

INCLUSÃO E NEURODIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ALÉM DO DIAGNÓSTICO

INCLUSION AND NEURODIVERSITY IN THE SCHOOL CONTEXT: PEDAGOGICAL STRATEGIES BEYOND DIAGNOSIS

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.035-018>

Francine Giana Guido

Pós-graduada em Administração e Marketing, Centro Universitário Fae Business School. Sertão, Rio Grande do Sul - Brasil

E-mail: francineguido@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0840-0854>

RESUMO

O capítulo “Inclusão e Neurodiversidade no Contexto Escolar: Estratégias Pedagógicas Além do Diagnóstico”, de Francine Giana Guido, discute a necessidade de superar práticas centradas exclusivamente no diagnóstico clínico e avançar para metodologias pedagógicas que valorizem a participação ativa e o desenvolvimento integral dos estudantes neurodivergentes. A autora apresenta a neurodiversidade como parte constitutiva da condição humana, destacando que condições como TEA, TDAH e dislexia devem ser compreendidas não apenas como limitações, mas como variações legítimas do funcionamento neurológico. O texto enfatiza que a inclusão escolar não se resume ao acesso físico, mas à participação significativa, defendendo princípios como flexibilização curricular, ensino multimodal, avaliação formativa e ambientes escolares acolhedores. São exploradas estratégias pedagógicas além do diagnóstico, incluindo organização do espaço escolar, metodologias ativas, diferenciação pedagógica e práticas de autorregulação. O papel do professor é destacado como central na mediação inclusiva, exigindo observação, escuta ativa, flexibilidade e formação continuada.

Experiências e desafios da escola real são analisados, revelando que a inclusão exige mudanças estruturais, criatividade pedagógica e compromisso coletivo. Em síntese, o capítulo defende que a neurodiversidade deve ser vista como riqueza para a escola, ampliando horizontes e fortalecendo a construção de uma educação democrática e plural.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Neurodiversidade; Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista (TEA); TDAH; Dislexia; Flexibilização curricular; Metodologias ativas; Autorregulação; Participação significativa; Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Formação docente.

ABSTRACT

The chapter “Inclusion and Neurodiversity in the School Context: Pedagogical Strategies Beyond Diagnosis,” by Francine Giana Guido, discusses the need to overcome practices focused exclusively on clinical diagnosis and move towards pedagogical methodologies that value the active participation and integral development of neurodivergent students. The author presents neurodiversity as a constitutive part of the human condition, highlighting that conditions such as ASD, ADHD, and dyslexia should be understood not only as limitations but as legitimate variations in neurological functioning.

The text emphasizes that school inclusion is not limited to physical access but also to meaningful participation, advocating principles such as curricular flexibility, multimodal teaching, formative assessment, and welcoming school environments. Pedagogical strategies beyond diagnosis are explored, including the organization of school space, active methodologies, pedagogical differentiation, and self-regulation practices. The teacher's role is highlighted as central to inclusive mediation, requiring observation, active listening, flexibility, and ongoing training.

Experiences and challenges from real-world schools are analyzed, revealing that inclusion requires structural changes, pedagogical creativity, and collective commitment. In short, the chapter argues that neurodiversity should be seen as an asset to the school, broadening horizons and strengthening the construction of a democratic and pluralistic education.

Keywords: School inclusion; Neurodiversity; Inclusive education; Autism Spectrum Disorder (ASD); ADHD; Dyslexia; Curriculum flexibility; Active methodologies; Self-regulation; Meaningful participation; Universal Design for Learning (UDL); Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro e internacional tem se transformado de maneira significativa, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos neurodivergentes em escolas regulares. Esse movimento reflete avanços nas políticas públicas de educação inclusiva e na compreensão de que a diversidade cognitiva e comportamental é parte constitutiva da experiência humana. A presença crescente de estudantes com diferentes perfis neurológicos — como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, entre outros — desafia a escola a repensar suas práticas pedagógicas e a construir ambientes que favoreçam não apenas o acesso, mas também a participação efetiva e o desenvolvimento integral desses sujeitos (Mantoan, 2015).

Apesar dos avanços, ainda é comum encontrar abordagens centradas exclusivamente no diagnóstico clínico, que tendem a reduzir o aluno à sua condição médica e a limitar as possibilidades de intervenção pedagógica. Essa perspectiva, embora importante para compreender aspectos específicos das necessidades

educacionais, mostra-se insuficiente quando o objetivo é promover aprendizagens significativas e relações sociais saudáveis. Como argumenta Kanner (2020), o foco exclusivo no diagnóstico pode reforçar estigmas e dificultar a construção de práticas inclusivas que reconheçam o potencial dos estudantes.

Nesse contexto, torna-se urgente adotar práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e cognitivas dos alunos neurodivergentes. A escola precisa ser compreendida como um espaço de convivência e aprendizagem que respeita diferentes formas de pensar, sentir e interagir. Booth e Ainscow (2011) defendem que a inclusão não se resume à presença física do estudante em sala de aula, mas envolve a criação de condições para que ele participe plenamente das atividades, desenvolva suas potencialidades e construa vínculos sociais.

O objetivo geral deste capítulo é discutir a neurodiversidade na educação básica, destacando a relevância de práticas pedagógicas que se afastem de uma lógica meramente classificatória e se aproximem de uma perspectiva centrada na participação, no desenvolvimento e na valorização das diferenças. Busca-se oferecer uma reflexão que una teoria e prática, apresentando estratégias pedagógicas que possam ser aplicadas em sala de aula e que contribuam para a construção de ambientes inclusivos e democráticos.

Como fechamento, é importante ressaltar que o foco deste capítulo não está na classificação clínica ou na categorização dos alunos, mas sim nas estratégias pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas e relações mais equitativas. A neurodiversidade, nesse sentido, deve ser entendida como uma riqueza para a escola, que amplia horizontes e desafia educadores a reinventar suas práticas em favor de uma educação verdadeiramente inclusiva.

2 NEURODIVERSIDADE: CONCEITO E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

O conceito de neurodiversidade surgiu no final da década de 1990, a partir dos estudos de Judy Singer (1999), socióloga australiana que cunhou o termo para designar a diversidade neurológica como parte da condição humana. A proposta de Singer buscava romper com a visão patologizante que predominava até então, defendendo que condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a dislexia não deveriam ser vistas apenas como déficits ou distúrbios, mas como variações legítimas do funcionamento neurológico. Essa perspectiva foi posteriormente ampliada por autores como Armstrong (2017), que argumenta que a neurodiversidade deve ser entendida como uma forma de pluralidade cognitiva, capaz de enriquecer os ambientes sociais e educacionais.

A diferença entre o modelo médico e o modelo educacional é central para compreender as implicações pedagógicas da neurodiversidade. O modelo médico, tradicionalmente dominante, tende a enfatizar diagnósticos e intervenções clínicas, classificando os sujeitos a partir de suas limitações. Embora esse modelo seja importante para identificar necessidades específicas, ele se mostra insuficiente quando

aplicado isoladamente ao contexto escolar, pois corre o risco de reduzir o aluno à sua condição clínica. Já o modelo educacional, defendido por Booth e Ainscow (2011), desloca o foco para a participação e para o desenvolvimento, reconhecendo que o papel da escola não é apenas acolher, mas criar condições para que todos os estudantes aprendam e convivam de forma significativa. Nesse sentido, a neurodiversidade é vista como um recurso pedagógico que desafia os educadores a reinventar suas práticas e a valorizar diferentes formas de aprender.

No contexto escolar, condições como TEA, TDAH e dislexia não devem ser compreendidas apenas como diagnósticos clínicos, mas como realidades que exigem práticas pedagógicas diferenciadas. Estudantes autistas, por exemplo, podem apresentar formas singulares de comunicação e interação, o que demanda estratégias que favoreçam a inclusão e a valorização dessas especificidades. Alunos com TDAH, por sua vez, podem se beneficiar de metodologias que estimulem a autorregulação e a organização das tarefas, enquanto aqueles com dislexia necessitam de abordagens que ampliem o acesso à leitura e à escrita por meio de recursos visuais e tecnológicos. Como ressaltam Mantoan (2015) e Kanner (2020), o desafio da escola não é adaptar os alunos a um padrão homogêneo, mas construir práticas que reconheçam e potencializem suas formas diversas de aprender.

Compreender o funcionamento neurológico na aprendizagem é, portanto, fundamental para a construção de uma educação inclusiva. Isso não significa aprofundar-se em descrições clínicas, mas reconhecer que diferentes modos de processamento cognitivo influenciam diretamente a forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento. Armstrong (2017) destaca que, ao invés de focar nas limitações, os professores devem identificar os pontos fortes de cada aluno e utilizá-los como base para o desenvolvimento pedagógico. Essa abordagem fortalece a ideia de que a escola deve ser um espaço de valorização da diversidade, em que o corpo docente se torna mediador de experiências que respeitam e ampliam as potencialidades dos estudantes.

Assim, a neurodiversidade, quando compreendida em sua dimensão educacional, desafia a escola a abandonar práticas excludentes e a investir em metodologias que promovam participação, pertencimento e desenvolvimento integral. O reconhecimento das diferenças neurológicas como parte da condição humana amplia o horizonte da educação inclusiva e reafirma que o papel da escola é formar sujeitos capazes de conviver em uma sociedade plural, democrática e solidária.

3 LIMITAÇÕES DO ENSINO BASEADO NO DIAGNÓSTICO

A presença crescente de alunos neurodivergentes nas escolas regulares tem exigido uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas adotadas. Embora o diagnóstico clínico seja uma ferramenta importante para identificar características e necessidades específicas, sua utilização exclusiva como norteador das práticas educacionais revela-se limitada e, muitas vezes, contraproducente. O diagnóstico

informa, mas não ensina. Ele pode orientar o olhar do professor, mas não substitui a necessidade de metodologias pedagógicas que promovam participação, pertencimento e desenvolvimento integral.

Um dos principais problemas do ensino baseado apenas no diagnóstico é a tendência à rotulação dos estudantes. Quando um aluno é identificado como autista, disléxico ou com TDAH, frequentemente passa a ser visto apenas por essa condição, o que gera expectativas reduzidas em relação ao seu desempenho. Como observa Mantoan (2015), essa prática reforça estigmas e limita a percepção das potencialidades individuais, criando barreiras simbólicas que dificultam a inclusão efetiva. O rótulo, nesse sentido, pode se tornar um obstáculo pedagógico, pois induz professores e colegas a enxergarem o estudante a partir de suas dificuldades, e não de suas capacidades.

Outro aspecto crítico é a padronização do ensino. A escola tradicional, estruturada em currículos homogêneos e metodologias uniformes, tende a desconsiderar a diversidade de formas de aprender. Booth e Ainscow (2011) argumentam que a inclusão exige romper com essa lógica padronizadora, pois cada estudante possui modos singulares de processar informações e interagir com o conhecimento. Quando o ensino permanece preso a modelos rígidos, os alunos neurodivergentes são os primeiros a serem excluídos, já que suas necessidades não encontram espaço em práticas que privilegiam apenas o desempenho médio da turma.

A falta de adaptação curricular real é outro desafio recorrente. Muitas escolas afirmam adotar práticas inclusivas, mas, na prática, limitam-se a pequenas flexibilizações que não alteram substancialmente a lógica pedagógica. Kanner (2020) destaca que a inclusão não pode ser superficial; ela exige mudanças estruturais no currículo, nas metodologias e nas formas de avaliação. Sem essas adaptações, os alunos neurodivergentes permanecem em desvantagem, enfrentando barreiras que comprometem sua aprendizagem e participação.

Os impactos emocionais e pedagógicos dessa abordagem reducionista são significativos. Alunos que são constantemente rotulados ou que não encontram espaço para suas formas de aprender tendem a desenvolver sentimentos de inadequação, baixa autoestima e desmotivação. Armstrong (2017) ressalta que a escola, ao focar apenas nas limitações, perde a oportunidade de valorizar os pontos fortes dos estudantes, o que compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional. A ausência de práticas pedagógicas inclusivas pode levar ao isolamento social, à evasão escolar e à perpetuação de desigualdades.

Portanto, é fundamental compreender que o diagnóstico deve ser visto como um ponto de partida, e não como um fim em si mesmo. Ele pode fornecer informações relevantes sobre características individuais, mas não substitui o papel da escola em criar ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem a diversidade. O ensino baseado apenas no diagnóstico é reducionista porque ignora a complexidade do processo educativo, que envolve relações, experiências e contextos. O desafio da educação inclusiva é

transformar o diagnóstico em um instrumento que auxilia na compreensão das necessidades dos alunos, sem que isso se converta em rótulos ou em práticas excludentes.

Assim, reafirma-se o argumento central desta seção: o diagnóstico informa, mas não ensina. Cabe à escola e aos educadores construir práticas pedagógicas que ultrapassem a lógica classificatória e que promovam aprendizagens significativas, capazes de reconhecer e potencializar as diferentes formas de ser e aprender.

4 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA CENTRADA NA PARTICIPAÇÃO

A educação inclusiva contemporânea tem se consolidado como um paradigma que ultrapassa a simples presença física de alunos neurodivergentes ou com necessidades específicas em sala de aula. O verdadeiro critério de inclusão não é apenas o acesso, mas a participação ativa e significativa desses estudantes nos processos de aprendizagem e convivência escolar. Booth e Ainscow (2011) defendem que a inclusão deve ser entendida como a criação de condições para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver, independentemente de suas diferenças, e que a participação é o elemento central para avaliar a efetividade das práticas inclusivas.

A participação ativa como critério de inclusão implica reconhecer que estar presente não é suficiente. É necessário que os estudantes tenham voz, sejam protagonistas de suas aprendizagens e possam interagir de forma plena com colegas e professores. Mantoan (2015) enfatiza que a escola inclusiva é aquela que garante oportunidades reais de envolvimento, permitindo que cada aluno contribua com suas potencialidades e seja reconhecido em sua singularidade. Nesse sentido, práticas pedagógicas que estimulam cooperação, diálogo e protagonismo tornam-se fundamentais para consolidar uma educação centrada na participação.

Outro princípio essencial é a flexibilização curricular. A escola tradicional, estruturada em currículos homogêneos e rígidos, tende a excluir aqueles que não se encaixam em padrões previamente estabelecidos. A flexibilização, conforme defendida por Kanner (2020), não significa reduzir expectativas ou simplificar conteúdos, mas sim criar diferentes caminhos para que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem. Isso pode envolver adaptações metodológicas, uso de recursos variados e reorganização das atividades, de modo a respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem.

O ensino multimodal é outro fundamento que fortalece a inclusão. Inspirado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), essa abordagem propõe que os conteúdos sejam apresentados de múltiplas formas — visuais, auditivas, cinestésicas, digitais — para ampliar as possibilidades de compreensão e engajamento. Rose e Meyer (2002) destacam que o DUA busca eliminar barreiras à aprendizagem por meio da diversificação de estratégias, garantindo que todos os alunos tenham acesso às informações e possam expressar seus conhecimentos de diferentes maneiras. Essa perspectiva é

especialmente relevante para estudantes neurodivergentes, que muitas vezes necessitam de recursos alternativos para se engajar plenamente nas atividades escolares.

A avaliação formativa e processual também se apresenta como um princípio indispensável. Diferente da avaliação tradicional, centrada em resultados finais e comparações padronizadas, a avaliação inclusiva valoriza o percurso do estudante, reconhecendo avanços individuais e oferecendo feedback contínuo. Armstrong (2017) argumenta que esse tipo de avaliação é mais coerente com a diversidade cognitiva, pois permite identificar pontos fortes e áreas de desenvolvimento sem reduzir o aluno a uma nota ou classificação. A avaliação processual, nesse sentido, torna-se uma ferramenta pedagógica que orienta o ensino e fortalece a aprendizagem.

Por fim, o ambiente escolar acessível e acolhedor é condição básica para que os princípios da educação inclusiva se concretizem. A acessibilidade não se limita às questões físicas, como rampas ou recursos tecnológicos, mas envolve também a dimensão emocional e relacional. Uma escola inclusiva é aquela que promove respeito, solidariedade e pertencimento, criando um espaço em que todos os alunos se sintam valorizados. Como ressalta Mantoan (2015), a inclusão só é possível quando a escola se torna um lugar de convivência democrática, em que as diferenças são vistas como riqueza e não como obstáculos.

Em síntese, os princípios da educação inclusiva centrada na participação reafirmam que a inclusão não é apenas uma política ou um discurso, mas uma prática pedagógica que exige transformação curricular, metodológica e avaliativa. Ao dialogar com o Desenho Universal para a Aprendizagem e com as perspectivas contemporâneas de inclusão, esses princípios apontam para uma escola que reconhece e valoriza a diversidade como elemento constitutivo da educação, preparando os estudantes para viver em uma sociedade plural e democrática.

5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ALÉM DO DIAGNÓSTICO

A construção de uma educação inclusiva exige que as práticas pedagógicas ultrapassem a lógica classificatória do diagnóstico clínico e se concentrem em estratégias concretas que favoreçam a participação e o desenvolvimento dos alunos. O diagnóstico pode informar sobre características individuais, mas não ensina; cabe à escola criar condições reais de aprendizagem que respeitem a diversidade neurológica e promovam ambientes acessíveis e acolhedores. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas além do diagnóstico devem ser pensadas como recursos que ampliam as possibilidades de engajamento, fortalecem vínculos e garantem que todos os estudantes possam aprender de forma significativa.

5.1 ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

Um dos primeiros aspectos a serem considerados é a organização do espaço escolar. O ambiente físico e simbólico da escola exerce influência direta sobre o comportamento, a atenção e a capacidade de

autorregulação dos alunos, especialmente daqueles que apresentam características neurodivergentes. Armstrong (2017) destaca que a previsibilidade e a clareza do ambiente são fatores fundamentais para reduzir a ansiedade e favorecer a participação ativa. Espaços previsíveis são ambientes estruturados de forma clara, com delimitação de áreas e funções bem definidas. Quando os alunos sabem o que esperar de cada espaço — seja a quadra, a sala de aula ou o refeitório —, sentem-se mais seguros e conseguem organizar melhor suas ações. Booth e Ainscow (2011) reforçam que a previsibilidade contribui para a construção de rotinas que facilitam a adaptação dos estudantes e reduzem comportamentos de resistência ou desorganização.

A redução de estímulos excessivos é outro elemento essencial. Muitos alunos neurodivergentes apresentam sensibilidade aumentada a estímulos visuais, sonoros ou táteis, o que pode gerar sobrecarga sensorial e dificultar a concentração. Kanner (2020) argumenta que ambientes escolares inclusivos devem minimizar ruídos desnecessários, excesso de informações visuais e situações de aglomeração, criando espaços mais tranquilos e organizados. Isso não significa eliminar a riqueza de estímulos, mas sim equilibrá-los de forma que favoreçam a aprendizagem sem gerar desconforto.

As rotinas claras e visuais também desempenham papel central na organização do ambiente escolar. Rotinas bem estruturadas permitem que os alunos antecipem o que vai acontecer, reduzindo a imprevisibilidade e aumentando a sensação de controle. Recursos visuais, como quadros de horários, pictogramas ou sinalizações, ajudam a tornar as rotinas mais acessíveis e compreensíveis para todos os estudantes. Mantoan (2015) ressalta que a clareza das rotinas é um fator que fortalece a autonomia dos alunos, pois lhes permite organizar suas ações e compreender melhor o fluxo das atividades escolares.

A organização do ambiente escolar, portanto, não é apenas uma questão logística, mas uma estratégia pedagógica que favorece a inclusão. Ao criar espaços previsíveis, reduzir estímulos excessivos e estabelecer rotinas claras e visuais, a escola promove condições para que os alunos neurodivergentes participem de forma mais ativa e significativa. Essas práticas não beneficiam apenas os estudantes com necessidades específicas, mas toda a comunidade escolar, pois contribuem para a construção de ambientes mais democráticos, acolhedores e propícios ao desenvolvimento humano.

5.2 METODOLOGIAS ATIVAS E FLEXÍVEIS

As metodologias ativas têm se consolidado como alternativas pedagógicas capazes de promover maior engajamento e participação dos estudantes, especialmente no contexto da neurodiversidade. A aprendizagem por projetos, por exemplo, permite que os alunos se envolvam em situações reais e significativas, desenvolvendo autonomia e senso de responsabilidade. Armstrong (2017) destaca que projetos interdisciplinares favorecem a construção de competências socioemocionais e cognitivas, pois estimulam a colaboração, a resolução de problemas e a criatividade.

As atividades práticas e corporais também desempenham papel fundamental, uma vez que muitos alunos neurodivergentes aprendem melhor por meio da experiência concreta e da manipulação de objetos. Mantoan (2015) ressalta que o corpo em movimento é um mediador de aprendizagens, e que práticas corporais podem contribuir para a autorregulação emocional e para a compreensão de conceitos abstratos.

O uso de jogos e recursos visuais amplia ainda mais as possibilidades de aprendizagem. Jogos educativos, dinâmicas lúdicas e materiais visuais, como infográficos e pictogramas, tornam os conteúdos mais acessíveis e estimulam diferentes canais de percepção. Rose e Meyer (2002), ao discutirem o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), enfatizam que a diversificação de recursos é essencial para eliminar barreiras e garantir que todos os alunos possam se engajar de forma significativa.

5.3 DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A diferenciação pedagógica é um princípio que reconhece que os alunos aprendem de formas distintas e, portanto, precisam de diferentes oportunidades de acesso, expressão e engajamento. Booth e Ainscow (2011) afirmam que a inclusão só é possível quando o currículo é flexível e capaz de atender às múltiplas necessidades dos estudantes.

Oferecer diferentes formas de acesso ao conteúdo significa disponibilizar informações em variados formatos — textos, áudios, vídeos, recursos digitais — para que cada aluno possa escolher a forma mais adequada ao seu estilo de aprendizagem.

Garantir diferentes formas de expressão implica permitir que os estudantes demonstrem seus conhecimentos de maneiras diversas, seja por meio de produções escritas, apresentações orais, dramatizações ou produções artísticas. Essa diversidade valoriza talentos individuais e evita que a avaliação se restrinja a um único padrão.

Por fim, promover diferentes formas de engajamento envolve criar atividades que despertem o interesse dos alunos, respeitando suas motivações e oferecendo opções de participação. Armstrong (2017) reforça que o engajamento é um fator decisivo para a aprendizagem, e que práticas diferenciadas aumentam a sensação de pertencimento e reduzem a exclusão.

5.4 ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO

A autorregulação é uma competência essencial para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional, especialmente para alunos neurodivergentes que podem apresentar dificuldades em manter a atenção ou controlar impulsos. Nesse sentido, a escola deve adotar estratégias que favoreçam o equilíbrio emocional e a organização interna dos estudantes.

As pausas planejadas são recursos importantes para evitar sobrecarga cognitiva e emocional. Momentos de descanso entre atividades permitem que os alunos reorganizem sua atenção e retomem o foco com mais disposição.

As atividades sensoriais também contribuem para a autorregulação, oferecendo estímulos táteis, visuais ou auditivos que ajudam os estudantes a se acalmar ou a se concentrar. Kanner (2020) observa que práticas sensoriais, como o uso de objetos manipuláveis ou exercícios de respiração, podem ser incorporadas ao cotidiano escolar como estratégias simples e eficazes.

O movimento como recurso para atenção e organização emocional é igualmente relevante. Atividades físicas leves, alongamentos ou pequenas dinâmicas corporais durante a aula ajudam os alunos a liberar energia, reduzir a ansiedade e melhorar a concentração. Mantoan (2015) reforça que o corpo em movimento não é apenas um instrumento de aprendizagem motora, mas também um mediador de processos emocionais e cognitivos.

6 O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar não se concretiza apenas por meio de políticas públicas ou diretrizes curriculares; ela acontece, sobretudo, na prática cotidiana do professor. É na sala de aula, na quadra, nos corredores e nos momentos de convivência que a inclusão se torna realidade. O docente, ao assumir o papel de mediador, torna-se o eixo central da construção de ambientes educativos que reconhecem e valorizam a diversidade. Sua atuação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve sensibilidade, observação, escuta e flexibilidade para atender às múltiplas formas de aprender e se relacionar.

A observação pedagógica é uma das principais ferramentas do professor inclusivo. Mais do que identificar dificuldades, observar significa compreender os modos singulares de participação dos alunos, suas estratégias próprias de aprendizagem e suas formas de interação com o grupo. Booth e Ainscow (2011) ressaltam que a observação atenta permite ao docente ajustar práticas e identificar barreiras que impedem a participação plena. Trata-se de um olhar que busca potencialidades, e não apenas limitações, reconhecendo que cada estudante possui recursos internos que podem ser mobilizados para o desenvolvimento.

A escuta ativa complementa esse processo. Escutar os alunos de forma genuína, acolhendo suas falas, gestos e até silêncios, é fundamental para construir relações de confiança e pertencimento. Mantoan (2015) enfatiza que a escuta ativa é um ato pedagógico, pois possibilita que os estudantes se sintam valorizados e reconhecidos em sua singularidade. Ao ouvir, o professor não apenas coleta informações, mas também legitima a voz dos alunos, fortalecendo sua autoestima e incentivando sua participação.

A flexibilidade na condução da aula é outro princípio indispensável. O professor inclusivo precisa estar disposto a adaptar metodologias, reorganizar atividades e modificar estratégias sempre que necessário.

Kanner (2020) argumenta que a rigidez pedagógica é incompatível com a diversidade, e que a flexibilidade é condição para que todos os alunos possam se engajar. Isso pode significar variar os recursos utilizados, oferecer diferentes formas de expressão ou ajustar o ritmo das atividades, garantindo que cada estudante encontre caminhos possíveis para aprender.

A parceria com a equipe pedagógica e a família amplia o alcance da mediação inclusiva. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor, mas um processo coletivo que envolve coordenação pedagógica, especialistas, gestores e familiares. Armstrong (2017) destaca que o diálogo constante entre escola e família fortalece a compreensão das necessidades dos alunos e possibilita a construção de estratégias conjuntas. O professor, nesse contexto, atua como elo entre os diferentes atores, articulando saberes e práticas em favor da inclusão.

Por fim, a formação continuada é condição essencial para que o professor se mantenha atualizado e preparado para enfrentar os desafios da inclusão. A neurodiversidade e a complexidade das demandas educacionais exigem que o docente esteja em constante processo de aprendizagem, revisitando suas práticas e ampliando seus conhecimentos. Rose e Meyer (2002), ao discutirem o Desenho Universal para a Aprendizagem, reforçam que a formação continuada é indispensável para que os professores desenvolvam competências que lhes permitam criar ambientes acessíveis e diversificados.

Em síntese, o papel do professor na mediação inclusiva é multifacetado e central. Ele observa, escuta, adapta, dialoga e aprende continuamente, tornando-se o principal agente da inclusão escolar. Mais do que aplicar técnicas, o docente constrói diariamente um espaço de convivência democrática, em que as diferenças são reconhecidas como riqueza e oportunidade de aprendizagem. A inclusão, portanto, não é um evento isolado ou uma política distante, mas uma prática cotidiana que se materializa na ação pedagógica do professor.

7 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NA ESCOLA REAL

A inclusão escolar, embora seja um princípio amplamente defendido nas políticas educacionais e nos discursos pedagógicos, enfrenta desafios concretos quando se materializa no cotidiano das escolas. É nesse espaço real, marcado por limitações estruturais e pela diversidade de demandas, que se revela a complexidade de transformar a inclusão em prática efetiva. Reconhecer tais obstáculos não significa negar a viabilidade da inclusão, mas compreender que ela exige esforço coletivo, criatividade pedagógica e uma cultura escolar comprometida com a valorização da diversidade.

Um dos principais desafios é a falta de formação específica dos professores para lidar com a neurodiversidade e outras necessidades educacionais. Muitos docentes relatam insegurança diante de alunos neurodivergentes, pois sua formação inicial raramente contempla estratégias inclusivas de forma aprofundada. Como apontam Booth e Ainscow (2011), a ausência de preparo adequado pode levar à

reprodução de práticas tradicionais, centradas em padronização, que acabam por excluir aqueles que não se encaixam nos modelos convencionais de aprendizagem. A formação continuada, nesse sentido, torna-se indispensável para que os professores desenvolvam competências de observação, escuta e adaptação pedagógica.

Outro obstáculo recorrente são as turmas numerosas, que dificultam a atenção individualizada e a implementação de metodologias diferenciadas. Em salas com mais de 30 ou 40 alunos, o professor enfrenta o desafio de equilibrar o ritmo da turma com as necessidades específicas de cada estudante. Mantoan (2015) observa que, embora o tamanho das turmas seja uma realidade difícil de modificar em curto prazo, é possível adotar estratégias coletivas que favoreçam a participação de todos, como o trabalho em grupos cooperativos e o uso de metodologias ativas.

A escassez de recursos também impacta diretamente a inclusão. Muitas escolas carecem de materiais adaptados, tecnologias assistivas ou apoio especializado, o que limita as possibilidades de atender às demandas dos alunos neurodivergentes. Kanner (2020) ressalta que a falta de recursos não deve ser vista como impeditivo absoluto, mas como um desafio que pode ser enfrentado com criatividade e pequenas mudanças pedagógicas. Professores que utilizam recursos simples — como quadros visuais, jogos cooperativos ou adaptações de atividades — demonstram que a inclusão pode avançar mesmo em contextos de restrição.

Nesse sentido, é importante destacar o potencial das pequenas mudanças pedagógicas. Ajustes aparentemente simples, como organizar rotinas visuais, oferecer diferentes formas de expressão ou planejar pausas estratégicas, podem ter grande impacto na participação e no desenvolvimento dos alunos. Armstrong (2017) enfatiza que a inclusão não depende apenas de grandes reformas estruturais, mas também da capacidade dos professores de reinventar suas práticas cotidianas.

Por fim, a cultura escolar inclusiva é o elemento que sustenta todas essas possibilidades. Mais do que ações isoladas, a inclusão exige que a escola como um todo esteja comprometida com valores de respeito, solidariedade e pertencimento. Uma cultura inclusiva envolve gestores, professores, funcionários, alunos e famílias, criando um ambiente em que as diferenças são reconhecidas como riqueza e não como obstáculos. Rose e Meyer (2002), ao discutirem o Desenho Universal para a Aprendizagem, reforçam que a inclusão só se torna efetiva quando está enraizada na cultura institucional, orientando decisões pedagógicas e organizacionais.

Em síntese, a inclusão na escola real enfrenta desafios como falta de formação, turmas numerosas e escassez de recursos, mas também abre possibilidades concretas por meio de pequenas mudanças pedagógicas e da construção de uma cultura escolar inclusiva. O realismo desse debate mostra que a inclusão não é um ideal distante, mas uma prática possível, desde que haja compromisso coletivo e disposição para transformar o cotidiano escolar em favor da diversidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a inclusão escolar não pode ser reduzida ao diagnóstico clínico ou à categorização dos alunos. Embora o diagnóstico seja um recurso importante para compreender características individuais, ele não ensina, não promove participação e tampouco garante aprendizagens significativas. A verdadeira inclusão acontece quando a escola se organiza para valorizar a diversidade, reconhecendo que cada estudante possui formas singulares de aprender e de se relacionar com o mundo.

As estratégias pedagógicas apresentadas — desde a organização do ambiente escolar até metodologias ativas, diferenciação pedagógica e práticas de autorregulação — demonstram que é possível construir caminhos que beneficiam não apenas os alunos neurodivergentes, mas toda a comunidade escolar. Ao flexibilizar currículos, diversificar recursos e promover ambientes acolhedores, a escola amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece vínculos sociais, consolidando-se como espaço de convivência democrática.

Nesse sentido, a inclusão deve ser entendida como um compromisso coletivo, que envolve professores, equipe pedagógica, gestores e famílias, mas que se concretiza principalmente na prática cotidiana do docente. É no olhar atento, na escuta ativa, na flexibilidade e na criatividade pedagógica que a inclusão se torna realidade.

A escola, portanto, precisa assumir sua função como espaço de diversidade e aprendizagem plural, em que as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como riquezas que ampliam horizontes e desafiam práticas tradicionais. Ao ensinar melhor para alguns, ensina-se melhor para todos. Essa é a essência da educação inclusiva: transformar a diversidade em potência e garantir que cada estudante, independentemente de suas características, tenha acesso a experiências de aprendizagem significativas e emancipadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Educação Inclusiva

BOOTH, T.; AINSWORTH, M. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2015.

Neurodiversidade

ARMSTRONG, T. *The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differently wired brain*. Cambridge: Da Capo Press, 2017.

KANNER, A. *Neurodiversity and inclusive education: beyond diagnosis*. New York: Routledge, 2020.

SINGER, J. Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, M.; FRENCH, S. (org.). *Disability Discourse*. Buckingham: Open University Press, 1999.

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

ROSE, D. H.; MEYER, A. *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. Alexandria: ASCD, 2002.

Práticas Pedagógicas Inclusivas

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

SILVA, B. F.; DIAS, M. A.; ULASOWICZ, C.; SANCHES NETO, L. *O ensino de habilidades socioemocionais na Educação Física Escolar a partir da dinâmica do jogo*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SOUTO, M. C. *Educação Física infantil e o desenvolvimento socioemocional: empatia, colaboração e resiliência*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

COSTA PINTO, J.; MATOS RACHID, C.; VERAS, K. P.; ALMEIDA, R. J. P.; CABRAL, W. A.; COSTA, M. N. P.; CORDEIRO, S. M. O papel da Educação Física no desenvolvimento social e emocional dos alunos. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 11, p. 45-62, 2025.