ReGeo ISSN: 2177-3246

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES NEUROATÍPICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES FOR NEURODIVERGENT STUDENTS IN BASIC EDUCATION

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDIANTES NEUROATÍPICOS EN EDUCACIÓN BÁSICA

10.56238/revgeov17n1-120

Rosiane Almeida Minet Marsaioli
Especialista em Ciências Biológicas
Instituição: Faculdade Multivix
E-mail: mineterosiane@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4245590261432669

Marcus Vinícius da Silva
Licenciado em Física
Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
E-mail: profmarcusvinicius10@gmail.com
Lattes: https: //lattes.cnpq.br/7389066358469190

Raimunda Nonata Vieira da Silva
Especialização em educação especial e inclusiva
Instituição: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
E-mail: rsraisilva1@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0059943881819933

Anna Paula de Oliveira do Vale
Especialização em Educação Especial e Inclusiva
Instituição: Universidade Estadual do Maranhão
E-mail: annapauladovale@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/6523853097218661

Gabriella Paiva dos Santos
Especialista em Gestão, Coordenação e Supervisão
Instituição: Facuminas
E-mail: professora.gabriella2024@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6958340498151175

Raimundo Gomes Luz
Mestre em Educação Inclusiva
Instituição: Universidade Federal do Amapá
E-mail: raimundogomesluz390@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4938303667975554

Alexssandra de Lemos Pinheiro
Mestrado em Ensino de Ciências
Instituição: Universidade Estadual de Roraima
E-mail: alexialemos2019@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1562753595323246

Rejane Macedo Martins
Mba em gestão de projetos
Instituição: Anhanguera Educacional
E-mail: rejane.macedo@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8933668438830894

Graziella Plaça Orosco de Souza
Doutora em Geografia
Instituição: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FCT-Unesp)
E-mail: grazaorosco@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9155060189678720

Fabíola Franco Torres da Silva
Especialista em ação docente para uma atuação inovadora
Instituição: Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)
E-mail: fabiolafrancotorres@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3444479385258770

Maria Elenice Pereira da Silva
Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)
E-mail: maria.elenice@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0921297025342763

Mariza Vasconcelos da Silva
Mestranda em educação
Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL)
E-mail: mavasco@outlook.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7248824081792305

ReGeo

ISSN: 2177-3246

Carla Beatriz da Silva Luz
Pedagogia
Instituição: FLAED
E-mail: carlabeat2211@gmail.com

Marla Heckler da Silva
Mestranda
Instituição: UNIPAMPA - BAGÉ
E-mail: proffmarla.hs@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4725242577472693

RESUMO
A presença crescente de estudantes neuroatípicos na escola básica tem ampliado os desafios pedagógicos e formativos enfrentados pelas instituições educacionais, exigindo a consolidação de práticas inclusivas que ultrapassem abordagens meramente integradoras ou compensatórias. Este artigo discute as práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes neuroatípicos, compreendendo a inclusão como princípio pedagógico, ético e político. Fundamentado em aportes teóricos da educação inclusiva, da psicologia histórico-cultural e da formação docente, o texto analisa a centralidade do professor, a mediação pedagógica, o trabalho colaborativo e a necessidade de apoio institucional como condições para a efetivação do direito à aprendizagem. Argumenta-se que práticas pedagógicas inclusivas, quando intencionalmente planejadas e sustentadas por políticas públicas e formação docente contínua, contribuem para a valorização da diversidade e para a construção de experiências educativas mais equitativas na escola básica.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Neurodiversidade. Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Escola Básica.

ABSTRACT
The increasing presence of neurodivergent students in basic education has intensified pedagogical and professional challenges faced by schools, demanding the consolidation of inclusive practices that go beyond integrative or compensatory approaches. This chapter discusses inclusive pedagogical practices for neurodivergent students, understanding inclusion as a pedagogical, ethical, and political principle. Grounded in theoretical contributions from inclusive education, historical-cultural psychology, and teacher education, the text analyzes the central role of teachers, pedagogical mediation, collaborative work, and institutional support as essential conditions for guaranteeing the right to learning. It is argued that inclusive pedagogical practices, when intentionally planned and supported by public policies and continuous teacher education, contribute to valuing diversity and fostering more equitable educational experiences in basic education.

Keywords: Inclusive Education. Neurodiversity. Pedagogical Practices. Teacher Education. Basic Education.

RESUMEN
La creciente presencia de estudiantes neuroatípicos en la educación básica ha ampliado los desafíos pedagógicos y formativos que enfrentan las instituciones educativas, exigiendo la consolidación de prácticas inclusivas que trasciendan los enfoques meramente integrativos o compensatorios. Este

artículo analiza las prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes neuroatípicos, entendiendo la inclusión como un principio pedagógico, ético y político. Con base en aportes teóricos de la educación inclusiva, la psicología histórico-cultural y la formación docente, el texto analiza la centralidad del docente, la mediación pedagógica, el trabajo colaborativo y la necesidad de apoyo institucional como condiciones para la realización efectiva del derecho al aprendizaje. Argumenta que las prácticas pedagógicas inclusivas, cuando se planifican intencionalmente y se apoyan en políticas públicas y la formación docente continua, contribuyen a la valoración de la diversidad y a la construcción de experiencias educativas más equitativas en la educación básica.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Neurodiversidad. Prácticas Pedagógicas. Formación Docente. Educación Primaria.

1 INTRODUÇÃO

A diversidade humana tem se tornado cada vez mais visível no cotidiano da escola básica, especialmente com a ampliação do acesso de estudantes com diferentes formas de neuroatipia, como transtorno do espectro autista, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, síndrome de Down, dislexia, entre outras condições. Esse cenário desafia concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, historicamente sustentadas por modelos homogêneos de currículo, avaliação e organização pedagógica. A presença de estudantes neuroatípicos evidencia, de modo particular, os limites de uma escola pensada para a normalização e a padronização dos percursos formativos.

No campo educacional, a discussão sobre inclusão tem se deslocado progressivamente de uma lógica centrada no diagnóstico e na adaptação individual do estudante para uma perspectiva que compreende a diversidade como constitutiva do processo educativo. Conforme argumenta Mantoan (2006), a educação inclusiva não se configura como um conjunto de estratégias específicas voltadas a determinados grupos, mas como uma mudança paradigmática que exige a reorganização da escola em sua totalidade. Nessa perspectiva, a diferença deixa de ser compreendida como problema a ser corrigido e passa a ser reconhecida como valor pedagógico e ético.

A noção de neurodiversidade contribui significativamente para esse deslocamento conceitual ao afirmar que as variações neurológicas fazem parte da condição humana e não devem ser reduzidas a déficits ou incapacidades. Skliar (2003) adverte que práticas educacionais que enfatizam a normalização tendem a produzir exclusão simbólica, mesmo em contextos que se autodeclaram inclusivos. Assim, pensar práticas pedagógicas inclusivas para estudantes neuroatípicos implica questionar modelos escolares que operam a partir da homogeneização e da hierarquização das diferenças.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão de estudantes neuroatípicos exige práticas que considerem os processos de desenvolvimento e aprendizagem como fenômenos socialmente mediados. Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento humano ocorre na interação com o outro e com os instrumentos culturais, o que reforça a importância da mediação docente e da organização de contextos educativos que ampliem as possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes. Nesse sentido, práticas inclusivas não se referem à criação de percursos paralelos, mas à ampliação das formas de ensinar, aprender e avaliar no interior da sala de aula comum.

Entretanto, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na escola básica ainda encontra inúmeros desafios. Estudos indicam que muitos professores se sentem inseguros diante da diversidade, especialmente quando não contam com formação adequada, apoio institucional e condições objetivas de trabalho. Tardif (2002) e Nóvoa (2017) ressaltam que os saberes docentes são construídos de maneira processual e contextualizada, o que torna imprescindível que a inclusão ocupe lugar central tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores. A responsabilização

individual do docente, sem o suporte institucional necessário, tende a fragilizar o projeto inclusivo e a produzir sentimentos de sobrecarga e impotência profissional.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes neuroatípicos na educação básica, articulando fundamentos teóricos da educação inclusiva, políticas públicas educacionais, formação docente e mediação pedagógica. Parte-se do pressuposto de que a inclusão se concretiza por meio de práticas intencionalmente planejadas, sustentadas por trabalho colaborativo e apoio institucional. Para tanto, o texto organiza-se da seguinte forma: inicialmente, discute-se o conceito de neurodiversidade e seus fundamentos educacionais; em seguida, analisam-se as políticas públicas e o direito à educação inclusiva; posteriormente, são apresentadas práticas pedagógicas inclusivas, com ênfase no planejamento, nas metodologias e na avaliação; na sequência, aborda-se a centralidade da mediação docente e do trabalho colaborativo; por fim, discutem-se os desafios e as possibilidades para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva na educação básica.

2 NEURODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

A noção de neurodiversidade tem ganhado espaço nos debates educacionais contemporâneos ao propor uma compreensão ampliada das diferenças neurológicas como parte constitutiva da condição humana. Diferentemente de abordagens centradas no déficit, a perspectiva da neurodiversidade reconhece que modos diversos de perceber, interagir e aprender não configuram anomalias a serem corrigidas, mas variações legítimas do funcionamento humano. No campo da educação, essa mudança conceitual implica revisar práticas pedagógicas, currículos e formas de avaliação historicamente orientadas pela homogeneização dos estudantes.

A educação inclusiva, nesse contexto, afasta-se de modelos integracionistas que pressupõem a adaptação do estudante às exigências da escola e passa a exigir a transformação da própria instituição escolar. Mantoan (2006) sustenta que a inclusão não se resume à presença física do estudante na sala de aula comum, mas envolve a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo e das relações escolares, de modo a garantir a aprendizagem de todos. Essa perspectiva rompe com a lógica da normalização e afirma a diferença como valor pedagógico, ético e político.

A contribuição de Skliar (2003) aprofunda esse debate ao problematizar as formas pelas quais a escola historicamente construiu discursos sobre a diferença. Para o autor, práticas educacionais que operam a partir de categorias rígidas e classificatórias tendem a produzir exclusões simbólicas, mesmo quando sustentadas por discursos inclusivos. No caso dos estudantes neuroatípicos, tais práticas manifestam-se na medicalização excessiva, na rotulação e na expectativa reduzida de aprendizagem, elementos que comprometem a construção de experiências educativas significativas.

Do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem, os fundamentos da psicologia histórico-cultural oferecem importantes contribuições para a compreensão da inclusão. Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento humano é resultado de processos sociais e culturais mediados, o que implica reconhecer que todos os sujeitos são capazes de aprender, ainda que por percursos distintos. A aprendizagem, nessa perspectiva, não é determinada exclusivamente por condições biológicas, mas construída nas interações sociais e nas práticas culturais, mediadas pela linguagem e pela ação pedagógica.

Essa compreensão desloca o foco das limitações individuais para as possibilidades pedagógicas criadas no contexto escolar. Ao discutir a educação de crianças com deficiência, Vygotsky já destacava que o papel da escola não é compensar déficits, mas reorganizar o ambiente educativo de modo a potencializar as capacidades dos sujeitos. Tal concepção é especialmente relevante para a educação de estudantes neuroatípicos, pois reforça a centralidade da mediação docente e da organização intencional dos contextos de aprendizagem.

A noção de zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vygotsky (2007), contribui diretamente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, ao enfatizar que a aprendizagem ocorre na interação entre o sujeito e o outro mais experiente. Nesse sentido, a inclusão não se efetiva por meio de práticas individualizadas isoladas, mas pela criação de situações coletivas de aprendizagem, nas quais os estudantes possam interagir, colaborar e construir conhecimentos de forma compartilhada. Essa abordagem reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o trabalho em grupo, a mediação e a diversidade de linguagens.

Ao articular a perspectiva da neurodiversidade com os fundamentos da educação inclusiva e da psicologia histórico-cultural, evidencia-se que práticas pedagógicas inclusivas não se configuram como adaptações pontuais, mas como reorientações profundas do fazer pedagógico. A escola inclusiva, nesse sentido, não é aquela que cria exceções para determinados estudantes, mas aquela que reconhece a heterogeneidade como condição constitutiva do processo educativo. Como enfatiza Mantoan (2015), incluir significa repensar a escola para todos, e não apenas para alguns.

Dessa forma, compreender a neurodiversidade como fundamento conceitual da educação inclusiva implica assumir uma postura pedagógica que valoriza as diferenças, questiona padrões normativos e amplia as possibilidades de ensinar e aprender. Esse entendimento constitui base indispensável para a análise das políticas públicas educacionais e das práticas pedagógicas inclusivas, temas que serão aprofundados nas seções seguintes deste artigo.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A consolidação da educação inclusiva na escola básica está diretamente vinculada aos marcos legais e às políticas públicas educacionais que reconhecem a diversidade como princípio estruturante

do direito à educação. No contexto brasileiro, a inclusão escolar de estudantes neuroatípicos é respaldada por um conjunto de normativas que reafirmam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos na escola comum, deslocando a educação especial de um modelo segregado para uma perspectiva inclusiva e transversal ao sistema educacional.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, orientada pelos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Esse fundamento constitucional é aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que assegura o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Ao afirmar a prioridade da escola comum como espaço educativo, a LDB reforça o compromisso do sistema educacional com a inclusão e com a superação de práticas excludentes historicamente naturalizadas.

Um marco decisivo nesse processo é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que redefine o papel da educação especial como modalidade transversal, destinada a complementar e apoiar o ensino regular. Essa política rompe com concepções assistencialistas e medicalizantes, ao enfatizar que a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades deve ocorrer no ensino comum, com garantia de recursos, serviços e estratégias pedagógicas adequadas. No caso dos estudantes neuroatípicos, essa diretriz reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as singularidades sem romper com a lógica da convivência escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, também contribui para o fortalecimento da educação inclusiva ao afirmar princípios como equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças. Embora não trate de forma específica da neurodiversidade, a BNCC propõe competências gerais que exigem da escola práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas formas de aprender, comunicar-se e interagir. Nesse sentido, a inclusão de estudantes neuroatípicos demanda currículos flexíveis e metodologias que possibilitem diferentes percursos de aprendizagem, em consonância com o direito à educação de qualidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) amplia esse arcabouço normativo ao estabelecer que a educação inclusiva constitui direito inalienável, devendo ser garantida em todos os níveis e modalidades de ensino. A LBI reforça a responsabilidade do poder público em assegurar condições de acessibilidade, recursos pedagógicos e formação de profissionais da educação, reconhecendo que a exclusão escolar não decorre das características do estudante, mas das barreiras presentes no ambiente educacional. Tal compreensão dialoga diretamente com a perspectiva da neurodiversidade, ao deslocar o foco das limitações individuais para as condições institucionais e pedagógicas da escola.

Apesar dos avanços normativos, a efetivação das políticas de inclusão na educação básica ainda enfrenta desafios significativos. A distância entre o que prescrevem os documentos legais e o que se concretiza no cotidiano escolar evidencia tensões entre discurso e prática. Skliar (2003) adverte que políticas inclusivas, quando implementadas sem transformação das culturas escolares, correm o risco de se reduzir a dispositivos burocráticos, esvaziados de sentido pedagógico. No contexto da neurodiversidade, essa tensão manifesta-se na permanência de currículos rígidos, avaliações padronizadas e práticas pedagógicas pouco sensíveis às diferenças.

Outro aspecto crítico refere-se à formação docente e ao apoio institucional previstos nas políticas públicas. Embora os documentos oficiais reconheçam a importância da formação continuada e do trabalho colaborativo, muitas redes de ensino ainda não oferecem condições adequadas para que essas diretrizes se concretizem. Mantoan (2015) destaca que a responsabilização isolada do professor, sem o suporte necessário, fragiliza o projeto inclusivo e contribui para a reprodução de práticas excludentes, mesmo em contextos formalmente inclusivos.

Assim, a análise das políticas públicas educacionais evidencia que a educação inclusiva de estudantes neuroatípicos não se sustenta apenas em marcos legais, mas exige compromisso político, investimento institucional e reorganização das práticas escolares. As normativas existentes constituem base fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, mas sua efetividade depende da articulação entre políticas, formação docente e condições concretas de trabalho. Essa articulação será aprofundada na próxima seção, dedicada às práticas pedagógicas inclusivas e aos modos de organizar o ensino para responder à diversidade presente na escola básica.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES NEUROATÍPICOS

A efetivação da educação inclusiva na escola básica concretiza-se, sobretudo, no cotidiano das práticas pedagógicas. Para estudantes neuroatípicos, a inclusão não se resume ao acesso à escola comum, mas exige práticas intencionalmente planejadas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas inclusivas demandam a reorganização do planejamento, das metodologias, da avaliação e das formas de mediação docente, superando modelos homogêneos e padronizados de ensino.

4.1 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO FLEXÍVEL E DIFERENCIADO

O planejamento pedagógico constitui um dos pilares das práticas inclusivas, pois orienta as decisões didáticas e a organização dos processos de ensino e aprendizagem. Em contextos marcados pela neurodiversidade, o planejamento precisa ser compreendido como processo flexível e aberto, capaz de acolher diferentes ritmos, interesses e formas de aprender. Perrenoud (1999) destaca que a

diferenciação pedagógica não implica a criação de currículos paralelos, mas a ampliação das estratégias didáticas para que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos escolares.

Planejar de forma inclusiva significa estabelecer objetivos amplos e comuns, ao mesmo tempo em que se reconhece a necessidade de múltiplos percursos para alcançá-los. Para estudantes neuroatípicos, essa flexibilidade permite que o professor ajuste tempos, materiais e modos de participação, sem comprometer a experiência coletiva de aprendizagem. Tal perspectiva desloca o foco da adaptação individual para a reorganização das condições pedagógicas da sala de aula, fortalecendo a inclusão como princípio organizador da prática docente.

4.2 METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

As metodologias ativas têm se mostrado potentes aliadas das práticas pedagógicas inclusivas, especialmente por valorizarem a participação, a experiência e a construção coletiva do conhecimento. Moran (2015) argumenta que aprender envolve ação, reflexão e interação, elementos centrais para a aprendizagem significativa. No contexto da neurodiversidade, metodologias que privilegiam projetos, resolução de problemas e atividades práticas ampliam as possibilidades de engajamento dos estudantes, respeitando diferentes formas de expressão e compreensão.

Valente (1999) ressalta que o aprender fazendo favorece a articulação entre teoria e prática, permitindo que os estudantes atribuam sentido ao que aprendem. Para estudantes neuroatípicos, essas abordagens possibilitam a exploração de diferentes linguagens — corporal, visual, oral e escrita — reduzindo a centralidade exclusiva da linguagem verbal e escrita. Dessa forma, as metodologias ativas contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis, participativos e inclusivos.

4.3 AVALIAÇÃO FORMATIVA E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A avaliação constitui dimensão sensível das práticas pedagógicas inclusivas, pois frequentemente opera como mecanismo de exclusão quando orientada por critérios rígidos e padronizados. Em uma perspectiva inclusiva, a avaliação precisa deslocar-se da verificação de resultados para a compreensão dos processos de aprendizagem. Luckesi (2011) defende a avaliação formativa como prática comprometida com o acompanhamento contínuo do estudante, orientada pela escuta, pelo diagnóstico pedagógico e pela tomada de decisões que favoreçam a aprendizagem.

No caso dos estudantes neuroatípicos, a avaliação formativa permite reconhecer avanços, estratégias utilizadas, formas de participação e desenvolvimento de competências, sem reduzir o desempenho a comparações normativas. Essa abordagem reforça a compreensão de que aprender não significa alcançar um padrão único, mas construir conhecimentos a partir de trajetórias singulares, mediadas pedagogicamente no interior da sala de aula comum.

4.4 PRÁTICAS DE LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA

As práticas de linguagem ocupam lugar central nas práticas pedagógicas inclusivas, especialmente quando se considera a diversidade de modos de comunicação presentes entre estudantes neuroatípicos. Rojo (2019) e Lankshear e Knobel (2011) defendem uma concepção ampliada de linguagem, que reconhece os multiletramentos e as múltiplas formas de produção de sentido. Essa perspectiva é fundamental para a inclusão, pois permite que a escola valorize diferentes linguagens e formas de expressão, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes.

A utilização de recursos visuais, tecnologias assistivas, comunicação alternativa e aumentativa, bem como a valorização da oralidade, dos gestos e das imagens, contribui para a construção de ambientes pedagógicos mais acessíveis. Tais práticas não beneficiam apenas os estudantes neuroatípicos, mas ampliam a qualidade das experiências educativas para todos, reforçando o caráter coletivo e inclusivo do processo de aprendizagem.

Ao articular planejamento flexível, metodologias ativas, avaliação formativa e práticas de linguagem acessíveis, as práticas pedagógicas inclusivas configuram-se como estratégias fundamentais para a efetivação da educação inclusiva na escola básica. Contudo, tais práticas não se sustentam isoladamente, exigindo mediação docente qualificada, trabalho colaborativo e apoio institucional, dimensões que serão aprofundadas na próxima seção.

5 MEDIAÇÃO DOCENTE E TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A mediação docente constitui eixo central para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes neuroatípicos na educação básica. Longe de assumir um papel meramente técnico ou operacional, o professor atua como mediador dos processos de ensino e aprendizagem, organizando situações pedagógicas que ampliam as possibilidades de participação e desenvolvimento dos estudantes. Essa mediação exige intencionalidade pedagógica, conhecimento dos sujeitos aprendentes e capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática.

Tardif (2002) afirma que os saberes docentes são construídos na articulação entre formação, experiência e contexto institucional. No campo da educação inclusiva, essa articulação torna-se ainda mais complexa, pois o professor é desafiado a responder a múltiplas formas de aprender, comunicar-se e interagir. A mediação pedagógica, nesse sentido, não se limita à adaptação de atividades, mas envolve a criação de ambientes de aprendizagem nos quais a diversidade seja reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo.

A contribuição de Vygotsky (2007) reforça essa compreensão ao destacar que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação do outro mais experiente. Para estudantes neuroatípicos, a mediação docente assume papel fundamental ao possibilitar a construção de sentidos, a participação em atividades coletivas e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Assim,

a inclusão não se efetiva por práticas individualizadas isoladas, mas pela organização pedagógica que favorece interações significativas no interior da sala de aula comum.

O trabalho colaborativo emerge como condição indispensável para sustentar essa mediação docente. Nóvoa (2019) ressalta que não há desenvolvimento profissional sem colaboração, defendendo a escola como espaço formativo privilegiado. Na educação inclusiva, a colaboração entre professores da sala regular, profissionais do atendimento educacional especializado, equipe pedagógica e gestão escolar possibilita a construção coletiva de estratégias pedagógicas mais sensíveis à diversidade dos estudantes.

Imbernón (2010) destaca que a formação docente desvinculada das condições reais de trabalho tende a perder sua potência transformadora. Nesse sentido, o trabalho colaborativo permite que os professores compartilhem saberes, enfrentem desafios comuns e construam soluções pedagógicas contextualizadas. Para estudantes neuroatípicos, essa articulação favorece a continuidade das práticas inclusivas, evitando a fragmentação entre ensino regular e atendimento especializado.

Além disso, a mediação docente e o trabalho colaborativo demandam apoio institucional efetivo. Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão não pode ser responsabilidade isolada do professor, sob pena de gerar sentimentos de sobrecarga, insegurança e resistência. O compromisso institucional com a inclusão implica garantir tempos de planejamento coletivo, formação continuada, recursos pedagógicos e condições adequadas de trabalho, elementos fundamentais para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva.

Assim, a mediação docente e o trabalho colaborativo configuram-se como pilares das práticas pedagógicas inclusivas, pois possibilitam que a diversidade seja compreendida não como obstáculo, mas como potência educativa. Essa compreensão amplia as possibilidades de aprendizagem para estudantes neuroatípicos e fortalece o compromisso da escola básica com o direito à educação de qualidade para todos.

6 LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Embora os avanços normativos e teóricos no campo da educação inclusiva sejam significativos, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes neuroatípicos na escola básica ainda enfrenta inúmeros desafios. Esses limites não podem ser compreendidos como falhas individuais dos professores ou dos estudantes, mas como expressão das condições estruturais, formativas e organizacionais que caracterizam o sistema educacional.

Entre os principais desafios, destacam-se a rigidez curricular, a padronização dos processos avaliativos e a organização escolar pouco flexível. Skliar (2003) alerta que práticas escolares centradas na normalização tendem a invisibilizar as diferenças, mesmo em contextos que se autodeclaram

inclusivos. Para estudantes neuroatípicos, essas práticas podem resultar em exclusão simbólica, desmotivação e restrição das oportunidades de aprendizagem.

Outro limite relevante refere-se à formação docente insuficiente para lidar com a diversidade presente na sala de aula. Embora as políticas públicas reconheçam a importância da formação continuada, muitos professores ainda carecem de espaços institucionais que promovam reflexão crítica sobre a prática inclusiva. Nóvoa (2017) argumenta que a formação docente precisa estar ancorada na profissão e nos desafios concretos da escola, o que implica integrar a inclusão como eixo estruturante dos processos formativos.

As condições objetivas de trabalho também influenciam diretamente a efetivação das práticas inclusivas. Turmas numerosas, falta de recursos pedagógicos, escassez de profissionais de apoio e ausência de tempos destinados ao planejamento coletivo configuram obstáculos reais ao trabalho docente. Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão só se concretiza quando a escola e o sistema educacional assumem, de forma coletiva, a responsabilidade pela aprendizagem de todos os estudantes.

Apesar desses desafios, as práticas pedagógicas inclusivas apresentam possibilidades significativas quando sustentadas por planejamento intencional, mediação docente qualificada e apoio institucional. Experiências que valorizam metodologias ativas, avaliação formativa e múltiplas linguagens demonstram que a inclusão beneficia não apenas os estudantes neuroatípicos, mas toda a comunidade escolar, ao promover ambientes de aprendizagem mais democráticos e participativos.

Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser compreendida como processo contínuo e em permanente construção. Reconhecer os limites existentes não significa negar os avanços alcançados, mas fortalecer a necessidade de políticas públicas consistentes, formação docente permanente e reorganização das práticas escolares. Ao assumir a diversidade como princípio pedagógico, a escola básica amplia suas possibilidades de cumprir sua função social e educativa de forma ética e comprometida com o direito à aprendizagem.

Quadro 1 – Práticas pedagógicas inclusivas para estudantes neuroatípicos na educação básica

Dimensão pedagógica	Princípios orientadores	Práticas inclusivas	Fundamentação teórica
Concepção de inclusão	Inclusão como princípio pedagógico e político	Escola comum como espaço prioritário de aprendizagem	Mantoan (2006; 2015); Skliar (2003)
Planejamento pedagógico	Flexibilidade curricular e diferenciação	Objetivos comuns, múltiplos percursos de aprendizagem	Perrenoud (1999)
Metodologias de ensino	Participação, experiência e interação	Metodologias ativas, projetos, atividades práticas	Moran (2015); Valente (1999)
Avaliação da aprendizagem	Avaliação processual e formativa	Acompanhamento contínuo dos percursos de aprendizagem	Luckesi (2011)
Práticas de linguagem	Valorização dos multiletramentos	Uso de múltiplas linguagens e recursos acessíveis	Rojo (2019); Lankshear; Knobel (2011)
Mediação docente	Intencionalidade pedagógica e mediação social	Organização de interações significativas	Vygotsky (2007); Tardif (2002)
Trabalho colaborativo	Responsabilidade coletiva	Articulação entre professores, AEE e gestão	Nóvoa (2019); Imbernón (2010)
Apoio institucional	Condições objetivas de trabalho	Formação continuada, recursos e planejamento coletivo	Mantoan (2015); Brasil (2008)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidenciou que a construção de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes neuroatípicos na educação básica exige uma compreensão ampliada da inclusão como princípio pedagógico, ético e político. Ao deslocar o foco das limitações atribuídas aos estudantes para as condições institucionais, formativas e organizacionais da escola, reafirma-se que a inclusão não se efetiva por meio de adaptações pontuais ou ações individualizadas, mas pela reorganização do projeto pedagógico em sua totalidade.

As reflexões teóricas apresentadas demonstraram que a neurodiversidade constitui fundamento essencial para repensar práticas educativas historicamente orientadas pela homogeneização. Ao reconhecer que diferentes modos de aprender, comunicar-se e interagir fazem parte da condição humana, a escola amplia suas possibilidades de promover aprendizagens significativas e equitativas. Nesse sentido, os aportes da educação inclusiva e da psicologia histórico-cultural reforçam a centralidade da mediação pedagógica e das interações sociais no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes neuroatípicos.

O artigo também destacou que práticas pedagógicas inclusivas se concretizam por meio de planejamento flexível, metodologias ativas, avaliação formativa e valorização das múltiplas linguagens. Tais práticas, quando orientadas por intencionalidade pedagógica, beneficiam não apenas os estudantes neuroatípicos, mas toda a comunidade escolar, ao promover ambientes de aprendizagem mais participativos, democráticos e sensíveis à diversidade.

A mediação docente e o trabalho colaborativo mostraram-se elementos estruturantes para a efetivação da inclusão. Conforme discutido, o professor não atua isoladamente diante dos desafios da diversidade, sendo imprescindível o apoio institucional, a formação continuada e a articulação entre diferentes profissionais da escola. A responsabilização individual do docente, sem condições objetivas de trabalho, tende a fragilizar o projeto inclusivo e a produzir insegurança profissional, comprometendo a qualidade das experiências educativas.

Conclui-se que a educação inclusiva de estudantes neuroatípicos demanda investimentos contínuos em políticas públicas, formação docente e reorganização das práticas escolares. Mais do que um conjunto de estratégias, a inclusão constitui um compromisso coletivo com o direito à aprendizagem e com a valorização da diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa. Ao reconhecer a escola básica como espaço de convivência, criação e mediação pedagógica, reafirma-se a possibilidade de construir práticas educativas que promovam equidade, participação e desenvolvimento integral para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. New literacies: everyday practices and social learning. 3. ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Porto: Porto Editora, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1–15, 2019.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROJO, Roxane. Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2019.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, José Armando. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.