

**O PROFESSOR INCLUSIVO NO SÉCULO XXI: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DIANTE DA NEURODIVERSIDADE**

**THE INCLUSIVE TEACHER IN THE 21ST CENTURY: TEACHER EDUCATION AND
PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE FACE OF NEURODIVERSITY**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-047>

Luciano João da Silva

Mestre em Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPE)

E-mail: luciano.joao@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Iraneide Dias da Silva

Pós-graduação em: Gestão e Psicopedagogia Institucional (2018); Análise do Comportamento Aplicada
ABA na Alfabetização de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2022); Neuropsicopedagogia
Clínica (2024)

Paudalho - PE

E-mail: Iraneidedias94@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1218063772030815>

Vilma Corrêa da Rocha

Especialista em Neuropsicopedagogia

FAVENI - Faculdade Venda Nova do Imigrante

São Mateus do Maranhão

E-mail: vilmacorrea1985@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8868271861732320>

Antonio Marcos Leite Cavalcante

Mestre em Matemática

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Alto Alegre do Pindaré - Maranhão

E-mail: antoniomarcoslc2015@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8286470458322155>

Patrícia Aparecida da Silva

Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática para a convivência com o Semiárido

Universidade Estadual da Paraíba - Campus VI

Centro de Ciências Humanas e Exatas - CCHE

Sumé - Paraíba

E-mail: patriciact2013@gmail.com

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

Alana Thainá Santana Oliveira

Pós em Alfabetização e Letramento

Anhanguera

Rondonópolis - MT

E-mail: alanabl2@hotmail.com

Jucelane Benetti

Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, pós-graduação
Universidade Candido Mendes
Primavera do Leste - MT
E-mail: jucelanebenetti@gmail.com

Sibele Silva Leal Rodrigues

Especialização em Ed. Infantil e Alfabetização
Instituto Cuiabano de Educação
Rondonópolis - MT
E-mail: sslrodrigues@hotmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3455456959451719>

Krysmann Felix da Silva

Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional
Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo - FAMEESP
Codó - Maranhão
E-mail: Pedagogo.Krysmann@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0396421012647856>

Ronilda Roacab de Meneses

Mestrado
UNIVATES
Boa Vista - Roraima
E-mail: oroacab@hotmail.com

Resumo

A ampliação do debate sobre a educação inclusiva e o reconhecimento da neurodiversidade têm provocado importantes transformações no campo educacional contemporâneo. O presente capítulo discute a formação docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas diante da crescente presença de estudantes neurodivergentes nos diferentes níveis de ensino, especialmente na educação básica. Fundamentado nos pressupostos da educação inclusiva, da neurodiversidade e da aprendizagem significativa, o estudo analisa os desafios enfrentados pelos professores no acolhimento das singularidades cognitivas, sensoriais, comunicacionais e socioemocionais dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, ancorada em autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, David Ausubel, Lev Vigotski, Judy Singer, Nick Walker, Temple Grandin e Francisco Imbernón. Os resultados evidenciam que a formação inicial e continuada ainda apresenta lacunas importantes quanto à preparação dos docentes para a atuação em contextos inclusivos. Conclui-se que a construção de práticas pedagógicas neuroafirmativas exige a superação de modelos homogêneos de ensino, a valorização das diferenças e a reorganização das práticas escolares em direção a uma educação mais democrática, equitativa e humanizada.

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

Abstract

The expansion of debates surrounding inclusive education and the recognition of neurodiversity have promoted important transformations in contemporary education. This chapter discusses teacher education and pedagogical practices developed in response to the growing presence of neurodivergent students in different educational levels, especially basic education. Grounded in the principles of inclusive education, neurodiversity, and meaningful learning, the study analyzes the challenges faced by teachers in addressing the cognitive, sensory, communicative, and socio-emotional singularities of students. This bibliographic and documentary study is based on authors such as Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, David Ausubel, Lev Vygotsky, Judy Singer, Nick Walker, Temple Grandin, and Francisco Imbernón. The findings indicate that initial and continuing teacher education still presents significant gaps regarding preparation for inclusive educational contexts. The study concludes that the construction of neuroaffirmative pedagogical practices requires overcoming homogeneous teaching models, valuing differences, and reorganizing school practices toward a more democratic, equitable, and humanized education.

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

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea encontra-se diante de um dos maiores desafios de sua história: reconhecer e acolher a diversidade humana em toda a sua complexidade. Nas últimas décadas, os avanços das políticas de inclusão escolar, a ampliação dos diagnósticos relacionados aos transtornos do neurodesenvolvimento e a consolidação do movimento da neurodiversidade vêm exigindo profundas transformações nos sistemas educacionais e, especialmente, na formação dos professores.

A presença cada vez mais expressiva de estudantes neurodivergentes nas salas de aula evidencia a necessidade de revisão das práticas pedagógicas historicamente fundamentadas em modelos homogêneos de ensino. A lógica da padronização, da normalização dos comportamentos e da uniformização dos processos de aprendizagem mostra-se insuficiente diante da pluralidade de formas de pensar, aprender, sentir e interagir presentes na escola.

O conceito de neurodiversidade, popularizado por Judy Singer no final da década de 1990, propõe compreender as diferenças neurológicas como parte legítima da diversidade humana, afastando-se das perspectivas exclusivamente clínicas ou patologizantes. Segundo essa abordagem, condições como autismo, TDAH, dislexia e outras formas de funcionamento neurocognitivo não devem ser compreendidas apenas sob a ótica do déficit, mas como expressões da variabilidade humana.

Nesse contexto, a formação docente assume papel central. A literatura evidencia que muitos professores relatam sentimentos de insegurança, despreparo e ausência de conhecimentos específicos para atuar em contextos inclusivos. Costa et al. afirmam que a discussão sobre a formação docente torna-se necessária, uma vez que muitos professores universitários relatam não se sentirem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Mantoan (2003, p. 43) afirma:

“Ensinar, na perspectiva inclusiva, quer dizer ressignificar o papel do professor, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino.”

A reflexão proposta pela autora evidencia que a inclusão não depende exclusivamente do estudante adaptar-se à escola, mas da própria instituição reorganizar suas práticas, seus currículos e suas concepções pedagógicas.

Além disso, o paradigma da neurodiversidade desloca a pergunta tradicional acerca do estudante considerado “diferente”. Como destaca Walker (2021), não se trata de questionar o que há de errado com determinadas pessoas, mas de compreender de que maneira a sociedade e as instituições produzem barreiras que dificultam sua participação plena.

A escola do século XXI precisa, portanto, superar modelos centrados na homogeneização dos estudantes, na avaliação padronizada e em currículos rígidos. Leite (2026) destaca que a permanência dos estudantes autistas no ensino médio exige práticas pedagógicas que reconheçam singularidades cognitivas, sensoriais, emocionais e sociais, assegurando não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem.

Nesse cenário, a formação docente passa a constituir um dos principais elementos para a efetivação da educação inclusiva. Como afirmam Munhoz e Manfré (2026), embora o Brasil possua um importante arcabouço legal, a implementação da inclusão ainda esbarra em barreiras estruturais, atitudinais e formativas.

Diante dessas considerações, este capítulo objetiva discutir a formação docente e as práticas pedagógicas diante da neurodiversidade, analisando os desafios contemporâneos da inclusão e as possibilidades de construção de práticas neuroafirmativas capazes de promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para tanto, o texto encontra-se organizado em cinco seções. Inicialmente, discute-se o conceito de neurodiversidade e seus fundamentos teóricos. Em seguida, aborda-se a formação docente diante dos desafios da inclusão. Posteriormente, analisam-se as principais barreiras presentes no contexto escolar e, por fim, apresentam-se práticas pedagógicas inclusivas orientadas pelos princípios da neurodiversidade e da aprendizagem significativa.

2 METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada na análise crítica da produção científica contemporânea acerca da neurodiversidade, da educação inclusiva, da formação docente e das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes neurodivergentes.

A abordagem qualitativa mostra-se pertinente ao objeto investigado por possibilitar a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem os processos de inclusão escolar, permitindo analisar significados, concepções, práticas e desafios presentes na atuação docente. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos e pelos contextos nos quais estão inseridos, favorecendo a interpretação das realidades educacionais em sua complexidade.

No que se refere aos procedimentos técnicos, adotou-se a pesquisa bibliográfica, entendida por Gil (2019) como aquela desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas. Tal procedimento possibilita o levantamento, a análise e a sistematização do conhecimento produzido sobre determinada temática, contribuindo para a construção do referencial teórico que sustenta a investigação.

A pesquisa documental também integra os procedimentos metodológicos empregados, uma vez que foram analisados marcos legais e normativos relacionados à educação inclusiva e aos direitos das pessoas neurodivergentes, dentre os quais destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014 e o Decreto nº 12.686/2025.

O percurso metodológico compreendeu as seguintes etapas:

- a) delimitação do objeto de investigação;
- b) levantamento bibliográfico em periódicos científicos, livros e documentos oficiais;
- c) seleção das produções relacionadas à neurodiversidade, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas;

- d) leitura analítica das obras selecionadas;
- e) categorização temática dos referenciais;
- f) análise e interpretação dos dados teóricos à luz da educação inclusiva e da neurodiversidade.

Os critérios de inclusão das fontes contemplaram produções que apresentassem relação direta com os seguintes eixos temáticos: educação inclusiva, formação docente, neurodiversidade, autismo, práticas pedagógicas, aprendizagem significativa e direitos humanos. Foram privilegiadas publicações recentes, especialmente dos últimos cinco anos, sem desconsiderar autores clássicos cuja contribuição permanece fundamental para a compreensão do tema.

Entre os referenciais teóricos centrais encontram-se Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, Enicéia Gonçalves Mendes, Francisco Imbernón, Paulo Freire, David Ausubel, Lev Vigotski, Judy Singer, Nick Walker, Temple Grandin, Uta Frith e Simon Baron-Cohen. Também foram incorporadas produções recentes que discutem a neurodiversidade no contexto educacional brasileiro, destacando-se os estudos de Munhoz e Manfré (2026), Costa et al. (2025) e Leite (2026).

A análise dos dados foi organizada em quatro categorias temáticas que orientaram a construção do referencial teórico e das discussões desenvolvidas ao longo do estudo. Essas categorias compreenderam a neurodiversidade e seus fundamentos teóricos, a formação docente e a educação inclusiva, as barreiras escolares e os processos de exclusão, bem como as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes neurodivergentes. Tal organização possibilitou uma análise articulada dos diferentes aspectos que permeiam a inclusão escolar e a atuação docente diante da diversidade presente nos contextos educacionais.

Cabe destacar que a presente investigação não envolveu coleta de dados com seres humanos, não sendo necessária submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Entretanto, foram observados os princípios éticos relacionados ao respeito às pessoas neurodivergentes, à valorização da diversidade humana e à rejeição de abordagens patologizantes ou capacitistas.

Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para a ampliação do debate acerca da formação docente e das práticas pedagógicas diante da neurodiversidade, oferecendo subsídios teóricos e reflexivos para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com os direitos humanos.

3 NEURODIVERSIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EDUCACIONAIS

As discussões acerca da neurodiversidade vêm ocupando espaço crescente nos campos da educação, da psicologia, das políticas públicas e dos direitos humanos. O reconhecimento das diferenças neurológicas como parte legítima da diversidade humana tem provocado importantes transformações na maneira como a escola compreende os processos de aprendizagem, as singularidades dos estudantes e o próprio conceito de inclusão.

Historicamente, os estudantes que apresentavam formas diferenciadas de aprender, comunicar-se ou interagir foram compreendidos a partir de modelos médicos e patologizantes. A escola tradicional, fortemente ancorada em perspectivas normalizadoras, estabeleceu parâmetros rígidos de comportamento, atenção, comunicação e desempenho, classificando como desvios todas as manifestações que se afastavam do padrão considerado esperado.

Nesse cenário, a emergência do conceito de neurodiversidade representa uma importante ruptura epistemológica.

3.1 O SURGIMENTO DO CONCEITO DE NEURODIVERSIDADE

O termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga australiana Judy Singer no final da década de 1990, inicialmente vinculado ao movimento político das pessoas autistas. A autora propõe compreender as diferenças neurológicas como parte da variabilidade humana, afastando-se das interpretações que reduzem tais condições a doenças ou déficits.

Costa et al. destacam que Singer introduziu a categoria do sujeito “diferente neurologicamente”, ampliando os debates sobre diversidade e aproximando-os das discussões relacionadas aos marcadores sociais, tais como classe, gênero e raça.

A perspectiva da neurodiversidade compreende que condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, a dispraxia, a síndrome de Tourette e os transtornos de aprendizagem representam diferentes formas de funcionamento neurológico. Sob essa ótica, tais condições não são entendidas exclusivamente como patologias ou déficits que necessitam ser corrigidos, mas como expressões da variabilidade humana, que demandam reconhecimento, acolhimento e a construção de ambientes sociais e educacionais capazes de valorizar as singularidades dos sujeitos.

Walker (2021), um dos principais teóricos do campo da neurodiversidade, estabelece princípios fundamentais que sustentam esse paradigma. Para o autor, “a neurodiversidade é uma forma natural e valiosa da diversidade humana” (Walker, 2021, p. 33), evidenciando que as diferenças neurocognitivas não devem ser compreendidas como desvios ou anormalidades, mas como manifestações legítimas da variabilidade humana. Sob essa perspectiva, diferentes formas de funcionamento neurológico passam a ser reconhecidas como expressões da diversidade, exigindo o desenvolvimento de práticas sociais e educacionais que respeitem e valorizem as singularidades dos indivíduos.

O segundo princípio sustenta que não existe uma única forma correta ou normal de funcionamento mental. As diferentes formas de cognição, percepção e aprendizagem constituem variações naturais da espécie humana.

O terceiro princípio reconhece que as pessoas neurodivergentes vivenciam processos de exclusão e marginalização semelhantes aos enfrentados por outros grupos historicamente vulnerabilizados.

Munhoz e Manfré (2026) sintetizam essa perspectiva ao afirmar que: “As variações no funcionamento neurocognitivo não devem ser vistas como patologias ou transtornos a serem curados, mas como variações naturais da expressão do cérebro humano.”

Essa compreensão desloca a discussão da deficiência individual para as barreiras sociais, culturais e institucionais que dificultam a participação plena dos sujeitos.

3.2 NEURODIVERSIDADE E O PARADIGMA DA DIFERENÇA

A adoção da perspectiva da neurodiversidade implica profunda transformação nas concepções educacionais. O foco deixa de estar na correção das diferenças e passa a concentrar-se na construção de ambientes capazes de acolher a pluralidade humana.

Leite afirma que: “O estudante autista não deve ser visto como alguém que precisa tornar-se ‘igual’ aos demais para ser aceito.” Essa afirmação evidencia a necessidade de superação das práticas normalizadoras ainda presentes na escola.

Mantoan (2006) defende que a inclusão exige uma transformação estrutural da instituição escolar. Para a autora, a responsabilidade pelo sucesso da inclusão não deve recair sobre o estudante, mas sobre a escola, que precisa reorganizar currículos, metodologias e formas de avaliação.

O paradigma da neurodiversidade estabelece estreita relação com os pressupostos da educação inclusiva ao compreender que as diferenças fazem parte da condição humana e que a diversidade deve ser reconhecida como elemento constitutivo dos processos educativos. Sob essa perspectiva, os estudantes não aprendem de maneira uniforme, mas por meio de diferentes estilos cognitivos, ritmos e formas de participação. Dessa forma, a escola é chamada a abandonar práticas homogeneizadoras e a assumir o compromisso de identificar e eliminar as barreiras que produzem exclusão, garantindo condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem para todos os estudantes.

Walker estabelece uma importante distinção entre o paradigma da patologia e o paradigma da neurodiversidade:

“O paradigma da patologia pergunta: o que há de errado com essas pessoas? O paradigma da neurodiversidade pergunta: o que há de errado com os sistemas que não conseguem acolhê-las?” (Walker, 2021, p. 35).

Essa mudança de perspectiva possui importantes implicações educacionais, pois desloca a atenção do diagnóstico para as condições de participação e aprendizagem.

3.3 NEURODIVERSIDADE E APRENDIZAGEM

As contribuições da neurodiversidade para a educação tornam-se particularmente relevantes quando articuladas às teorias da aprendizagem.

David Ausubel afirma que: “O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe.” A teoria da aprendizagem significativa defende que novos conhecimentos somente são efetivamente incorporados quando estabelecem relações com estruturas cognitivas já existentes.

Leite destaca que os interesses específicos dos estudantes autistas podem funcionar como subsunçores, ou seja, como conhecimentos prévios capazes de favorecer a aprendizagem significativa.

Assim, temas de interesse intenso — astronomia, tecnologia, mapas, animais, jogos ou outros assuntos — podem constituir importantes pontes cognitivas para a construção de novos conhecimentos.

Vigotski, por sua vez, contribui ao enfatizar o papel da mediação social nos processos de aprendizagem. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que o estudante pode realizar determinadas tarefas com apoio antes de alcançá-las autonomamente.

Considerando as singularidades presentes nos processos de aprendizagem dos estudantes neurodivergentes, as mediações pedagógicas tornam-se indispensáveis para a efetivação da inclusão escolar. Recursos visuais, pistas organizacionais, antecipação de rotinas, apoio entre pares, tecnologias assistivas e adaptações comunicacionais constituem estratégias capazes de favorecer a compreensão, a participação e a autonomia dos estudantes. Essas intervenções ampliam as possibilidades de acesso ao currículo e contribuem para a construção de ambientes educacionais que respeitam os diferentes modos de aprender, comunicar-se e interagir com o mundo. Nesse sentido, a mediação docente ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, assumindo um papel fundamental na eliminação de barreiras e na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem.

Leite afirma que a aprendizagem significativa de estudantes autistas depende da construção de mediações pedagógicas que reconheçam as singularidades neurocognitivas, valorizem interesses específicos e promovam diferentes formas de comunicação e expressão.

3.4 A ESCOLA DIANTE DA NEURODIVERSIDADE

A presença crescente de estudantes neurodivergentes nas escolas brasileiras desafia as instituições a reverem seus modelos pedagógicos.

Costa et al. afirmam que muitos professores relatam não se sentirem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, situação que gera insegurança e dificulta a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Ao analisar os desafios da inclusão escolar, Munhoz e Manfré evidenciam que a educação brasileira ainda enfrenta limitações significativas relacionadas à formação dos professores, à rigidez curricular, às barreiras atitudinais e às práticas pedagógicas fundamentadas na homogeneização dos estudantes. Somam-se a esses fatores a descontinuidade das políticas públicas e a insuficiência de ações institucionais voltadas à promoção da inclusão. Tais obstáculos revelam que a garantia do direito à educação ultrapassa a dimensão legal e exige investimentos permanentes na formação docente, na reorganização curricular e na construção de culturas escolares comprometidas com a valorização da diversidade.

A escola que acolhe a neurodiversidade precisa abandonar a ideia de aluno padrão. Como afirmam Glat e Pletsch (2011), a cultura meritocrática e homogeneizante constitui um dos principais obstáculos à inclusão.

Nessa perspectiva, a neurodiversidade pressupõe o reconhecimento de que a aprendizagem se manifesta por meio de múltiplos percursos cognitivos, diferentes formas de participação e variadas maneiras de comunicação e expressão. Tal compreensão desafia os modelos escolares pautados na homogeneização dos estudantes e exige a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, capazes de considerar os distintos ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais presentes na sala de aula. Consequentemente, a avaliação, as metodologias e as formas de interação precisam ser ressignificadas, compreendendo a diversidade como um elemento constitutivo e enriquecedor dos processos educativos.

A escola precisa abandonar modelos pedagógicos homogêneos e desenvolver práticas sensíveis às singularidades. Dessa forma, a neurodiversidade não constitui apenas uma categoria teórica, mas uma perspectiva ética, política e pedagógica que desafia a escola a repensar seus currículos, suas práticas e suas formas de acolher a diversidade humana.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

A formação docente ocupa posição central nas discussões contemporâneas acerca da educação inclusiva e da neurodiversidade. Embora os avanços legais tenham ampliado o acesso dos estudantes neurodivergentes às escolas regulares, a efetivação do direito à aprendizagem continua fortemente vinculada à preparação dos professores para atuar em contextos marcados pela diversidade humana. Nesse sentido, a presença cada vez mais significativa de estudantes autistas, pessoas com TDAH, dislexia, transtornos de aprendizagem e outras formas de neurodivergência evidencia a necessidade de revisão dos modelos tradicionais de formação de professores.

Nas últimas décadas, as políticas públicas brasileiras promoveram importantes avanços em relação ao acesso e à permanência dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum. Entretanto, o aumento das matrículas não foi acompanhado, na mesma proporção, por investimentos na formação inicial e continuada dos docentes. Munhoz e Manfré afirmam que, embora o país possua um robusto

arcabouço legal, a implementação efetiva da educação inclusiva ainda encontra obstáculos de natureza estrutural, atitudinal e formativa.

A formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas importantes. Em muitos cursos de licenciatura, as discussões acerca da educação inclusiva permanecem restritas a disciplinas isoladas, frequentemente voltadas apenas à legislação ou a abordagens generalistas da educação especial. A complexidade das neurodivergências, os aspectos sensoriais, comunicacionais, cognitivos e emocionais, assim como as estratégias pedagógicas inclusivas, raramente são aprofundados durante a graduação.

Costa et al. destacam que os docentes são os principais mediadores dos processos de inclusão e que o despreparo e o tradicionalismo podem constituir barreiras para a participação dos estudantes nos espaços educacionais. Os autores ainda afirmam que muitos professores relatam insegurança e dificuldades para lidar com a diversidade presente em sala de aula, situação que compromete a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Maria Teresa Eglér Mantoan contribui significativamente para essa discussão ao afirmar:

“Ensinar, na perspectiva inclusiva, quer dizer ressignificar o papel do professor, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino” (Mantoan, 2003, p. 43).

A reflexão proposta pela autora desloca a responsabilidade da inclusão do estudante para a instituição escolar e para os profissionais da educação. A inclusão não exige que o aluno se adapte ao modelo existente, mas que a escola reorganize suas práticas, seus currículos e suas formas de ensinar.

Francisco Imbernón (2011) ressalta que a formação docente deve ser entendida como um processo permanente, articulado às necessidades reais da prática educativa. A formação continuada, nessa perspectiva, não pode limitar-se a cursos eventuais ou ações pontuais, mas precisa constituir espaços permanentes de reflexão, investigação e reconstrução da prática pedagógica.

Paulo Freire também destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática ao afirmar: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2011, p. 24).

No contexto da neurodiversidade, a formação continuada assume papel ainda mais relevante. Costa et al. descrevem uma experiência de formação docente baseada em oficinas sobre neurodiversidade, envolvendo estações sensoriais, relatos de casos e reflexões acerca das necessidades dos estudantes neurodivergentes. Os autores concluem que tais experiências contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e para a compreensão das dificuldades vivenciadas pelos estudantes.

A literatura recente aponta que a atuação docente diante da neurodiversidade exige o desenvolvimento de competências pedagógicas, socioemocionais e colaborativas. O professor precisa compreender os marcos legais da inclusão, conhecer diferentes formas de aprendizagem, flexibilizar metodologias, diversificar instrumentos avaliativos e estabelecer vínculos de acolhimento com os estudantes.

Munhoz e Manfré ressaltam que a formação docente continua sendo um dos principais elementos para a efetivação da inclusão escolar, uma vez que os professores precisam estar preparados para atuar diante da diversidade neurocognitiva presente nas salas de aula.

Nesse cenário, o professor do século XXI deixa de ocupar a posição de mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador da aprendizagem, organizador de experiências, facilitador dos processos educativos e agente de promoção dos direitos humanos. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende, portanto, de processos formativos capazes de preparar os docentes para reconhecer, valorizar e acolher as múltiplas formas de aprender presentes no ambiente escolar.

5 BARREIRAS ESCOLARES, CAPACITISMO E PROCESSOS DE EXCLUSÃO

Apesar dos avanços das políticas públicas e da ampliação do acesso dos estudantes neurodivergentes às escolas regulares, a inclusão ainda enfrenta inúmeros obstáculos que dificultam a participação, a permanência e a aprendizagem. Essas barreiras assumem diferentes formas e manifestam-se nos currículos, nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e nas próprias estruturas escolares.

Uma das principais dificuldades encontra-se na organização curricular. Historicamente, os currículos escolares foram construídos a partir da ideia de homogeneidade, pressupondo que todos os estudantes aprendem da mesma maneira, no mesmo tempo e por meio dos mesmos procedimentos didáticos. Essa lógica desconsidera a pluralidade de estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem e formas de participação presentes nas salas de aula.

Leite destaca que o ensino médio apresenta obstáculos específicos para os estudantes autistas, entre eles o excesso de disciplinas, os conteúdos abstratos, a fragmentação curricular e a pressão por desempenho acadêmico. Tais características podem dificultar a participação e a aprendizagem quando não são acompanhadas de estratégias de mediação adequadas.

Munhoz e Manfré afirmam que os currículos rígidos e descontextualizados constituem importantes obstáculos à inclusão, pois não contemplam a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem existentes entre os estudantes. Nesse sentido, a flexibilização curricular não deve ser compreendida como simplificação dos conteúdos, mas como diversificação das formas de acesso ao conhecimento.

As barreiras sensoriais também merecem atenção. O ambiente escolar caracteriza-se, muitas vezes, por elevados níveis de estímulos auditivos, visuais e sociais. Sons intensos, iluminação inadequada,

aglomerações, movimentação constante e mudanças imprevistas podem provocar desconforto ou sobrecarga sensorial em estudantes neurodivergentes.

Leite observa que determinados comportamentos frequentemente interpretados como indisciplina podem representar manifestações de sobrecarga sensorial ou dificuldades de regulação emocional. Essa compreensão exige que a escola abandone interpretações exclusivamente comportamentais e passe a considerar as dimensões sensoriais da aprendizagem.

Entretanto, entre todas as barreiras presentes na escola, as atitudinais talvez sejam as mais difíceis de superar. O capacitismo, entendido como a valorização de determinados padrões de funcionamento corporal, cognitivo e comportamental em detrimento de outros, continua presente em inúmeras práticas escolares.

A perspectiva da neurodiversidade contribui para problematizar essas concepções ao questionar a existência de um modelo único de normalidade. Walker argumenta que a sociedade produz padrões de funcionamento considerados adequados e exclui aqueles que não se enquadram nesses referenciais.

Leite afirma que o capacitismo manifesta-se na escola quando apenas determinados modos de comunicação, atenção, participação e aprendizagem são reconhecidos como legítimos. Nessa perspectiva, estudantes neurodivergentes podem ser interpretados como desinteressados, inadequados ou incapazes, quando, na realidade, apresentam formas distintas de perceber e interagir com o mundo.

Mantoan (2006) diferencia os conceitos de integração e inclusão ao afirmar que, na integração, o estudante precisa adaptar-se à escola, enquanto na inclusão a própria escola assume a responsabilidade de transformar suas práticas e eliminar as barreiras que dificultam a participação dos estudantes.

Essa distinção é fundamental para compreender que a simples presença física do estudante na sala de aula não garante processos efetivos de inclusão. Leite ressalta que muitos estudantes permanecem isolados, submetidos a avaliações padronizadas e expostos a práticas pedagógicas que não consideram suas singularidades.

A construção de uma escola inclusiva exige, portanto, a superação das práticas homogeneizadoras, a revisão dos currículos, o enfrentamento do capacitismo e o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo dos processos educativos. A eliminação das barreiras não representa apenas uma questão pedagógica, mas um compromisso ético e político com os direitos humanos e com a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIANTE DA NEURODIVERSIDADE

As discussões acerca da neurodiversidade não podem permanecer restritas ao campo conceitual ou às políticas públicas. A efetivação da inclusão ocorre, sobretudo, no cotidiano da sala de aula, nas escolhas

metodológicas do professor, nas formas de avaliação, nas relações estabelecidas e na organização dos processos de ensino e aprendizagem.

A escola inclusiva exige a construção de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades dos estudantes e compreendam que diferentes sujeitos aprendem de maneiras distintas. A lógica da homogeneização, que durante muito tempo orientou os sistemas educacionais, mostra-se insuficiente diante da diversidade de formas de pensar, sentir, comunicar-se e aprender.

Leite afirma que a aprendizagem significativa dos estudantes autistas depende da superação de práticas homogeneizadoras e da construção de mediações pedagógicas capazes de reconhecer as singularidades neurocognitivas dos estudantes.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico constitui o primeiro elemento a ser considerado. O professor necessita conhecer seus estudantes, compreender suas formas de comunicação, seus interesses, suas dificuldades, suas potencialidades e as condições que favorecem ou dificultam a aprendizagem. O diagnóstico clínico, embora possa oferecer informações importantes, não deve ser o único elemento orientador da prática pedagógica.

A Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014 reforça que a avaliação pedagógica possui caráter fundamental na identificação das necessidades educacionais dos estudantes, destacando que o Atendimento Educacional Especializado possui natureza eminentemente pedagógica.

David Ausubel oferece importantes contribuições para a compreensão desses processos ao afirmar que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos estabelecem relações substantivas com conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do estudante. A conhecida afirmação do autor — “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe” — evidencia a necessidade de o professor identificar os conhecimentos prévios e os interesses dos estudantes.

Leite aproxima a teoria da aprendizagem significativa dos princípios da neurodiversidade ao afirmar que os interesses específicos dos estudantes podem funcionar como estruturas cognitivas que favorecem a construção de novos conhecimentos.

Os chamados interesses especiais, frequentemente presentes em estudantes autistas, não devem ser interpretados como obstáculos ao ensino. Ao contrário, podem constituir importantes pontes pedagógicas. Temas relacionados à tecnologia, astronomia, animais, mapas, jogos, literatura, música ou outras áreas de interesse podem servir como elementos de mediação para o desenvolvimento de conteúdos curriculares.

Outro aspecto importante refere-se ao uso de recursos visuais e multissensoriais. Muitos estudantes neurodivergentes apresentam maior facilidade na organização de informações por meio de imagens, esquemas, mapas conceituais, infográficos, tabelas, vídeos ou materiais concretos. Leite destaca que recursos visuais favorecem a compreensão e proporcionam maior previsibilidade aos processos de aprendizagem.

Temple Grandin, ao descrever suas experiências enquanto pessoa autista, ressalta a importância do pensamento visual na organização do conhecimento. Suas contribuições permitem compreender que diferentes formas de processamento das informações exigem diferentes estratégias de ensino.

As metodologias ativas também oferecem importantes possibilidades para a construção de práticas inclusivas. Aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, estudos de caso e atividades investigativas podem favorecer a participação dos estudantes, desde que acompanhadas de mediações adequadas, objetivos claros e organização das etapas de trabalho.

Leite observa que as metodologias ativas precisam ser estruturadas para favorecer a participação dos estudantes autistas, oferecendo previsibilidade, papéis definidos e critérios claros de avaliação.

A avaliação constitui outro importante desafio. Os modelos tradicionais, centrados em provas padronizadas e em respostas únicas, frequentemente não conseguem revelar os conhecimentos efetivamente construídos pelos estudantes neurodivergentes. Avaliações excessivamente longas, abstratas ou fundamentadas apenas na linguagem escrita podem representar barreiras ao processo de aprendizagem.

A flexibilização avaliativa não implica redução dos objetivos educacionais, mas a diversificação dos meios pelos quais os estudantes demonstram seus conhecimentos. Produções orais, mapas conceituais, apresentações, projetos, recursos visuais e atividades práticas podem ampliar as possibilidades de participação e expressão.

Além dos aspectos pedagógicos, a dimensão socioemocional também desempenha papel fundamental. A construção de vínculos, o acolhimento das diferenças, a antecipação de rotinas e a organização do ambiente escolar contribuem significativamente para o desenvolvimento dos estudantes.

Vigotski destaca que a aprendizagem ocorre nas relações sociais e que a mediação constitui elemento central do desenvolvimento humano. Nesse sentido, o professor assume papel fundamental como mediador, criando condições para que os estudantes avancem em seus processos de aprendizagem.

A colaboração entre professores, Atendimento Educacional Especializado, equipe pedagógica e famílias também se mostra indispensável. O trabalho compartilhado favorece a compreensão das necessidades dos estudantes e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica.

Leite ressalta que o AEE deve atuar de forma complementar ao ensino comum, contribuindo para a construção de estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, as práticas pedagógicas diante da neurodiversidade exigem flexibilidade, sensibilidade, criatividade e compromisso com a valorização das diferenças. Mais do que adaptar atividades, trata-se de construir uma escola capaz de reconhecer a pluralidade humana como elemento constitutivo dos processos educativos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sociais, culturais e educacionais das últimas décadas têm colocado a escola diante do desafio de reconhecer a diversidade humana em suas múltiplas manifestações. Nesse cenário, a neurodiversidade emerge como uma importante perspectiva teórica, política e pedagógica, capaz de questionar modelos homogêneos de ensino e promover novas formas de compreender os processos de aprendizagem.

Ao longo deste capítulo, buscou-se discutir a formação docente e as práticas pedagógicas diante da neurodiversidade, analisando os desafios contemporâneos da inclusão escolar e as possibilidades de construção de práticas educativas mais democráticas, equitativas e humanizadas.

As discussões evidenciaram que a simples ampliação do acesso à escola não garante processos efetivos de inclusão. A permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes neurodivergentes dependem da superação de barreiras curriculares, sensoriais, comunicacionais e atitudinais que ainda persistem nas instituições escolares.

A literatura analisada demonstra que a formação inicial e continuada dos professores permanece como um dos principais desafios da educação inclusiva. Muitos docentes ainda relatam insegurança e dificuldades para atuar diante da diversidade presente nas salas de aula, situação que evidencia a necessidade de investimentos permanentes em processos formativos.

A perspectiva da neurodiversidade contribui significativamente para a superação de concepções patologizantes ao reconhecer as diferenças neurológicas como expressões legítimas da diversidade humana. Essa mudança de paradigma desloca o foco do déficit para as potencialidades, das limitações para as possibilidades e das dificuldades individuais para as barreiras produzidas pelos contextos sociais e educacionais.

As práticas pedagógicas inclusivas, por sua vez, exigem a valorização dos conhecimentos prévios, a flexibilização curricular, a diversificação das metodologias, a ampliação das formas de avaliação e a construção de ambientes acolhedores e acessíveis. A aprendizagem significativa, a mediação pedagógica e a valorização dos interesses dos estudantes constituem importantes caminhos para a promoção da participação e do desenvolvimento.

Mantoan (2006) afirma que a inclusão exige a transformação da escola e não a adaptação dos estudantes aos modelos já existentes. Essa compreensão reforça a necessidade de repensar currículos, metodologias, avaliações e concepções pedagógicas, por outro lado, Munhoz e Manfré (2026) concluem que a formação docente constitui elemento central para a efetivação da educação inclusiva e para a construção de escolas capazes de acolher a diversidade.

Do mesmo modo, Leite (2026) defende que a escola precisa reconhecer a neurodiversidade como expressão legítima da diversidade humana e assumir a inclusão como prática pedagógica, institucional e ética.

Conclui-se, portanto, que o professor inclusivo do século XXI é aquele que compreende a diversidade como valor, reconhece as singularidades dos estudantes e atua como mediador da aprendizagem, construindo práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos, a justiça social e a democratização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, 2023.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**.

COSTA, Angélica da et al. **Neurodiversidade na educação superior: relatos de uma formação docente**. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Vanislene Sousa Dias. **Educação inclusiva e neurodiversidade**: práticas pedagógicas para estudantes autistas no ensino médio público brasileiro sob a perspectiva da aprendizagem significativa. 2026.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2003.

MUNHOZ, Eduardo Henrique Batoqui; MANFRÉ, Ademir Henrique. **Neurodiversidade, formação de professores e inclusão**: valorizando a(s) diversidade(s) nos processos de inclusão escolar à luz dos direitos humanos. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALKER, Nick. **Neuroqueer Heresies**. Fort Worth: Autonomous Press, 2021.

SINGER, Judy. **Why can't you be normal for once in your life?**. Sydney: University of Technology Sydney, 1999.

TEMPLE GRANDIN. **Pensando em imagens**. Rio de Janeiro: Record, 2015.