celso Vasconcellos destaca que o planejamento participativo e a construção de projetos político-pedagógicos sólidos são antídotos fundamentais contra o isolamento profissional. Quando a escola opera como uma comunidade de aprendizagem colaborativa, a responsabilidade pela inclusão deixa de recair unicamente sobre os ombros do professor regente (Vasconcellos, 2006).

369

Ademais, a dimensão do espaço físico e da ambiência escolar desempenha um papel modulador profundo no comportamento e no engajamento de alunos com transtornos do espectro autista (TEA) e TDAH. Ambientes excessivamente ruidosos, com iluminação agressiva e ausência de previsibilidade espacial, desencadeiam crises de desregulação sensorial. A arquitetura escolar precisa ser repensada para incorporar zonas de regulação emocional e espaços de escape sensorial, reconhecendo que o corpo atípico interage visceralmente com o meio (Armstrong, 2012).

Outro aspecto nevrálgico reside na superação do modelo clínico patologizante que ainda dita as regras em muitas instituições de ensino. O laudo médico, embora importante para assegurar direitos legais específicos, não pode substituir o projeto pedagógico individualizado e a escuta sensível do educador. Reduzir a complexidade de uma criança ou adolescente a um código de Classificação Internacional de Doenças (CID) é negar sua humanidade e sua capacidade infinita de resignificação (Morin, 2003).

Nesse sentido, a abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky, em seus estudos sobre defectologia, já alertava que a deficiência ou a atipia não deve ser medida apenas pelo defeito orgânico primário, mas pelas consequências sociais e culturais que o meio impõe ao sujeito. A compensação social ocorre justamente quando a escola cria um ambiente rico em significações culturais e mediadores semióticos adequados, permitindo que o desenvolvimento se realize por vias alternativas (Vygotsky, 1997).

A avaliação da aprendizagem constitui outro bastião de resistência excludente na Educação Básica, fundamentada historicamente em exames mnemônicos e

meritocráticos. Avaliar um estudante neurodivergente por meio de provas padronizadas de múltipla escolha ou de redações cronometradas rígidas equivale a testar a habilidade de um peixe em subir em uma árvore. A avaliação inclusiva exige caráter formativo, processual e multirreferencial, valorizando o percurso de avanço do aluno em relação a si mesmo (Mantoan, 2015).

A linguagem, por sua vez, assume um papel central na mediação pedagógica com alunos disléxicos ou com alterações no processamento linguístico. Retomando os princípios da psicogênese, a apropriação da escrita não pode ser concebida como um mero treino motor ou auditivo, mas como um ato de inserção na cultura e na comunicação humana (Ferreiro, 1985). O uso de tecnologias assistivas e de recursos visuais amplificados transforma a sala de aula em um ambiente de verdadeira circulação de sentidos.

A parceria entre a escola e a família configura-se como um pilar indispensável para o sucesso das intervenções pedagógicas. Historicamente marcada por tensões e recriminações mútuas, essa relação precisa ser reconstruída sob o signo da escuta colaborativa e do respeito aos saberes parentais. Os pais conhecem as sutilezas sensoriais, os gatilhos emocionais e as formas de comunicação preferenciais de seus filhos, oferecendo subsídios inestimáveis para o planejamento docente (Armstrong, 2012).

No plano ético-político, a inclusão escolar dialoga diretamente com a necessidade de descolonizar as mentes e os corpos institucionalizados. Boaventura de Sousa Santos argumenta que a justiça social global é inseparável da justiça cognitiva, o que implica reconhecer e validar saberes e modos de existir marginalizados pelo eurocentrismo pedagógico (Santos, 2007). A escola inclusiva é, por definição, um território de desobediência epistêmica contra a padronização excludente.

A dimensão afetiva e a segurança psicológica, postuladas por Carl Rogers, ganham relevância redobrada quando observamos o histórico de fracassos e frustrações acumuladas por esses estudantes. Um ambiente escolar punitivo ou indiferente paralisa a curiosidade epistemológica e gera quadros profundos de ansiedade escolar. O

acolhimento incondicional não enfraquece a disciplina, mas cria o solo fértil onde a aprendizagem significativa pode florescer (Rogers, 1979).

O planejamento fundamentado no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) concretiza essa visão ao abolir a necessidade de adaptações curriculares isoladas e estigmatizantes. Ao oferecer múltiplas formas de representação do conteúdo, variados meios de expressão para o aluno demonstrar o que aprendeu e diversas vias de engajamento motivacional, o DUA antecipa as barreiras e democratiza o acesso para toda a turma, beneficiando tanto os alunos neurodivergentes quanto os típicos (Rose & Meyer, 2002).

A práxis educativa transformadora exige, portanto, que o professor recupere sua autonomia intelectual e sua capacidade de reflexão crítica sobre a própria prática. A formação continuada em serviço, quando articulada com os dilemas reais do cotidiano escolar, deixa de ser um mero cumprimento de exigências burocráticas e passa a constituir um espaço de investigação coletiva e de ressignificação das didáticas vigentes (Ferreira, 2018).

A articulação entre a teoria histórico-cultural e as diretrizes do DUA demonstra que a inclusão não é uma utopia inalcançável, mas uma construção diária ancorada na responsabilidade política e pedagógica. Quando a instituição escolar assume que o obstáculo reside na rigidez de suas próprias estruturas e não na mente do educando, abre-se o caminho para a emancipação real de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (Freire, 1996).

A gestão escolar desempenha um papel catalisador nesse processo, devendo garantir recursos materiais, tempos de planejamento coletivo e suporte técnico adequado. Escolas geridas sob uma ótica democrática e descentralizada conseguem articular com maior eficácia a rede de proteção social, envolvendo saúde, assistência social e educação em prol do desenvolvimento integral da criança e do adolescente atípico.

A resistência cultural a essas mudanças, frequentemente manifestada em discursos conservadores que culpabilizam a presença de alunos atípicos pela suposta

queda na qualidade do ensino, precisa ser enfrentada com rigor teórico e compromisso ético. A verdadeira qualidade educacional mede-se pela capacidade da escola de incluir, acolher e promover o desenvolvimento pleno de absolutamente todos os seus educandos, sem exceção ou seletividade (Mantoan, 2006).

O papel do Estado, por sua vez, é incontornável na garantia de financiamento adequado para a infraestrutura física das escolas, aquisição de tecnologias assistivas e valorização salarial dos profissionais da educação. Sem investimentos públicos consistentes e políticas públicas estruturantes, o discurso da inclusão corre o risco de permanecer confinado ao plano das boas intenções normativas, desprovido de efetividade material (Santos, 2007).

A pesquisa acadêmica e a produção de conhecimento científico na área de educação inclusiva devem continuar a tensionar as fronteiras entre a universidade e a escola básica. O diálogo horizontal entre pesquisadores e professores da rede pública é o motor propulsor para a criação de metodologias inovadoras que respondam com precisão cirúrgica aos desafios postos pela neurodiversidade nas salas de aula contemporâneas (Ferreira, 2018).

À medida que avançamos na consolidação desse paradigma, torna-se evidente que a neurodiversidade não representa uma crise a ser administrada, mas um convite urgente para a reinvenção profunda da própria escola. A diversidade cognitiva humana espelha a riqueza infinda da cultura, exigindo que a educação básica renuncie aos velhos moldes homogeneizadores em favor de uma pedagogia da pluralidade e da alegria de aprender (Morin, 2003).

O horizonte que se desenha para a práxis pedagógica exige coragem política, rigor conceitual e sensibilidade humana na mesma medida. Transformar a sala de aula em um espaço onde a diferença não seja tolerada como um fardo, mas celebrada como condição essencial da existência, é o compromisso ético inegociável que cabe à geração atual de educadores assumir perante a história e a sociedade (Freire, 1996).

Dessa forma, o desenvolvimento analítico aqui empreendido pavimenta o caminho para a compreensão de que os desafios pedagógicos da neurodiversidade na Educação

Básica não são intransponíveis, desde que enfrentados coletivamente. Nas seções subsequentes, detalharemos as diretrizes metodológicas e as propostas práticas voltadas à operacionalização dessa grande transformação curricular e institucional no chão da escola pública.

A consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas exige, ademais, a superação do isolamento profissional que historicamente caracterizou a carreira docente na Educação Básica. Conforme argumenta Antônio Nóvoa, a formação e a atuação dos professores não podem continuar a ser concebidas como um ato estritamente individual ou solitário entre quatro paredes, mas devem fundamentar-se na constituição de coletivos docentes coesos e reflexivos (Nóvoa, 2009). É por meio da partilha de angústias, acertos e estratégias metodológicas no interior da escola que o corpo docente deixa de patinar na tentativa e erro, construindo uma cultura institucional de corresponsabilidade pelo desenvolvimento de todos os educandos, inclusive dos neurodivergentes.

Nesse contexto de redimensionamento coletivo do trabalho escolar, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel oferece um suporte conceitual indispensável para repensar a prática em sala de aula. Ausubel demonstrou que novos conhecimentos só se ancoram de maneira sólida na estrutura cognitiva do aprendiz quando encontram subsunçores pertinentes e quando o material pedagógico possui significação potencial para o sujeito (Ausubel, 2003). Para o estudante neurodivergente, cujos canais de processamento sensorial e atencional operam por vias atípicas, a rigidez de conteúdos descontextualizados constitui uma barreira intransponível. O planejamento docente deve, portanto, partir dos interesses genuínos e dos repertórios prévios do educando, transformando o conhecimento abstrato em algo vivo, funcional e acessível.

Adicionalmente, a mediação semiótica — conceito basilar na obra de Lev Vygotsky — lembra-nos que o ser humano apropria-se do mundo por meio de sistemas de signos e ferramentas culturais que funcionam como próteses psicológicas para o pensamento (Vygotsky, 1991). Quando a escola restringe a expressão do aluno exclusivamente à escrita linear tradicional e à oralidade formal, ela ignora a riqueza das linguagens alternativas, visuais, digitais e corporais. A introdução sistêmica de tecnologias assistivas

e de recursos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) nas classes regulares da Educação Básica não constitui um privilégio para poucos, mas uma exigência democrática de acesso universal aos bens culturais da humanidade.

A avaliação formativa, nesse panorama ampliado, deixa de ser um instrumento punitivo de classificação meritocrática para se transformar em um espelho retrovisor e orientador da própria prática pedagógica. Celso Vasconcellos adverte que avaliar para excluir ou paralisar o percurso do aluno traduz uma patologia institucional que contradiz a própria essência da função educadora (Vasconcellos, 2002). Na perspectiva da neurodiversidade, a avaliação deve ser processual e multirreferencial, mapeando os avanços qualitativos do estudante em relação a si mesmo e fornecendo ao professor o feedback necessário para reajustar suas rotas metodológicas antes que a frustração se instale.

Outrossim, a arquitetura institucional e a gestão democrática das escolas públicas precisam ser oxigenadas por uma escuta ativa que envolva diretamente os estudantes atípicos e suas famílias nas decisões cotidianas. A participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) garante que a diversidade não seja tratada como um anexo burocrático ou um problema a ser terceirizado para as salas de recursos, mas como o eixo estruturante da identidade da escola. Quando a gestão escolar assume um compromisso político radical com a equidade, os preconceitos institucionais perdem força e dão lugar a um ambiente de acolhimento genuíno e respeito à dignidade humana (Vasconcellos, 2006).

A resistência cultural a essas transformações, muitas vezes disfarçada sob o argumento falacioso de que a inclusão prejudica o ritmo de aprendizagem dos alunos considerados "típicos", precisa ser desconstruída à luz da teoria e da prática social. A convivência precoce com a pluralidade neurológica e funcional na Educação Básica não apenas enriquece o repertório socioemocional de toda a comunidade discente, mas desconstrói preconceitos estruturais que alimentam a intolerância na vida adulta. A escola inclusiva é, em última análise, um laboratório de cidadania planetária e de direitos humanos, onde se aprende a valorizar a alteridade como riqueza constitutiva do gênero humano (Morin, 2003).

Por fim, cabe ressaltar que a efetivação dessa prática educativa transformadora demanda um pacto federativo consistente que assegure investimentos contínuos na infraestrutura das redes de ensino, na remuneração digna dos profissionais e na assessoria técnica multidisciplinar permanente. Sem suporte material e sem políticas públicas estruturantes, a utopia da inclusão corre o risco de sobrecarregar e esgotar moralmente os educadores que estão na linha de frente (Ferreira, 2018). Reconhecer os limites atuais sem jamais ceder ao imobilismo é o grande imperativo ético que convoca a universidade, o Estado e o chão da escola a caminharem de mãos dadas na construção de uma educação verdadeiramente emancipatória e universal (Freire, 1996).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A travessia analítica empreendida ao longo deste estudo permitiu evidenciar que a inclusão escolar e a neurodiversidade na Educação Básica não configuram uma pauta secundária ou uma mera adaptação burocrática, mas constituem o teste definitivo da democraticidade, da ética e da maturidade dos sistemas educacionais contemporâneos. Longe de enxergar as variações do funcionamento cerebral — como o autismo, o TDAH, a dislexia e outras condições do desenvolvimento — sob a ótica estigmatizante do déficit ou da patologia, a perspectiva da neurodiversidade convoca a escola a uma revolução copernicana, reposicionando o foco das limitações intrínsecas do sujeito para a rigidez atitudinal, arquitetônica e metodológica do meio escolar (Armstrong, 2012; Mantoan, 2015).

Constatou-se, primordialmente, que os principais entraves à efetivação da inclusão real residem na persistência de uma cultura institucional homogeneizadora e meritocrática, que insiste em padronizar corpos, mentes e ritmos de aprendizagem. A imposição de currículos rígidos, associada a sistemas de avaliação punitivos e à crônica precarização das condições de trabalho docente, condena grande parte dos estudantes neurodivergentes a uma exclusão sutil no interior da própria sala de aula (Ferreira, 2018; Santos, 2007). No entanto, o diagnóstico dessas contradições estruturais não conduz ao niilismo pedagógico, mas aponta para a urgência de transformações radicais na prática educativa.

Nesse horizonte, o aporte teórico-metodológico do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) revelou-se como um eixo estruturante de suma importância para a superação das barreiras cotidianas. Ao antecipar a diversidade funcional e cognitiva desde a origem do planejamento, fornecendo múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, o DUA liberta a escola das adaptações reativas e estigmatizantes, beneficiando a totalidade da comunidade discente (Rose & Meyer, 2002). Aliado à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e à dialogicidade freireana, compreende-se que a mediação pedagógica intencional e o respeito incondicional aos saberes do educando são as molas propulsoras da emancipação humana (Vygotsky, 1991; Freire, 1996).

Ademais, evidenciou-se que a superação da solidão pedagógica exige a consolidação de coletivos docentes coesos, pautados na formação continuada reflexiva e na articulação colaborativa com as famílias e com equipes multidisciplinares integradas (Nóvoa, 2009; Vasconcellos, 2006). A corresponsabilidade institucional retira do professor o peso insustentável de gerenciar a heterogeneidade em regime de isolamento, transformando a escola em um verdadeiro ecossistema de acolhimento, segurança psicológica e justiça cognitiva (Rogers, 1979; Ausubel, 2003).

Por fim, reafirma-se que a construção de uma escola pública, laica, plural e radicalmente inclusiva não é uma utopia ingênua, mas um imperativo inegável de direitos humanos e cidadania planetária. Em tempos de recrudescimento de discursos excludentes, defender a neurodiversidade na Educação Básica é reafirmar que a alteridade não representa uma ameaça a ser corrigida, mas a expressão mais autêntica da riqueza humana. O compromisso ético e político com a emancipação das futuras gerações exige que universidade, Estado e o chão da escola caminhem inabalavelmente unidos na reinvenção constante de uma educação a serviço da vida, da dignidade e da alegria de aprender (Morin, 2003).

## REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Thomas. **Neurodiversity in the classroom**: building on the strengths of your ADHD, autism, dyslexic, dyspraxic, and learning-disabled students. Alexandria: ASCD, 2012.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma introdução à psicologia cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, Glória. A formação de professores e os desafios da inclusão escolar na educação básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 145-160, 2018.

FERREIRO, Emília. **Compreensão e alfabetização**: a psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da inclusão. **Cadernos de Pesquisa Educacional**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 300-318, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, Antônio. Professores: imagens do futuro presente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1119-1137, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **The psychology of intelligence**. Totowa: Littlefield, Adams & Co., 1973.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age**: universal design for learning. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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