

Artigo

Neurodiversidade na escola com estratégias viáveis para o professor

Neurodiversity in school with viable strategies for the teacher

Edgleisom Marculino da Silva¹, Gabriela Esther Nascimento dos Santos², Cybelle Aline Oliveira Milhomem³, Janildes de Moura Lino⁴, Cliciano Vieira da Silva⁵, Maikon de Almeida Souza⁶, Rodrigo Fernandes da Silva⁷ e Wilton Silva Abreu⁸

¹Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol, Assunção, Paraguai. ORCID: 0009-0003-3696-7459. E-mail: edgleisommarc@gmail.com;

²Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amapá, Macapá, Amapá. ORCID: 0000-0003-3863-8387. E-mail: gabi.phi.adv@gmail.com;

³Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental, Assunção, Paraguai. ORCID: 0009-0009-8974-982X. E-mail: belleoliveira@gmail.com;

⁴Especialista em Direito Penal e Processual Penal pelo Centro Universitário UnidomPedro, Salvador, Bahia. ORCID: 0009-0002-8073-7645. E-mail: janildeslino@hotmail.com;

⁵Mestre em Estudos Jurídicos com Ênfase em Direito Internacional pela Must University, Deerfield Beach, Flórida. ORCID: 0009-0001-9073-482X. E-mail: clicianoxsilva@gmail.com;

⁶Mestrando em Educação pelo Instituto de Pesquisa e Educação em Saúde de São Paulo, São Paulo, São Paulo. ORCID: 0000-0003-3582-933X. E-mail: maikonalmcidasouza@gmail.com;

⁷Mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon, Marechal Cândido Rondon, Paraná. ORCID: 0000-0002-0806-4354. E-mail: rodrigofernandes@opcaonet.com.br;

⁸Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais. ORCID: 0009-0004-4586-7684. E-mail: wilton.tim.19@hotmail.com.

Submetido em: 20/03/2026, revisado em: 25/03/2026 e aceito para publicação em: 27/03/2026.

RESUMO: Este artigo analisa a neurodiversidade no contexto escolar e discute estratégias pedagógicas viáveis para o trabalho docente em classes heterogêneas. Parte-se da compreensão de que diferenças no neurodesenvolvimento, como as observadas em estudantes autistas, com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, dislexia, dispraxia e outras condições, não podem ser reduzidas a déficits homogêneos. A escola que opera apenas com um aluno padrão tende a converter diferenças de processamento, comunicação, autorregulação e aprendizagem em fracasso escolar, indisciplina ou invisibilidade pedagógica. O estudo adota abordagem bibliográfica e documental, mobilizando literatura científica recente, marcos legais brasileiros e documentos internacionais sobre educação inclusiva. Argumenta-se que a prática do professor ganha consistência quando articula desenho universal para a aprendizagem, previsibilidade da rotina, mediação da linguagem, avaliação flexível, organização sensorial do ambiente e colaboração com a família e a equipe escolar. Em vez de propor intervenções idealizadas ou dependentes de alta especialização clínica, o texto descreve adaptações de baixo custo e alta aplicabilidade que podem ampliar participação, permanência e aprendizagem. A análise sustenta que a inclusão efetiva não decorre de boa vontade genérica, mas de decisões didáticas concretas, monitoradas e ajustadas ao perfil funcional do estudante.

Palavras-chave: neurodiversidade; educação inclusiva; escola; professor; estratégias pedagógicas.

ABSTRACT: This article examines neurodiversity in school settings and discusses feasible pedagogical strategies for teachers working with heterogeneous classrooms. It starts from the premise that differences in neurodevelopment, such as those observed in autistic students and in learners with attention-deficit/hyperactivity disorder, dyslexia, dyspraxia, and related conditions, cannot be reduced to a homogeneous deficit model. Schools organized around a single standard learner tend to turn differences in processing, communication, self-regulation, and learning into school failure, indiscipline, or pedagogical invisibility. The study adopts a bibliographic and documentary approach, drawing on recent scientific literature, Brazilian legal frameworks, and international documents on inclusive education. It argues that teaching practice becomes more effective when it combines universal design for learning, predictable routines, language mediation, flexible assessment, sensory organization of the environment, and collaboration with families and school teams. Rather than proposing idealized interventions or practices dependent on high-level clinical specialization, the text presents low-cost and highly applicable adaptations capable of expanding participation, attendance, and learning. The analysis indicates that effective inclusion is not the result of generic goodwill, but of concrete teaching decisions that are monitored and adjusted to each student's functional profile.

Keywords: neurodiversity; inclusive education; school; teacher; pedagogical strategies.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A noção de neurodiversidade desloca o olhar escolar de uma lógica centrada na normalização para outra

orientada pela variação humana. Em vez de tratar diferenças neurológicas apenas como desvio, atraso ou inadequação, essa perspectiva reconhece que há múltiplas formas de perceber, processar informações, comunicar-se

e aprender. No campo educacional, a mudança de enfoque tem consequências diretas: o problema deixa de ser exclusivamente o aluno que “não acompanha” o padrão e passa a incluir o currículo, os tempos, os espaços, os modos de avaliação e as expectativas institucionais que favorecem apenas um perfil cognitivo.

Esse deslocamento não elimina a existência de dificuldades reais. Estudantes neurodivergentes podem apresentar desafios importantes em linguagem, funções executivas, atenção sustentada, coordenação motora, leitura, escrita, interação social, autorregulação emocional ou processamento sensorial. A diferença está em compreender tais desafios em termos funcionais e contextuais. Quando a escola transforma exigências implícitas em orientações explícitas, organiza a rotina, oferece apoios visuais, diversifica formas de participação e flexibiliza o modo de demonstrar aprendizagem, barreiras frequentemente atribuídas ao estudante tornam-se mais manejáveis. Nessa chave, inclusão não significa reduzir o rigor acadêmico, mas criar condições equitativas para que ele seja acessível.

No Brasil, a discussão encontra respaldo em marcos normativos que afirmam o direito à escolarização em classes comuns, ao atendimento educacional especializado e às adaptações razoáveis. A Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão reforça o dever do sistema educacional em assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem. A normatividade, contudo, não resolve sozinha a prática. Professores frequentemente relatam que receberam o aluno, mas não receberam formação suficiente para reorganizar objetivos, manejar crises, construir avaliações acessíveis ou diferenciar instruções sem fragmentar a turma. Esse dever jurídico aparece de modo explícito na Lei nº 12.764/2012 e na Lei nº 13.146/2015.

Nesse cenário, o tema das estratégias viáveis ganha centralidade. Muitos docentes associam inclusão a intervenções de alta complexidade, dependentes de laudo, tecnologia sofisticada ou apoio individual permanente. Essa representação produz paralisia e reforça a percepção de que a inclusão seria impraticável na escola real. A literatura recente, entretanto, mostra que parte significativa das adaptações mais efetivas está ligada a práticas ordinárias de boa docência: explicitar objetivos, estruturar a atividade em etapas, oferecer pistas visuais, reduzir ambiguidades, prever transições, permitir diferentes modos de resposta e monitorar sinais de sobrecarga. Tais medidas beneficiam estudantes neurodivergentes e, simultaneamente, ampliam a clareza pedagógica para a turma inteira. Documentos recentes do CDC e revisões sobre práticas inclusivas indicam que estrutura, clareza e mediação do ambiente têm efeito relevante sobre participação e desempenho.

O objetivo deste artigo é analisar a neurodiversidade na escola e sistematizar estratégias pedagogicamente viáveis para o professor da educação básica. Para isso, discute-se o conceito de neurodiversidade, os principais perfis funcionais que costumam demandar mediações escolares, os fundamentos legais e pedagógicos da inclusão e um conjunto de

adaptações aplicáveis à rotina da sala de aula, à avaliação e à organização institucional. O interesse central não é prescrever receitas, mas oferecer critérios de observação e intervenção compatíveis com a complexidade do cotidiano escolar.

2 NEURODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

O termo neurodiversidade foi difundido para afirmar que variações no neurodesenvolvimento compõem a diversidade humana e não devem ser interpretadas apenas pela gramática da doença. No âmbito educacional, isso implica reconhecer que alunos autistas, com TDAH, dislexia, dispraxia, discalculia, transtornos do desenvolvimento da linguagem ou altas habilidades podem demandar apoios específicos sem que sua presença seja lida como incompatibilidade com a escola comum. A perspectiva não nega necessidades de intervenção clínica, nem substitui diagnósticos quando eles são relevantes; seu ponto decisivo é criticar práticas escolares que confundem diferença com incapacidade generalizada.

A UNESCO sustenta que a educação inclusiva depende da remoção de barreiras em currículo, pedagogia, avaliação e organização escolar, e não apenas da matrícula do estudante em sala comum. A UNICEF, em linha semelhante, enfatiza que a inclusão requer oportunidades reais de participação e aprendizagem, e não simples proximidade física. Esses documentos são importantes porque evitam um equívoco recorrente: supor que a presença do aluno no espaço escolar seja, por si, evidência de inclusão. A análise pedagógica precisa considerar se o estudante compreende as consignas, antecipa a rotina, tem condições de responder às atividades, participa de interações significativas e recebe apoio proporcional às suas necessidades. Esse entendimento aparece nos marcos internacionais da UNESCO e da UNICEF sobre inclusão educacional.

A escola tradicional foi construída sobre expectativas relativamente homogêneas: atenção contínua, resposta oral rápida, boa tolerância a ruído, leitura automática de pistas sociais, coordenação motora fina eficiente, capacidade de copiar longos enunciados e administração autônoma do tempo. Para muitos alunos neurodivergentes, essas exigências não são triviais. O estudante pode dominar o conteúdo e ainda assim fracassar no formato pelo qual ele é exigido. Pode compreender um tema, mas não sustentar a produção escrita longa dentro do tempo previsto. Pode apresentar repertório verbal elaborado e, ao mesmo tempo, dificuldade intensa para lidar com mudanças inesperadas ou ruídos ambientais.

Desse ponto de vista, a noção de barreira pedagógica torna-se analiticamente mais útil do que a categoria genérica de dificuldade do aluno. Barreira é tudo aquilo que, na relação entre sujeito, tarefa e contexto, restringe acesso, participação ou desempenho. Uma instrução muito longa pode ser barreira para quem tem dificuldades de memória de trabalho. Uma avaliação exclusivamente discursiva pode ser barreira para quem sabe o conteúdo, mas apresenta lentidão motora ou exaustão na produção escrita. Um ambiente visualmente poluído pode ser barreira para quem tem alta sensibilidade

sensorial. O trabalho do professor, portanto, não se limita a transmitir conteúdos; ele envolve desenhar condições de entrada no conteúdo.

A literatura sobre neurodiversidade também adverte contra a romantização. Não se trata de supor que toda diferença produza vantagem, nem de apagar sofrimento, estigma ou necessidade de suporte. O ganho conceitual está em abandonar visões totalizantes. Um mesmo estudante pode apresentar vulnerabilidade em determinadas tarefas e desempenho muito elevado em outras; pode depender de previsibilidade para regular-se e, simultaneamente, produzir soluções originais em atividades estruturadas. A prática pedagógica mais consistente é aquela que identifica perfis funcionais específicos e responde a eles com ajustes proporcionais, em vez de operar com rótulos amplos e pouco informativos.

3 PERFIS FUNCIONAIS QUE APARECEM NA ESCOLA

Embora a categoria neurodiversidade seja mais ampla que qualquer diagnóstico específico, alguns perfis são recorrentes na experiência escolar e ajudam a organizar o raciocínio pedagógico. Entre estudantes autistas, por exemplo, podem aparecer necessidades ligadas à compreensão pragmática da linguagem, à previsibilidade da rotina, à mediação das interações sociais, ao processamento sensorial e à flexibilidade diante de mudanças. A heterogeneidade é muito grande: há alunos com linguagem oral fluente e desempenho acadêmico elevado, mas com intensa fadiga social; outros precisam de apoio mais robusto para comunicação, autonomia e generalização de aprendizagens.

No caso do TDAH, a escola frequentemente observa os efeitos da dificuldade em manter atenção sustentada, inibir impulsos, planejar etapas, administrar materiais e persistir em tarefas longas sem retorno imediato. A interpretação moralizante desses comportamentos é comum: o aluno é descrito como desinteressado, preguiçoso ou desorganizado por escolha. Contudo, as funções executivas não se resumem a “força de vontade”. Quando a tarefa exige múltiplos passos não explicitados, o estudante pode perder-se antes mesmo de começar. Quando o feedback demora demais, pode abandonar a atividade. Quando precisa copiar longas instruções do quadro, a carga executiva compete com o próprio processamento do conteúdo. Recomendações atuais para TDAH em sala de aula reforçam exatamente esse ponto ao sugerirem planos ajustados, monitoramento e organização explícita das tarefas.

A dislexia e outros transtornos específicos da aprendizagem, por sua vez, evidenciam a inadequação de uma escola que mede inteligência a partir da velocidade de leitura e da ortografia convencional. O estudante pode demonstrar compreensão oral sólida, raciocínio compatível com a série e amplo repertório conceitual, mas apresentar leitura lenta, imprecisa ou muito custosa. Em contextos pouco sensíveis à diferença entre decodificação e compreensão, esses alunos tendem a ser percebidos como menos capazes. A consequência é dupla: queda no desempenho e deterioração da autoimagem acadêmica.

Também merecem atenção alunos com dispraxia, dificuldades visuoespaciais, transtornos do desenvolvimento da linguagem e perfis mistos, que nem sempre chegam à escola com diagnóstico definido. Há estudantes que entendem conceitos, mas não organizam o caderno; que sabem responder oralmente, mas fracassam em atividades com forte demanda motora; que acompanham explicações expositivas, mas não conseguem extrair a tarefa principal de uma página visualmente saturada. Reduzir essa diversidade a uma categoria única produz intervenções imprecisas. O professor precisa aprender a observar indicadores funcionais: como o aluno inicia a tarefa, o que o interrompe, de que ajuda se beneficia, em quais formatos demonstra melhor aprendizagem e quais condições disparam desregulação.

Essa observação funcional é mais produtiva do que esperar respostas absolutas do diagnóstico. O laudo pode contribuir para orientar a equipe, proteger direitos e facilitar acesso a serviços, mas não substitui o acompanhamento pedagógico. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem responder de forma distinta a uma mesma adaptação. A prática escolar exige registro, comparação de tentativas, análise de contexto e revisão contínua. Em termos didáticos, isso significa perguntar menos “qual é o rótulo?” e mais “quais barreiras estão operando aqui, e que mudança concreta pode reduzir seu efeito?”.

4 MARCO LEGAL E DEVER PEDAGÓGICO DA ESCOLA

No ordenamento brasileiro, o direito à educação inclusiva possui fundamento constitucional e desdobramentos infraconstitucionais específicos. A Constituição Federal assegura educação como direito de todos e dever do Estado e da família, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a educação especial como modalidade transversal. A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e garante acesso à educação e ao ensino profissionalizante. A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, reforça a vedação de cobrança adicional, a necessidade de adaptações razoáveis e a obrigação de garantir sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A leitura articulada da Constituição, da LDB, da Lei nº 12.764/2012 e da Lei nº 13.146/2015 sustenta esse dever.

No plano pedagógico, isso significa que a escola não pode tratar o atendimento ao estudante neurodivergente como favor, exceção informal ou concessão discricionária. O dever institucional envolve planejar acessibilidade, organizar apoios, registrar adaptações e promover participação efetiva. O atendimento educacional especializado, quando existente, complementa a escolarização, mas não substitui a responsabilidade da sala comum. Uma distorção recorrente consiste em transferir ao professor de apoio ou ao AEE toda a tarefa de inclusão, enquanto o currículo regular permanece rígido e inacessível. A consequência é a coexistência física com segregação pedagógica.

A legislação, porém, não deve ser lida apenas como imposição externa. Ela produz critérios para a prática docente. A ideia de adaptação razoável, por exemplo, convida a pensar ajustes proporcionais, tecnicamente justificáveis e orientados por barreiras concretas. Não se exige que o professor resolva sozinho todas as limitações estruturais da rede, mas espera-se que ele realize o que está ao alcance de sua ação pedagógica: simplificar instruções sem empobrecer o conteúdo, oferecer mais tempo quando a lentidão compromete a expressão do conhecimento, fracionar tarefas longas, permitir respostas orais ou multimodais quando a escrita se torna obstáculo excessivo, registrar combinados de forma clara e criar rotina previsível.

O quadro legal também se relaciona com a proteção contra violências simbólicas. Exposição pública do erro, ironização da diferença, interpretação moral de crises, exclusão de atividades coletivas e encaminhamentos disciplinares inadequados são práticas incompatíveis com uma escola inclusiva. Em contextos de neurodiversidade, certas condutas consideradas “problemas de comportamento” funcionam, na realidade, como respostas a sobrecarga sensorial, ambiguidades linguísticas ou frustração repetida diante de tarefas pouco acessíveis. A intervenção pedagógica precisa distinguir intencionalidade de desregulação, sem abdicar de limites, mas também sem punir aquilo que deveria ser mediado.

Com base nesses elementos, o dever pedagógico da escola pode ser sintetizado em quatro frentes interdependentes: garantir acesso ao currículo, promover participação social, ajustar avaliação e construir cultura institucional não capacitista. Nenhuma dessas frentes se sustenta isoladamente. Há escolas que matriculam e avaliam, mas não promovem pertencimento. Outras acolhem afetivamente, mas rebaixam expectativas acadêmicas. A inclusão de qualidade exige simultaneamente vínculo, exigência e suporte.

5 ESTRATÉGIAS VIÁVEIS PARA O PROFESSOR NA ROTINA DA SALA DE AULA

Quando se fala em estratégia viável, não se está defendendo simplificações improvisadas, mas intervenções sustentáveis no cotidiano real da escola. A primeira dessas estratégias é a previsibilidade da rotina. Muitos estudantes neurodivergentes funcionam melhor quando sabem o que acontecerá, em que ordem e com que duração aproximada. Um quadro visível com etapas da aula, sinalização antecipada de mudança de atividade e avisos prévios sobre avaliações, saídas de sala ou alterações de horário reduzem ansiedade e aumentam disponibilidade para a tarefa. Para o professor, esse recurso exige pouco investimento material e produz ganho coletivo de organização.

Outra estratégia de alta aplicabilidade é a explicitação do que costuma permanecer implícito. Instruções escolares frequentemente dependem de inferências que parte dos alunos não realiza com facilidade: “faça um resumo”, “organize a página”, “responda com suas palavras”, “compare os textos”. O professor pode transformar esses comandos em operações observáveis:

quantas linhas são esperadas, quais tópicos devem aparecer, qual modelo de resposta serve de referência, como a atividade será avaliada e quanto tempo cada etapa deve consumir. Explicitar critérios não reduz autonomia; ao contrário, cria base para que ela seja construída.

O fracionamento de tarefas longas também constitui recurso importante. Em vez de entregar uma sequência extensa e homogênea, o docente pode dividi-la em blocos menores com metas intermediárias e checagens breves. Esse procedimento beneficia sobretudo alunos com TDAH, dificuldades executivas, lentidão de processamento ou histórico de desistência. O ganho não decorre apenas da redução quantitativa, mas da reorganização temporal da tarefa. Quando o estudante percebe que consegue concluir a primeira etapa, a experiência de eficácia aumenta a chance de persistir nas seguintes.

A mediação visual merece destaque. Rotinas em cartões, agendas simplificadas, listas de materiais, modelos de resolução, mapas conceituais, destaque em cores para verbos de comando e uso de organizadores gráficos ajudam a reduzir carga de memória de trabalho. A literatura sobre TEACCH e outras abordagens educacionais para o autismo mostra que a estruturação visual pode melhorar compreensão da tarefa e engajamento acadêmico. Isso não significa transformar toda aula em material plastificado, mas selecionar pontos nos quais a visualização da informação facilita a autonomia do aluno. Em estudantes autistas, revisões sobre suporte escolar e o próprio repertório educacional associado ao TEACCH mostram a utilidade de ambientes visualmente estruturados.

O manejo do ambiente sensorial é igualmente relevante. Nem toda escola consegue reformar espaços ou reduzir turmas, mas o professor pode observar gatilhos de sobrecarga: ruído excessivo, proximidade de portas movimentadas, luminosidade agressiva, poluição visual, cheiros fortes, atividades muito longas sem pausas. Ajustes simples, como definir um lugar mais previsível na sala, permitir abafadores de ruído quando necessário, combinar pausas curtas de regulação, reduzir estímulos concorrentes em momentos de maior exigência e evitar exposição desnecessária do estudante, podem prevenir crises e melhorar participação.

A forma de participação oral também pode ser flexibilizada. Há alunos que sabem o conteúdo, mas não conseguem responder imediatamente diante da turma, manter contato visual ou elaborar fala em ambiente de pressão social. Em vez de tomar o silêncio como prova de não aprendizagem, o professor pode oferecer alternativas: responder por escrito, gravar áudio, apontar opções, antecipar a pergunta, ensaiar em dupla ou participar em pequenos grupos. O critério deve ser preservar o objetivo pedagógico da atividade sem transformar o formato de resposta em obstáculo principal.

Outra medida viável é trabalhar com instrução multimodal. Explicação oral combinada com registro escrito no quadro, exemplos concretos, demonstração prática e síntese final favorecem compreensão por diferentes perfis. O problema de muitas aulas não é excesso de conteúdo, mas excesso de exclusividade de canal. Quando o aluno depende apenas da escuta para reter tudo, qualquer oscilação atencional ou dificuldade de

processamento compromete o restante da sequência. A multimodalidade não elimina a necessidade de desenvolver competências específicas, como leitura e escrita, mas amplia as portas de entrada para o conteúdo.

O uso pedagógico dos interesses do estudante também pode ser decisivo, sobretudo com alunos autistas. Interesses intensos não devem ser vistos apenas como distrações; quando bem mediadas, podem funcionar como repertório de motivação, contextualização e autoria. Um tema de fascínio pode servir de eixo para produção textual, resolução de problemas matemáticos, pesquisa histórica ou leitura orientada. O cuidado necessário é não aprisionar o aluno ao mesmo assunto nem reduzir toda a escolarização àquilo que lhe é preferido. A estratégia é integrar interesse e currículo, não substituir um pelo outro.

As transições entre atividades merecem atenção específica. Muitos comportamentos interpretados como resistência ocorrem na passagem de uma tarefa para outra, especialmente quando a mudança é abrupta, interrompe um foco intenso ou introduz exigência pouco previsível. Contagem regressiva, aviso com antecedência, indicação visual de fechamento da etapa, pequenos rituais de transição e clareza sobre o próximo passo ajudam a reduzir conflito. Trata-se de um detalhe do manejo didático que costuma passar despercebido, embora tenha forte impacto sobre autorregulação.

Por fim, a viabilidade de uma estratégia depende de continuidade. Adaptações feitas apenas em dias de crise ou como resposta improvisada a um problema não consolidam aprendizagem. O professor precisa observar se o recurso foi compreendido, em quais circunstâncias funcionou e quando precisa ser retirado, mantido ou modificado. Inclusão efetiva envolve consistência, não improvisado episódico.

6 AVALIAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

A avaliação é um dos pontos em que a escola mais frequentemente reproduz exclusão. Muitos estudantes neurodivergentes acompanham conteúdos, participam das aulas e realizam atividades com apoio, mas fracassam em instrumentos avaliativos padronizados que exigem leitura veloz, produção extensa em curto tempo, forte autorregulação emocional e resistência à fadiga cognitiva. Quando isso acontece, a escola tende a interpretar o baixo resultado como ausência de aprendizagem, ignorando a diferença entre conhecimento construído e formato de demonstração desse conhecimento.

Avaliação inclusiva não significa abolir critérios, aprovar sem evidência ou reduzir indefinidamente o nível de complexidade. Significa alinhar objetivo, instrumento e barreiras funcionais. Se a meta é verificar compreensão de conceitos históricos, por exemplo, a escrita longa pode ser um meio possível, mas não necessariamente o único. Dependendo do caso, mapas conceituais, respostas curtas guiadas, arguição oral, produção em etapas, itens com apoio visual ou tempo ampliado podem revelar melhor o que o estudante sabe. O ponto central é evitar que a tarefa meça predominantemente uma limitação acessória.

A literatura sobre desenho universal para a aprendizagem defende a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão. Em termos escolares, isso convida o professor a pensar avaliações mais diversificadas ao longo do processo, e não apenas no encerramento da unidade. Registros de participação, observação orientada, devolutivas escritas, autoavaliação guiada e checagens rápidas durante a aula reduzem o peso de uma prova única e oferecem dados mais finos sobre progresso. Para estudantes com perfis executivos frágeis, essa distribuição do processo avaliativo diminui o efeito de uma única situação de alto estresse. O desenho universal para a aprendizagem contribui justamente por ampliar meios de engajamento, representação e expressão.

Também é importante preservar o direito ao erro sem exposição humilhante. Alunos que experimentaram repetidos fracassos escolares costumam desenvolver evitação, medo de tentar e estratégias de autoproteção, como desinteresse aparente, silêncio ou humor desviado. A devolutiva do professor precisa ser específica e ensinante: indicar o que foi conseguido, o que ainda falta e qual próximo passo é possível. Comentários vagos, como “precisa se esforçar mais”, informam pouco e reforçam culpabilização. Uma avaliação inclusiva tem função diagnóstica e formativa, não apenas classificatória.

No plano da participação, convém considerar que aprender não é apenas acertar respostas. Há estudantes que precisam primeiro consolidar permanência na atividade, tolerância a frustração, solicitação de ajuda, uso de apoio visual ou capacidade de retomar a tarefa após interrupção. Esses indicadores não substituem objetivos curriculares, mas os sustentam. O professor que observa tais marcadores consegue construir intervenções mais realistas, graduar demandas e evitar interpretações simplistas sobre “falta de interesse”. Em muitos casos, o avanço mais relevante de determinado período é o aumento da autonomia funcional que permitirá ganhos acadêmicos posteriores.

A coerência entre adaptação e registro escolar também é decisiva. Se o aluno recebeu mediação diferenciada, isso precisa aparecer nos instrumentos, relatórios e reuniões pedagógicas. Não se trata de etiquetar permanentemente o estudante, mas de documentar o que foi oferecido, o que funcionou e quais objetivos foram alcançados em determinado formato. O registro qualificado protege o docente, orienta a equipe e impede que cada período letivo recomece do zero.

7 FORMAÇÃO DOCENTE, TRABALHO COLABORATIVO E LIMITES INSTITUCIONAIS

Nenhuma estratégia se sustenta sem formação docente continuada. A literatura mostra que professores costumam valorar a inclusão, mas relatam baixa autoeficácia quando precisam transformar princípios gerais em decisões de aula. Esse dado é relevante porque o sentimento de incompetência tende a produzir dois movimentos igualmente problemáticos: a resistência defensiva, que atribui tudo à falta de estrutura, e a adaptação excessiva, que reduz o currículo a atividades pouco desafiadoras. Formação de qualidade ajuda a

construir um meio-termo mais técnico, em que o professor aprende a diferenciar apoio de facilitação indevida. Revisões recentes sobre autoeficácia docente apontam que valores inclusivos, sem formação aplicável, não se convertem automaticamente em prática consistente.

Formação, entretanto, não pode ser concebida como evento isolado. Cursos pontuais têm alcance limitado se não dialogarem com casos concretos, planejamento real e acompanhamento da prática. A escola precisa instituir espaços de estudo de caso, análise de registros, pactuação de procedimentos e circulação de repertórios entre docentes. Quando uma estratégia eficaz fica restrita à sala de um professor, a instituição desperdiça conhecimento prático. O trabalho colaborativo entre professor regente, AEE, coordenação, equipe multiprofissional quando existente e família amplia a consistência das mediações e reduz mensagens contraditórias ao estudante.

A relação com a família exige equilíbrio. De um lado, responsáveis possuem informações indispensáveis sobre sinais de sobrecarga, rotinas que funcionam, interesses, uso de medicação, comunicação e histórico escolar. De outro, a escola não pode terceirizar à família a elaboração pedagógica nem esperar que ela resolva sozinho dificuldades que se manifestam em contexto escolar. A parceria mais produtiva é aquela em que objetivos, combinados e observações circulam com clareza, sem culpabilização mútua. Reuniões orientadas por dados concretos tendem a ser mais eficazes do que conversas genéricas centradas apenas em comportamentos problemáticos.

Também é necessário reconhecer limites institucionais. Turmas numerosas, alta rotatividade docente, escassez de profissionais de apoio, ausência de materiais acessíveis e jornadas extenuantes reduzem a capacidade de implementação de boas práticas. Reconhecer essas limitações, contudo, não deve servir como alibi para imobilismo total. Muitas adaptações viáveis dependem mais de reorganização do trabalho do que de recursos extraordinários. O desafio está em distinguir aquilo que requer reivindicação sistêmica daquilo que pode ser imediatamente ajustado no planejamento, na linguagem e na gestão da sala.

Quando a escola assume a neurodiversidade como questão pedagógica e institucional, o professor deixa de atuar isoladamente em regime de improviso. Esse deslocamento é importante porque protege a saúde do docente e melhora a experiência do estudante. A inclusão deixa de ser vivida como heroísmo individual e passa a ser tratada como competência coletiva da escola.

8 ESTRATÉGIAS DE ALTA APLICABILIDADE: SÍNTESE ANALÍTICA

Para fins de sistematização, algumas estratégias se destacam por combinar baixo custo, possibilidade de implementação imediata e respaldo consistente na literatura. A previsibilidade da rotina reduz ansiedade e melhora transições. A explicitação de instruções diminui ambiguidades e favorece memória de trabalho. O fracionamento de tarefas aumenta início e permanência na atividade. Apoios visuais ampliam compreensão e autonomia. Ajustes sensoriais previnem desregulação. Flexibilização de resposta e avaliação tornam o desempenho mais representativo da aprendizagem. Colaboração com família e equipe melhora continuidade das intervenções.

A adoção dessas medidas não exige que o professor transforme toda aula em atendimento individualizado. Ao contrário, muitas delas funcionam melhor quando incorporadas como desenho geral da prática. Um quadro de rotina atende o estudante autista, mas também organiza a turma inteira. Critérios explícitos ajudam o aluno com dislexia, mas igualmente beneficiam quem tem pouca familiaridade com a cultura escolar. Avaliações diversificadas favorecem perfis executivos frágeis, sem impedir a aferição de conhecimentos. Nessa perspectiva, a neurodiversidade não fragmenta o trabalho docente; ela qualifica a compreensão do que significa ensinar para uma sala real, e não para um aluno abstrato.

Há, evidentemente, situações em que apoios mais intensivos serão necessários. Alguns estudantes precisarão de comunicação alternativa, mediação individual frequente, adaptações curriculares mais robustas ou acompanhamento terapêutico articulado com a escola. Ainda assim, a base do trabalho pedagógico continua sendo a mesma: observar funcionalmente, reduzir barreiras, tornar expectativas claras e acompanhar o efeito das intervenções. O professor não substitui o clínico, mas também não pode esperar do clínico as respostas que pertencem ao campo didático.

A viabilidade, portanto, não deve ser confundida com simplificação indevida. Estratégias viáveis são aquelas que cabem no cotidiano sem perder densidade pedagógica. Elas requerem planejamento, registro e capacidade de revisão. Seu êxito não se mede apenas pela redução de conflitos, mas pelo aumento da participação, da autonomia e da aprendizagem com significado.

Quadro 1 - estratégias de alta aplicabilidade para o trabalho docente

Estratégia	Barreira focal	Exemplo de implementação	Efeito esperado
Rotina previsível	ansiedade em mudanças, dificuldade de transição	roteiro da aula no quadro, aviso prévio de mudanças, contagem regressiva	redução de conflito e maior prontidão para a tarefa
Instrução explícita	comandos vagos, perda de foco, dúvida sobre critérios	etapas numeradas, modelo de resposta, destaque do verbo de comando	melhor compreensão do que fazer e como começar
Fracionamento da tarefa	desistência em atividades longas, sobrecarga executiva	dividir em blocos curtos com checagem intermediária	aumento de permanência e conclusão

Estratégia	Barreira focal	Exemplo de implementação	Efeito esperado
Apoio visual	sobrecarga de memória de trabalho, dificuldade de organização	agenda, checklist, organizador gráfico, exemplo resolvido	mais autonomia e menos dependência de repetição oral
Ajuste sensorial	ruído, luminosidade, poluição visual, fadiga	lugar previsível, pausas curtas, redução de estímulos concorrentes	maior autorregulação e participação
Avaliação flexível	dificuldade de expressar conhecimento em formato único	tempo ampliado, resposta oral, itens curtos, etapas	instrumento mais fiel à aprendizagem

Fonte: elaboração própria com base na literatura analisada (2026)

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os argumentos apresentados, a neurodiversidade desafia a escola a abandonar tanto a lógica assimilacionista quanto a leitura puramente deficitária das diferenças. O estudante neurodivergente não precisa de uma escola menos exigente, mas de uma escola mais inteligível, previsível e responsiva. Isso implica deslocar parte do foco do “déficit individual” para a análise das barreiras produzidas pela organização pedagógica, pela cultura escolar e pelos formatos estreitos de avaliação.

Com base na análise realizada, estratégias viáveis para o professor não se resumem a técnicas isoladas, mas compõem um modo de ensinar: tornar objetivos explícitos, estruturar a rotina, variar canais de acesso ao conteúdo, flexibilizar formas de resposta, observar sinais de sobrecarga, registrar resultados e trabalhar em colaboração. Tais práticas não dependem exclusivamente de recursos sofisticados. Dependem, sobretudo, de intencionalidade didática e de uma concepção de aprendizagem que reconheça diferentes percursos para alcançar objetivos comuns.

A partir das evidências discutidas, a principal contribuição do debate sobre neurodiversidade para a escola talvez seja esta: ensinar bem em contextos inclusivos requer precisão pedagógica. Onde antes se via apenas comportamento inadequado, torna-se necessário identificar função, contexto e barreira. Onde se imaginava indisciplina, pode haver exaustão sensorial, instrução ambígua ou demanda executiva excessiva. Onde se concluía incapacidade, pode existir conhecimento não acessado pelo instrumento de avaliação.

Persistem desafios relevantes, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, às condições de trabalho e à articulação entre políticas públicas e cotidiano escolar. Ainda assim, o campo já oferece fundamentos suficientes para substituir improvisto por intervenção qualificada. Uma escola atenta à neurodiversidade não é a escola que possui resposta pronta para todos os casos, mas a que organiza sua prática para que diferenças cognitivas não sejam automaticamente convertidas em exclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Educação do Campo e Movimentos Sociais**: a memória de quem educa. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e justiça social**. São Paulo: Cortez, 2016.

CARRILLO, José et al. The mathematics teacher’s specialised knowledge (MTSK) model. **Research in Mathematics Education**, v. 20, n. 3, p. 236-253, 2018.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES-MEDRANO, Eric. **El conocimiento especializado del profesor de matemáticas acerca de la resolución de problemas**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de Huelva, Huelva, Espanha, 2014.

KITCHENHAM, Barbara. **Procedures for performing systematic reviews**. Keele: Keele University, 2004.

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e resistência: educação matemática e movimentos sociais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.