

NEURODIVERSIDADE NO CAMPO EDUCATIVO: UMA PAUTA URGENTE

Neurodiversity in the educational field: an urgent agenda

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos 

Especialista em Tecnologias Educacionais pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Administração e licenciatura em Letras (Língua e Literatura Inglesa). Psicanalista e pesquisador, graduado em Pedagogia com ênfase em inclusão e diversidade. Membro da Sociedade Brasileira de Avanço da Ciência (SBPC).
E-mail: dpestanda@usp.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 23/03/2026

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20801991>

Resumo

Este artigo analisa a neurodiversidade no campo educativo como uma pauta urgente, considerando suas implicações epistemológicas, políticas e pedagógicas. O objetivo consiste em discutir os fundamentos teóricos da neurodiversidade, examinar o arcabouço normativo da educação inclusiva no Brasil e problematizar os desafios de sua implementação no cotidiano escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, baseada em artigos científicos recentes, documentos legais e produções teóricas clássicas e contemporâneas. Os resultados indicam que a neurodiversidade, concebida como a variação natural dos modos de funcionamento neurológico (Singer, 1998), tensiona o modelo médico tradicional e exige a reconfiguração das práticas pedagógicas. Apesar dos avanços legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, persistem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura e à cultura escolar. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende de mudanças estruturais, investimento em formação continuada e valorização das vozes neurodivergentes no processo educativo.

Palavras - chave: Educação inclusiva. Neurodiversidade. Políticas públicas. Práticas pedagógicas. Inclusão.

Abstract

This article analyzes neurodiversity in the educational field as an urgent agenda, considering its epistemological, political, and pedagogical implications. The objective is to discuss the theoretical foundations of neurodiversity, examine the legal framework of inclusive education in Brazil, and problematize the challenges of its implementation in school contexts. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study based on recent scientific articles, legal documents, and classical and contemporary theoretical contributions. The results indicate that neurodiversity, understood as the natural variation in neurological functioning (Singer, 1998), challenges the traditional medical model and requires a reconfiguration of pedagogical practices. Despite legal advances, such as the 1988 Federal Constitution, the 1996 National Education Guidelines Law, and the 2015 Brazilian Inclusion Law, significant challenges remain regarding teacher training, infrastructure, and school culture. It is concluded that effective inclusive education depends on structural changes, continuous professional development, and the recognition of neurodivergent voices in educational processes.

Keywords: Inclusive education. Neurodiversity. Public policies. Pedagogical practices. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A emergência da neurodiversidade como conceito teórico e político representa uma inflexão significativa na forma como a educação compreende as diferenças cognitivas e comportamentais. Proposto por Singer (1998), o termo neurodiversidade desloca o olhar da patologia para a diferença, afirmando que variações neurológicas constituem expressões legítimas da diversidade humana. Tal perspectiva tensiona profundamente os paradigmas tradicionais da educação, historicamente ancorados em modelos normativos de aprendizagem e desenvolvimento.

No campo educacional, esse deslocamento implica reconhecer que estudantes diagnosticados com transtornos como autismo, TDAH ou dislexia não são sujeitos deficitários, mas portadores de modos singulares de aprender e se relacionar com o mundo. Contudo, as instituições escolares ainda operam majoritariamente sob lógicas padronizadoras, que produzem exclusão e invisibilização dessas diferenças. Como destacam Ainscow (2020) e Capellini e Zerbato (2019), a inclusão não se realiza apenas por meio do acesso, mas exige a transformação das práticas pedagógicas e das culturas escolares.

No Brasil, embora exista um arcabouço jurídico robusto que assegura o direito à educação inclusiva, observa-se uma distância significativa entre a legislação e a prática. Professores relatam dificuldades relacionadas à falta de formação, escassez de recursos e ausência de apoio institucional, o que evidencia a necessidade de repensar a implementação das políticas públicas. Nesse sentido, a intenção primeira deste estudo é lançar luz sobre a neurodiversidade no campo educativo afirmando-se não apenas relevante, mas urgente.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. Foram ana-

lisadas produções científicas nacionais e internacionais publicadas entre 2018 e 2025, além de documentos legais e marcos normativos da educação inclusiva. A análise baseou-se na identificação de categorias temáticas, como concepção de neurodiversidade, práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e políticas públicas.

Neurodiversidade e educação no Brasil: entre a expansão do acesso e os limites da inclusão

A consolidação da neurodiversidade como campo teórico e político no âmbito educacional brasileiro exige uma análise que articule dados empíricos recentes, marcos normativos e referenciais críticos da teoria social e educacional. O Censo Escolar 2024 evidencia uma inflexão histórica no perfil do alunado da educação básica, com aproximadamente 2,1 milhões de matrículas na Educação Especial, representando um crescimento de 17,2% em relação ao ano anterior e de 58,7% desde 2020. Destaca-se, de maneira contundente, o aumento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que passaram de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024, configurando um crescimento de 44,4% em apenas um ano (INEP, 2024). Esse cenário indica não apenas maior capacidade diagnóstica e ampliação do acesso escolar, mas também uma transformação estrutural da escola brasileira, que se torna, progressivamente, um espaço de convivência entre múltiplas formas de funcionamento cognitivo.

Essa transformação deve ser compreendida à luz do conceito de neurodiversidade, cunhado por Singer (1998), que propõe o reconhecimento das variações neurológicas como parte constitutiva da diversidade humana, deslocando a diferença do campo da patologia para o da pluralidade. Nesse sentido,

condições como autismo, TDAH e dislexia deixam de ser interpretadas exclusivamente como déficits e passam a ser compreendidas como modos legítimos de ser e aprender. Tal perspectiva tensiona profundamente o paradigma médico-clínico que historicamente orientou as políticas de educação especial, exigindo a reconfiguração das práticas pedagógicas e das estruturas escolares. Como afirmam Armstrong (2011) e Ortega (2009), a neurodiversidade inaugura uma epistemologia da diferença que desafia a normatividade escolar e propõe uma pedagogia centrada nas potencialidades dos sujeitos.

No entanto, a expansão quantitativa das matrículas não se traduz automaticamente em inclusão qualitativa. Os dados do Censo Escolar indicam que mais de 90% dos estudantes público-alvo da Educação Especial estão matriculados em classes comuns, o que evidencia a adoção formal do paradigma inclusivo no Brasil (INEP, 2024). Todavia, apenas uma parcela das escolas oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE), revelando um descompasso entre o acesso e o suporte pedagógico necessário à permanência e à aprendizagem. Essa contradição pode ser analisada à luz da teoria da reprodução social de Bourdieu (1998), segundo a qual a escola, ao operar sob a aparência de neutralidade, tende a legitimar desigualdades estruturais. Assim, a inclusão, quando não acompanhada de transformações profundas nas práticas e nas condições de ensino, pode converter-se em uma forma sofisticada de exclusão simbólica.

A crítica Freireana aprofunda essa análise ao enfatizar que a educação não pode ser reduzida a um processo de adaptação do sujeito às estruturas existentes, mas deve constituir-se como prática transformadora, fundada no diálogo, na escuta e no reconhecimento da experiência do outro (Freire, 1996).

Nesse sentido, a presença crescente de estudantes neurodivergentes nas escolas interpela diretamente a pedagogia tradicional, exigindo a construção de práticas que não apenas tolerem a diferença, mas que a incorporem como princípio organizador do currículo. Como argumenta Mantoan (2003), a inclusão não se limita à inserção física do estudante na sala de aula, mas implica a reinvenção da escola a partir da diversidade.

Ademais, a análise das práticas docentes revela que a efetivação da educação inclusiva depende fortemente das condições de trabalho e da formação dos professores. Estudos recentes indicam que muitos docentes se sentem despreparados para lidar com a diversidade de perfis cognitivos presentes em sala de aula, apontando a necessidade de políticas robustas de formação continuada (Rodrigues *et al.*, 2025). A falta de recursos pedagógicos, de apoio especializado e de tempo para planejamento coletivo constitui um obstáculo significativo à implementação de estratégias inclusivas, como o ensino diferenciado, o desenho universal para aprendizagem e o uso de tecnologias assistivas. Nesse contexto, a inclusão tende a recair sobre o esforço individual do professor, em vez de ser sustentada por uma política institucional consistente.

Outro elemento central diz respeito à dimensão cultural da inclusão. O estigma associado às condições neurodivergentes ainda permeia o cotidiano escolar, influenciando expectativas, interações e práticas pedagógicas. Conforme discutem Araújo *et al.* (2023), a predominância do modelo médico nas pesquisas e nas políticas educacionais contribui para a construção de representações negativas sobre o autismo e outras condições, reforçando processos de marginalização. O movimento da neurodiversidade, ao reivindicar a participação ativa de pessoas

neurodivergentes na produção de conhecimento e na formulação de políticas, propõe uma ruptura com essa lógica, afirmando a centralidade da experiência vivida na construção de práticas inclusivas.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender a inclusão como um processo político, que envolve disputas de sentidos, interesses e projetos de sociedade. A ampliação das matrículas de estudantes neurodivergentes não é um fenômeno neutro, mas resultado de lutas históricas por direitos e reconhecimento. Como destaca Fraser (2008), a justiça social requer não apenas redistribuição de recursos, mas também reconhecimento das diferenças e participação nas decisões que afetam os sujeitos. Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva implica garantir não apenas o acesso à escola, mas a construção de ambientes que valorizem a diversidade e promovam a participação plena de todos os estudantes.

Portanto, os dados do Censo Escolar 2024 revelam uma contradição estruturante do sistema educacional brasileiro contemporâneo: ao mesmo tempo em que avança na inclusão formal, ampliando o acesso de estudantes neurodivergentes às classes comuns, mantém práticas, estruturas e epistemologias que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Superar essa contradição exige um movimento articulado entre políticas públicas, formação docente, transformação curricular e mudança cultural, orientado por uma concepção de educação comprometida com a justiça social e o reconhecimento da diversidade humana.

Neurodiversidade como paradigma

a neurodiversidade é um paradigma teórico, político e ético que tensiona frontalmente a racionalidade medicalizante e corretiva historicamente imposta aos sujeitos cuja constituição neurológica escapa aos padrões normativos dominantes. Nessa perspectiva, o autismo deixa de ser reduzido à con-

dição de déficit, desordem ou anomalia a ser reparada e passa a ser compreendido como uma forma legítima de existência humana, inseparável da identidade, da experiência e da maneira singular de estar no mundo. Como destacam Araújo *et al.* (2023), o movimento da neurodiversidade recusa a centralidade do discurso clínico como única chave interpretativa da diferença e afirma uma ética fundada no reconhecimento, na escuta e na valorização das singularidades. Trata-se, portanto, de uma inflexão epistemológica de grande alcance, pois desloca o olhar da falta para a diferença, da correção para a convivência, da adaptação unilateral do sujeito para a transformação das estruturas sociais, escolares e culturais que produzem exclusão.

Esse deslocamento exige revisar criticamente a própria ideia de normalidade, compreendendo-a não como dado natural, mas como construção histórica, social e política sustentada por regimes de poder que classificam, hierarquizam e subordinam os corpos e as mentes divergentes. Ao problematizar tais parâmetros hegemônicos, a neurodiversidade interpela os sistemas educacionais a abandonarem práticas pautadas na homogeneização e a assumirem uma pedagogia comprometida com a pluralidade dos modos de aprender, sentir, comunicar e participar.

Nesse sentido, Armstrong (2011) sustenta que a diversidade neurológica deve ser entendida como potência humana e recurso social, e não como obstáculo. Tal compreensão convoca a escola a reconhecer múltiplas formas de inteligência, linguagem e aprendizagem, o que implica reorganizar o currículo, as práticas pedagógicas e as relações escolares em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva. Mais do que propor tolerância às diferenças, o paradigma da neurodiversidade reivindica a legitimação ontológica, política e pedagógica de sujeitos historicamente silenciados, afirmando que a inclusão só se efetiva quando a diferença deixa de

ser percebida como problema e passa a constituir princípio estruturante da vida coletiva.

Políticas públicas e educação inclusiva

O ordenamento jurídico brasileiro instituiu a educação como direito social fundamental, inscrito na Constituição Federal de 1988, e posteriormente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Esse arcabouço normativo estabelece não apenas o acesso universal à educação, mas também a responsabilidade do Estado em assegurar condições equitativas de permanência e aprendizagem para todos os sujeitos. Nesse horizonte, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) constitui um marco paradigmático ao deslocar o modelo assistencial e segregador para uma concepção de escolarização em classes comuns, orientada pelos princípios da equidade, da acessibilidade e da valorização das diferenças. Tal inflexão normativa insere-se em um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais, alinhado a compromissos internacionais de direitos humanos e à crítica ao paradigma da normalização que historicamente sustentou práticas excludentes (Mantoan, 2003; Skliar, 2006).

Entretanto, a materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar revela uma profunda tensão entre a normatividade jurídica e as condições concretas de implementação das políticas públicas. Dados recentes do Censo Escolar evidenciam a ampliação significativa das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, indicando um avanço quantitativo importante no acesso (Brasil, 2024). Todavia, esse crescimento não se traduz, necessariamente, em processos efetivos de inclusão, uma vez que persistem entraves estruturais, tais como a insuficiência de recursos pedagógicos, a precariedade das condições de trabalho docente e a fragilidade

na formação inicial e continuada de professores para o trabalho com a diversidade (Rodrigues *et al.*, 2025). Ademais, a permanência de concepções deficitárias sobre deficiência e neurodivergência opera como mecanismo de reprodução de práticas excludentes, ao inscrever os sujeitos em categorias que os definem pela falta, pela incapacidade ou pela inadequação ao padrão normativo dominante (Skliar, 2006).

Nesse sentido, a crítica sociológica de Bourdieu (1998) permite compreender que a escola, ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de democratização, atua na reprodução de desigualdades por meio de formas sutis de violência simbólica, que naturalizam hierarquias e legitimam exclusões. A inclusão, quando reduzida à mera inserção física do estudante na sala de aula regular, corre o risco de se converter em uma forma contemporânea de exclusão internalizada, na qual o sujeito está presente, mas não participa plenamente dos processos de produção do conhecimento. Tal condição exige uma problematização mais radical das políticas públicas, que ultrapasse a dimensão normativa e alcance as práticas pedagógicas, as culturas institucionais e os modos de subjetivação que atravessam o espaço escolar. Como argumenta Freire (1996), não há educação verdadeiramente inclusiva sem diálogo, escuta e reconhecimento dos sujeitos como produtores de saber, o que implica deslocar a inclusão de um imperativo legal para uma práxis crítica e transformadora. Assim, a efetividade das políticas de educação inclusiva depende de uma reconfiguração estrutural e epistemológica da escola, capaz de tensionar os limites do modelo hegemônico e produzir outras formas de ensinar, aprender e conviver na diferença.

Práticas pedagógicas e desafios

A efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar exige uma inflexão paradigmática nas

práticas pedagógicas, deslocando o foco da homogeneização para o reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo. Nesse sentido, a literatura contemporânea tem enfatizado a necessidade de estratégias didáticas que articulem flexibilidade curricular, diversificação metodológica e centralidade do estudante como sujeito ativo da aprendizagem. Entre essas estratégias, destacam-se o ensino diferenciado, a aprendizagem baseada em projetos e o uso de tecnologias assistivas, que, ao ampliarem as possibilidades de acesso ao conhecimento, tensionam os limites de uma pedagogia centrada na padronização (Sousa *et al.*, 2024). O ensino diferenciado, ao considerar ritmos, estilos e modos de aprendizagem distintos, rompe com a lógica da instrução uniforme e possibilita a construção de trajetórias formativas mais equitativas. A aprendizagem baseada em projetos, por sua vez, favorece a interdisciplinaridade, a resolução de problemas reais e o protagonismo discente, constituindo-se como uma estratégia potente para engajar estudantes com diferentes perfis e necessidades. Já as tecnologias assistivas, ao mediar o acesso à informação e à comunicação, operam como dispositivos de ampliação da participação, especialmente para estudantes com deficiência e outras condições de neurodivergência (Bersch, 2017; Moran, 2018).

Entretanto, a adoção dessas práticas não pode ser compreendida como uma escolha meramente técnica ou metodológica, mas deve ser analisada à luz das condições concretas de trabalho docente e das estruturas institucionais que sustentam o fazer pedagógico. A realidade das escolas brasileiras evidencia um cenário marcado por sobrecarga de trabalho, fragmentação do tempo pedagógico e insuficiência de políticas de formação continuada, o que limita significativamente a capacidade de planejamento e implementação de práticas inclusivas. Como argumentam Rodrigues *et al.* (2025), há uma

correlação direta entre a disponibilidade de recursos materiais, humanos e formativos e a qualidade das experiências inclusivas, o que revela a centralidade das condições objetivas na produção de práticas pedagógicas efetivas. Nesse contexto, a ausência de apoio especializado, como o Atendimento Educacional Especializado e equipes multiprofissionais, contribui para a responsabilização individual do professor, reforçando uma lógica de precarização que desloca para o sujeito docente a tarefa de resolver problemas estruturais.

Para além das dimensões materiais, é fundamental considerar que os desafios da educação inclusiva também se inscrevem no plano simbólico e epistemológico. A permanência de concepções normativas de aprendizagem, ancoradas em ideais de desempenho e normalidade, tende a invisibilizar as potencialidades dos estudantes e a reforçar práticas pedagógicas excludentes, ainda que sob o discurso da inclusão. Nessa direção, a crítica de Skliar (2006) evidencia que a inclusão não se realiza apenas pela presença do outro na escola, mas exige uma transformação profunda das formas de ensinar, avaliar e se relacionar com a diferença. De modo convergente, Freire (1996) sustenta que a prática educativa deve ser orientada pelo diálogo, pela escuta e pelo reconhecimento da experiência do educando, o que implica deslocar o centro da ação pedagógica para uma perspectiva ética e política comprometida com a justiça educacional.

Assim, a construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda não apenas inovação metodológica, mas uma reconfiguração estrutural da escola, que envolva políticas públicas consistentes, investimento em formação docente e reorganização das condições de trabalho. Trata-se de compreender que a inclusão não é um conjunto de técnicas a serem aplicadas, mas um projeto educativo que tensiona as bases do modelo escolar tradicional e

convoca a produção de outras racionalidades pedagógicas. Nesse horizonte, a escola inclusiva se constitui como espaço de produção de conhecimento plural, no qual a diferença deixa de ser percebida como obstáculo e passa a ser reconhecida como potência formativa, capaz de ampliar os horizontes epistemológicos e éticos da educação (Mantoan, 2003; Bourdieu, 1998).

Uma crítica epistemológica à educação inclusiva contemporânea

A emergência das políticas de educação inclusiva nas últimas décadas produziu avanços significativos no acesso de sujeitos historicamente marginalizados à escola. No entanto, tais avanços não se deram sem contradições. É nesse cenário que a reflexão proposta por Sílvia Ester Orrú (2020) adquire centralidade ao problematizar os limites da inclusão tal como vem sendo operacionalizada no campo educacional. Ao introduzir as noções de *inclusão menor e paradigma da distorção*, a autora desloca o debate da dimensão normativa e jurídica para uma análise epistemológica e política da própria estrutura da escola, questionando não apenas como incluir, mas o que significa incluir em um sistema que permanece fundado na normalização.

A noção de *inclusão menor* refere-se a uma forma de inclusão que, embora reconheça formalmente o direito à escolarização, não promove alterações substantivas nas estruturas pedagógicas, curriculares e culturais da escola. Trata-se de uma inclusão que se realiza no plano do acesso, mas não no plano do reconhecimento. Nesse sentido, o estudante é inserido no espaço escolar, porém continua submetido a uma lógica normativa que define previamente o que é aprender, como aprender e quem pode ser considerado competente. A inclusão menor opera, portanto, como uma estratégia de adaptação do sujeito à norma, e não como transformação da norma em si.

Essa perspectiva encontra ressonância na crítica bourdieusiana à escola enquanto instância de reprodução social. Para Bourdieu (1998), a instituição escolar opera sob a aparência de neutralidade, convertendo desigualdades sociais e culturais em diferenças de desempenho individual. Ao exigir que todos os estudantes respondam a um mesmo padrão de avaliação e linguagem, a escola transforma diferenças em déficits, legitimando hierarquias previamente estabelecidas. A inclusão menor, nesse sentido, não rompe com essa lógica, mas a reforça ao incorporar sujeitos diversos sem questionar os critérios de legitimidade do conhecimento escolar.

No mesmo movimento, a crítica de Orrú dialoga profundamente com a pedagogia Freireana. Para Freire (1996), a educação bancária reduz o estudante a um recipiente passivo de conteúdos, desconsiderando sua experiência, sua linguagem e sua forma de estar no mundo. A inclusão menor, ao manter práticas pedagógicas centradas na transmissão e na padronização, reproduz essa lógica, ainda que sob o discurso da inclusão. Assim, o sujeito é fisicamente incluído, mas epistemologicamente excluído, uma vez que suas formas de aprender e de significar o mundo não são reconhecidas como válidas.

É nesse ponto que o conceito de *paradigma da distorção* se torna fundamental. Orrú (2020) propõe que o que tradicionalmente é interpretado como “dificuldade” ou “déficit” do estudante deve ser compreendido como efeito de uma distorção produzida pelo próprio sistema educativo. Em outras palavras, não é o sujeito que apresenta um problema intrínseco de aprendizagem, mas a escola que, ao operar a partir de um modelo único de cognição, não reconhece a legitimidade de outras formas de funcionamento intelectual. O paradigma da distorção, portanto, desloca o foco da análise do indivíduo para a estrutura, evidenciando o caráter relacional e situado das dificuldades de aprendizagem.

Essa leitura converge com o conceito de neurodiversidade formulado por Singer (1998), que propõe compreender as variações neurológicas como parte da diversidade humana, e não como patologias a serem corrigidas. Ao reconhecer que há múltiplas formas de pensar, perceber e aprender, a neurodiversidade questiona a ideia de um padrão cognitivo universal. Nesse sentido, o que a escola nomeia como “erro” ou “falha” pode ser, na verdade, a expressão de uma diferença não reconhecida. O paradigma da distorção evidencia, assim, que a classificação de determinados comportamentos como inadequados ou disfuncionais é resultado de uma leitura normativa e não de uma condição objetiva.

A implicação dessa perspectiva é profunda, pois exige uma reconfiguração radical das práticas pedagógicas. Se as dificuldades não residem no sujeito, mas na relação entre o sujeito e o ambiente, então a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao estudante ou à sua família. Cabe à escola transformar suas práticas, seus currículos e suas formas de avaliação de modo a acolher a diversidade de modos de aprender. Isso implica abandonar a lógica da homogeneização e adotar princípios como o desenho universal para aprendizagem, que prevê múltiplas formas de representação, expressão e engajamento.

No entanto, a persistência da inclusão menor revela a dificuldade de realizar essa transformação. Muitas vezes, a inclusão é reduzida a adaptações pontuais, como a simplificação de atividades ou o uso de recursos auxiliares, sem que haja uma revisão crítica dos pressupostos que orientam o ensino. Essa abordagem, embora possa produzir efeitos imediatos, tende a reforçar a ideia de que o estudante neurodivergente é um “caso especial”, que precisa ser tratado à parte, em vez de reconhecer que a diversidade é constitutiva do próprio processo educativo.

Além disso, o paradigma da distorção permite compreender o estigma como efeito de uma leitura equivocada da diferença. Ao interpretar comportamentos divergentes como sinais de incapacidade, a escola contribui para a construção de identidades marcadas pela falta. Como argumentam Araújo *et al.* (2023), o predomínio do modelo médico nas práticas educacionais reforça visões negativas sobre o autismo e outras condições, dificultando a construção de uma cultura inclusiva. A superação desse estigma exige não apenas mudanças nas práticas, mas também uma transformação no modo como a diferença é significada socialmente.

Nesse sentido, a proposta de Orrú aproxima-se das teorias contemporâneas do reconhecimento, como a de Fraser (2008), ao enfatizar que a justiça educacional não se limita à redistribuição de recursos, mas envolve o reconhecimento das diferenças e a participação dos sujeitos na construção das políticas que os afetam. A inclusão, portanto, deve ser compreendida como um processo político, que envolve disputas de sentidos e a construção de novas formas de convivência.

Dessa forma, a distinção entre inclusão menor e inclusão efetiva permite evidenciar que o desafio da educação inclusiva não está apenas na ampliação do acesso, mas na transformação das bases epistemológicas da escola. O paradigma da distorção revela que, enquanto a escola continuar operando a partir de um modelo único de aprendizagem, continuará produzindo exclusão, ainda que sob o discurso da inclusão. Superar essa contradição exige um deslocamento radical, que reconheça a diversidade como princípio estruturante da educação e não como exceção a ser administrada.

Assim sendo, é possível afirmar que a contribuição de Orrú (2020) para este estudo reside precisamente em tornar visível aquilo que, muitas vezes, permanece oculto nas práticas educacionais: o fato

de que a inclusão pode, paradoxalmente, reproduzir a exclusão. Ao propor o paradigma da distorção, a autora nos convida a repensar não apenas as práticas pedagógicas, mas os próprios fundamentos da escola moderna, abrindo caminho para a construção de uma educação verdadeiramente plural, crítica e comprometida com a justiça social.

Estigma e cultura escolar

O estigma configura-se como um dos mais persistentes e complexos entraves à efetivação da educação inclusiva, operando tanto no plano simbólico quanto nas práticas cotidianas que atravessam o espaço escolar. Conforme problematizado por Goffman (1988), o estigma constitui um processo social de rotulação que desqualifica o sujeito, reduzindo-o a uma identidade marcada pela diferença negativada. No campo educacional, essa lógica manifesta-se na produção de discursos que associam a neurodivergência à incapacidade, à limitação ou à inadequação frente aos padrões normativos de aprendizagem e comportamento. Tal construção discursiva não apenas compromete as expectativas em relação aos estudantes, mas também orienta práticas pedagógicas que, sob a aparência de cuidado ou adaptação, reforçam processos de segregação e exclusão. Nesse sentido, a escola, longe de ser um espaço neutro, participa ativamente da reprodução de classificações sociais que hierarquizam sujeitos e saberes, conforme evidenciado pela crítica sociológica de Bourdieu (1998), ao demonstrar como as instituições educacionais legitimam desigualdades por meio de mecanismos simbólicos.

Em contraposição a essa perspectiva deficitária, o movimento da neurodiversidade emerge como um campo político e epistemológico que reivindica o reconhecimento das diferenças neurológicas como variações legítimas da condição humana, e não como desvios a serem corrigidos. Ao propor a valorização

das experiências e narrativas de pessoas neurodivergentes, esse movimento tensiona os fundamentos do modelo biomédico e convoca a produção de novos referenciais para pensar a educação inclusiva (Singer, 2017; Araújo *et al.*, 2023). Trata-se, portanto, de deslocar o foco da adaptação do sujeito à norma para a transformação das estruturas sociais e educacionais que produzem a exclusão. Essa inflexão implica reconhecer os estudantes neurodivergentes como sujeitos de conhecimento, cuja participação ativa na construção de práticas pedagógicas e políticas públicas é condição para uma inclusão efetivamente democrática e crítica.

Nesse horizonte, a transformação da cultura escolar assume centralidade, uma vez que a inclusão não se esgota na implementação de recursos técnicos ou adaptações curriculares, mas exige uma revisão profunda das relações, das expectativas e das formas de compreender o outro no interior da escola. A cultura escolar, entendida como o conjunto de valores, normas, práticas e significados que orientam a vida institucional, pode tanto reforçar quanto tensionar processos excludentes (Julia, 2001). Quando ancorada em concepções normativas de inteligência, desempenho e comportamento, tende a produzir um ambiente que invisibiliza as diferenças e penaliza aqueles que não se ajustam ao modelo hegemônico. Por outro lado, quando orientada por princípios de justiça social e reconhecimento, abre espaço para práticas pedagógicas que acolhem a diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo.

Nessa direção, a contribuição de Freire (1996) é fundamental ao afirmar que a educação deve se constituir como prática de liberdade, baseada no diálogo, na escuta e no reconhecimento do outro como sujeito histórico. A superação do estigma, portanto, não se dá apenas por meio de políticas ou normativas, mas requer uma mudança ética e política nas formas de relação que estruturam o cotidiano escolar. Implica

deslocar o olhar da deficiência para as potencialidades, da falta para a diferença, da normalização para a pluralidade. Assim, a construção de uma cultura escolar inclusiva demanda um compromisso coletivo com a transformação das práticas, dos discursos e das estruturas que sustentam a exclusão, configurando a escola como espaço de produção de novos modos de existir, aprender e conviver na diferença (Mantoan, 2003; Skliar, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitem afirmar que a neurodiversidade, quando assumida como horizonte teórico, político e ético, desestabiliza de modo profundo os fundamentos normativos que historicamente organizaram a escola moderna. Não se trata apenas de ampliar a presença de estudantes neurodivergentes nas classes comuns, mas de reconhecer que sua presença interpela a própria arquitetura epistemológica da educação, expondo os limites de um modelo escolar centrado na homogeneização, na padronização e na hierarquização das formas legítimas de aprender, comunicar e existir. Nesse sentido, os dados recentes sobre a expansão das matrículas na educação especial, especialmente de estudantes com TEA, revelam uma transformação importante no perfil do alunado brasileiro, mas também tornam visível a contradição central que atravessa o sistema educacional contemporâneo. Há avanço no acesso, mas persistem obstáculos estruturais, simbólicos e pedagógicos que impedem a consolidação de uma inclusão substantiva.

Como foi discutido, a permanência de práticas baseadas na adaptação do sujeito à norma, e não

na transformação da norma a partir da diferença, mantém viva uma lógica de exclusão internalizada, na qual o estudante está formalmente incluído, mas segue epistemologicamente marginalizado.

Dessa forma, sustenta-se que a urgência da pauta da neurodiversidade no campo educativo decorre precisamente do fato de que ela não demanda apenas ajustes metodológicos ou ampliação de recursos técnicos, mas convoca uma reorientação radical do sentido da educação inclusiva. A crítica à inclusão menor e ao paradigma da distorção evidencia que muitas das chamadas dificuldades de aprendizagem não residem no sujeito, mas nas formas restritas com que a escola define inteligência, participação, linguagem e sucesso escolar. Superar esse quadro exige investimento consistente em políticas públicas, formação docente crítica, reorganização curricular, fortalecimento do atendimento educacional especializado e transformação da cultura escolar, mas exige, sobretudo, a construção de uma outra ética educacional, fundada no reconhecimento da pluralidade humana como princípio estruturante da vida coletiva.

Assim, uma educação comprometida com a justiça social não pode apenas tolerar a diferença, nem a administrar como exceção. Ela precisa assumir a diferença como potência pedagógica, política e epistemológica, capaz de ampliar os horizontes da escola e de produzir formas mais plurais, dialógicas e transformadoras de ensinar, aprender e conviver. É nesse sentido que a neurodiversidade se impõe não como tema periférico, mas como questão central para qualquer projeto educacional que pretenda ser, de fato, democrático, crítico e socialmente comprometido.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. *Promoting inclusion and equity in education*. London: Routledge, 2020.
- ARAÚJO, A. G. R. et al. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, 2023.
- ARAÚJO, João et al. *Neurodiversidade e educação: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2023.
- ARMSTRONG, Thomas. *The power of neurodiversity*. Cambridge: Da Capo Press, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2024.
- CAPELLINI, S.; ZERBATO, A. *Educação inclusiva*. São Paulo: EdUFSCar, 2019.
- FRASER, Nancy. *Escalas de justiça*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

ORRÚ, Silvia Ester. *A inclusão menor e o paradigma da distorção*. Curitiba: Appris, 2020.

ORTEGA, Francisco. Neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009.

RODRIGUES, David *et al.* *Educação inclusiva: desafios contemporâneos e formação docente*. Lisboa: Educa, 2025.

RODRIGUES, O. M. P. R. *et al.* Available resources and inclusive practices. *Frontiers in Education*, 2025.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? In: *Disability discourse*. Sydney, 1998.

_____, Judy. *Neurodiversity: the birth of an idea*. Lexington: Judy Singer, 2017.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOUSA, T. S. R. *et al.* Neurodiversidade nas escolas. *IOSR Journal*, 2024.