

SALAS DE AULA NEURODIVERGENTES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ACOLHIMENTO E INCLUSÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES NO ENSINO REGULAR

**NEURODIVERGENT CLASSROOMS: PEDAGOGICAL PRACTICES FOR
WELCOMING AND INCLUDING NEURODIVERGENT STUDENTS IN
MAINSTREAM EDUCATION**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 12/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791777875](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791777875)

Maria Cristina da Conceição¹

RESUMO

A presença de estudantes com diferentes perfis de desenvolvimento e aprendizagem no ensino regular exige que a escola reveja práticas baseadas em um aluno considerado padrão e avance para formas de organização pedagógica capazes de acolher a diversidade. Este artigo analisa práticas pedagógicas que favorecem o acolhimento, a participação e a aprendizagem de alunos neurodivergentes em salas de aula regulares, com ênfase nas evidências brasileiras sobre escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e sobre estratégias de Desenho Universal para a Aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, realizada a partir de oito artigos brasileiros publicados entre 2020 e 2025. A análise foi organizada em quatro eixos: barreiras à inclusão, formação docente, flexibilização do ensino e colaboração entre profissionais. Os estudos indicam que a matrícula, isoladamente, não assegura inclusão, pois persistem insegurança docente, baixa frequência de práticas adaptadas, fragilidade do apoio institucional, preconceito e dificuldades para transformar orientações inclusivas em ações cotidianas. Em contrapartida, planejamento flexível, múltiplas formas de participação, trabalho colaborativo, escuta das singularidades e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem ampliam as possibilidades de pertencimento e aprendizagem. Conclui-se que a sala de aula neurodivergente demanda uma cultura pedagógica que considere a diversidade desde o planejamento e distribua a responsabilidade pela inclusão entre toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Desenho Universal para a Aprendizagem; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The presence of students with different developmental and learning profiles in mainstream education requires schools to review practices based on a supposedly standard learner and move toward pedagogical organization capable of welcoming diversity. This article analyzes pedagogical practices that support the welcoming, participation and learning of neurodivergent students in mainstream classrooms, emphasizing Brazilian evidence on the schooling of students with Autism Spectrum Disorder and on Universal Design for Learning strategies. This is a qualitative bibliographic study based on eight Brazilian articles published between 2020 and 2025. The analysis was organized into four axes: barriers to inclusion, teacher education, instructional flexibility and collaboration among professionals. The studies indicate that enrollment alone does not ensure inclusion, since teacher insecurity, the low frequency of adapted practices, weak institutional support, prejudice and difficulties in translating inclusive guidelines into everyday action remain. In contrast, flexible planning, multiple forms of participation, collaborative work, attention to individual singularities and Universal Design for Learning principles broaden opportunities for belonging and learning. It is concluded that a neurodivergent classroom requires a pedagogical culture that considers diversity from the planning stage and shares responsibility for inclusion across the entire school community.

Keywords: Neurodiversity; Inclusive education; Pedagogical practices; Universal Design for Learning; Autism Spectrum Disorder.

1. INTRODUÇÃO

A escola contemporânea reúne estudantes que apresentam diferentes modos de perceber, comunicar, organizar informações,

interagir e aprender. Essa diversidade torna insuficiente uma prática pedagógica orientada por um modelo único de estudante, no qual o mesmo conteúdo, o mesmo tempo, a mesma atividade e a mesma forma de avaliação são apresentados como se todos respondessem de maneira semelhante. No contexto deste artigo, a expressão salas de aula neurodivergentes é empregada para destacar justamente a coexistência, no ensino regular, de perfis de desenvolvimento e aprendizagem que demandam respostas pedagógicas flexíveis. A literatura brasileira recente sobre escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) oferece evidências importantes para compreender esse desafio, especialmente porque explicita a grande variabilidade existente entre os próprios alunos que compartilham um mesmo diagnóstico (Borges; Schmidt, 2021).

A ampliação da presença de estudantes com TEA em classes comuns trouxe para o cotidiano escolar questões que não se resolvem apenas com o acesso à matrícula. Vicari e Rahme (2020), ao analisarem a escolarização de dois alunos com TEA em uma escola pública de Belo Horizonte, observaram que os estudantes permaneciam grande parte do tempo em sala de aula, mas recebiam poucas atividades orientadas às suas especificidades. As autoras também identificaram insegurança entre professoras quanto às estratégias de ensino e pouca percepção de apoio efetivo dos órgãos responsáveis pela inclusão. O estudo evidencia, portanto, uma diferença fundamental entre presença física e participação pedagógica: estar na sala não significa, necessariamente, estar envolvido nas situações de aprendizagem.

Essa distinção é central para o debate sobre acolhimento. Acolher não pode ser reduzido a receber o estudante, permitir sua permanência ou evitar sua exclusão formal. Em uma perspectiva

pedagógica, acolhimento envolve criar condições para que o aluno seja reconhecido como integrante do grupo, tenha acesso ao currículo, participe das relações sociais da turma e encontre possibilidades reais de aprendizagem. Monteiro e Freitas (2023) mostram que os sentidos atribuídos pelos educadores à inclusão se relacionam às concepções que possuem sobre desenvolvimento humano e deficiência. Quando a diferença é interpretada apenas como problema individual que deve ser corrigido, a prática tende à normalização; quando o estudante é compreendido em sua relação com o ambiente, com os colegas e com as mediações pedagógicas, tornam-se possíveis mudanças na própria organização do ensino.

Outro elemento recorrente na produção recente é a necessidade de transformar princípios inclusivos em práticas efetivas. Silva, Lopes e Quadros (2024) verificaram que elementos de uma prática pedagógica inclusiva aparecem em documentos e políticas, mas ainda existe um percurso entre o conhecimento teórico e sua incorporação ao trabalho docente. Esse hiato ajuda a compreender por que muitas escolas reconhecem a importância da inclusão e, ao mesmo tempo, encontram dificuldades para planejar atividades, avaliar aprendizagens, organizar apoios e compartilhar responsabilidades entre professores do ensino regular e da educação especial.

Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aparece como uma possibilidade relevante para deslocar o planejamento de adaptações tardias e individuais para uma organização pedagógica que considere a variabilidade desde o início. Borges e Schmidt (2021) apresentam o DUA como um conjunto de princípios e estratégias relacionado ao currículo, direcionado à redução de barreiras à aprendizagem. Portella et al.

(2024), em revisão sobre a abordagem, também apontam seu potencial para promover inclusão e sucesso acadêmico ao oferecer alternativas de acesso, participação e aprendizagem, embora ressaltem a necessidade de ampliar as investigações, especialmente no contexto brasileiro. Pieczarka e Valdivieso (2023), por sua vez, discutem o DUA como estratégia de diferenciação curricular e de acessibilidade para estudantes público-alvo da Educação Especial.

Apesar dessas possibilidades, a inclusão continua atravessada por barreiras institucionais e atitudinais. Bulhões et al. (2025), a partir da narrativa de uma mãe de três crianças com TEA, identificaram falta de recursos, discriminação, preconceito e dificuldades para a efetivação do direito à escolarização. Os autores destacam a necessidade de preparo do ambiente e de formação dos profissionais, bem como a participação de toda a comunidade escolar no enfrentamento das barreiras. Dalanesi e Lopes Junior (2025), ao revisarem estudos brasileiros sobre formação docente e TEA, também apontam que a importância da capacitação é amplamente reconhecida, mas ainda são limitadas as evidências sobre como transformar orientações pedagógicas em formações capazes de alterar concretamente a prática.

Diante desse quadro, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: quais práticas pedagógicas, segundo a literatura brasileira recente, contribuem para o acolhimento, a participação e a inclusão de alunos neurodivergentes no ensino regular? O objetivo geral é analisar práticas e condições pedagógicas que favorecem a construção de salas de aula mais inclusivas para estudantes neurodivergentes, tomando como base oito artigos brasileiros publicados a partir de 2020. Como objetivos específicos, busca-se discutir as principais barreiras identificadas na escolarização;

examinar o papel da formação docente; analisar as contribuições do DUA e da flexibilização pedagógica; e compreender a importância da colaboração entre profissionais, famílias e comunidade escolar.

A relevância do estudo está no fato de que a discussão sobre neurodivergência exige superar respostas centradas exclusivamente no diagnóstico. O professor necessita compreender as necessidades do estudante, mas também precisa dispor de estratégias que beneficiem a turma como um todo e evitem que a inclusão seja tratada como responsabilidade isolada de um profissional de apoio ou da educação especial. Ao reunir evidências recentes sobre práticas educativas, formação, colaboração e DUA, este artigo pretende contribuir para uma compreensão pedagógica do acolhimento, orientada por planejamento, participação, acessibilidade curricular e pertencimento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Neurodivergência, Escolarização e Participação no Ensino Regular

A ideia de uma sala de aula neurodivergente parte do reconhecimento de que a variabilidade é constitutiva dos grupos escolares. Ainda que parte importante das pesquisas brasileiras recentes se concentre no TEA, seus resultados ajudam a compreender um princípio mais amplo: estudantes não aprendem de maneira uniforme e a resposta pedagógica não pode depender de um padrão único. Borges e Schmidt (2021) destacam que o próprio termo espectro evidencia uma ampla gama de diferenças individuais entre pessoas com autismo. Essa heterogeneidade

impede que o diagnóstico seja utilizado como roteiro rígido para definir capacidades, dificuldades ou estratégias de ensino.

Essa compreensão produz consequências diretas para o trabalho docente. Em vez de perguntar qual atividade serve para um determinado diagnóstico, torna-se mais produtivo identificar quais barreiras estão presentes na situação concreta de aprendizagem. Um estudante pode necessitar de apoio para compreender instruções extensas; outro pode apresentar melhor desempenho quando dispõe de previsibilidade na rotina; outro pode precisar de diferentes formas de expressão para demonstrar o que aprendeu. O ponto central é que a prática inclusiva se organiza a partir da relação entre as demandas da atividade, as características do ambiente e as possibilidades do estudante, e não apenas a partir de uma classificação clínica.

Vicari e Rahme (2020) demonstram a importância desse deslocamento ao registrar que, embora os alunos observados permanecessem na sala comum, poucas atividades eram direcionadas às suas especificidades. Esse resultado mostra que a inclusão pode tornar-se apenas espacial quando o planejamento não assegura acesso efetivo à tarefa escolar. A presença do aluno precisa estar vinculada à participação, à mediação e à aprendizagem, o que exige que objetivos e atividades sejam organizados de modo suficientemente flexível para admitir diferentes formas de envolvimento.

Monteiro e Freitas (2023) aprofundam essa discussão ao analisar como concepções de desenvolvimento e deficiência influenciam os sentidos atribuídos pelos educadores à inclusão. As autoras identificam que determinadas interpretações priorizam a correção

de comportamentos considerados inadequados como condição prévia para o aprendizado. Em contraste, as experiências discutidas no estudo mostram que mudanças nas relações sociais e nas práticas pedagógicas podem alterar a posição ocupada pelo estudante na turma, ampliando sua participação. Assim, o acolhimento escolar está associado à capacidade de reconhecer comportamentos e necessidades no contexto das interações, sem reduzir o aluno à condição diagnóstica.

Essa perspectiva é particularmente importante porque práticas de homogeneização tendem a transformar diferenças em desvios. Quando a organização da aula pressupõe que todos devem permanecer atentos da mesma forma, responder no mesmo tempo e participar por um único canal, parte dos estudantes será constantemente percebida como inadequada. Uma abordagem inclusiva, ao contrário, admite que a participação pode assumir formas distintas e que a aprendizagem pode ser demonstrada por diferentes percursos. Isso não significa reduzir os objetivos educacionais, mas criar meios variados para alcançá-los.

Desse modo, uma sala de aula neurodivergente não deve ser entendida como um espaço separado, especializado ou destinado exclusivamente a estudantes com laudo. Trata-se da própria sala regular quando ela reconhece a diversidade dos perfis de aprendizagem e organiza o ensino para essa realidade. Tal perspectiva amplia o alcance da inclusão, pois as estratégias de clareza, previsibilidade, recursos visuais, diversificação de atividades e flexibilização de formas de resposta podem beneficiar estudantes com e sem diagnóstico, reduzindo barreiras produzidas pelo próprio desenho das situações didáticas.

2.2. Formação Docente e Práticas de Acolhimento

A formação docente aparece como um dos temas mais consistentes nos estudos selecionados. O desafio, porém, não está apenas na ausência de cursos, mas na relação entre conhecimento e ação pedagógica. Dalanesi e Lopes Junior (2025) verificaram, em revisão de pesquisas nacionais sobre formação docente e TEA, convergência quanto à necessidade de preparar professores e utilizar abordagens pedagógicas específicas. Ao mesmo tempo, identificaram limitações nas evidências sobre como essas formações podem ser efetivadas e articuladas à aprendizagem dos estudantes. Esse resultado sugere que a formação precisa aproximar-se do cotidiano da escola e dos problemas concretos enfrentados pelos docentes.

A insegurança observada por Vicari e Rahme (2020) confirma essa necessidade. As professoras participantes reconheciam avanços no processo de inclusão, mas demonstravam dúvidas sobre estratégias de ensino. Em uma das dimensões mais preocupantes do estudo, apenas duas das seis professoras entrevistadas evidenciaram práticas educativas inclusivas durante o período da pesquisa, e ainda assim com baixa frequência. O dado reforça que concordar com o princípio da inclusão não é suficiente: o professor precisa dispor de repertório para transformar objetivos curriculares em experiências acessíveis aos estudantes presentes na turma.

Uma formação voltada para salas neurodivergentes deve, portanto, privilegiar competências de observação, planejamento, mediação e avaliação. Isso significa aprender a identificar barreiras na atividade, reconhecer potencialidades, selecionar apoios sem produzir dependência e acompanhar se as estratégias adotadas realmente ampliam a participação. Também significa discutir concepções que

sustentam a prática, pois, como mostram Monteiro e Freitas (2023), os sentidos atribuídos ao TEA e à deficiência influenciam a forma de interpretar comportamentos e decidir intervenções.

O estudo de Monteiro e Freitas (2023) é especialmente relevante ao demonstrar o potencial formativo das narrativas autobiográficas. Ao compartilhar experiências, os educadores puderam refletir sobre diferentes concepções de inclusão e sobre o modo como elas afetavam o relacionamento com os alunos. Em uma das experiências analisadas, mudanças na dinâmica das aulas e o apoio da equipe pedagógica contribuíram para que o estudante se sentisse mais acolhido, participasse de trabalhos em grupo e se aproximasse dos colegas. A formação, nesse sentido, deixa de ser transmissão de protocolos e passa a constituir espaço de análise da prática.

Essa concepção ajuda a diferenciar uma formação centrada em características diagnósticas de uma formação centrada no ensino. Conhecer aspectos do TEA pode ser importante para compreender determinadas necessidades, mas o conhecimento clínico, por si só, não ensina a planejar uma aula inclusiva. O professor necessita relacionar informações sobre o estudante aos objetivos curriculares, aos recursos disponíveis, às relações sociais da turma e às formas de participação possíveis. Quanto mais a formação se aproxima dessa articulação, maior sua capacidade de produzir mudanças pedagógicas concretas.

Silva, Lopes e Quadros (2024) também contribuem para essa discussão ao mostrarem que práticas inclusivas dependem da passagem entre as orientações presentes nos documentos e sua concretização no trabalho docente. Os resultados do estudo

sugerem que o conhecimento teórico necessita ser acompanhado por processos de colaboração, reflexão e planejamento capazes de sustentar a atuação. A formação continuada, assim, pode ser mais efetiva quando ocorre vinculada às necessidades da escola e permite que professores do ensino regular e da educação especial analisem conjuntamente os desafios encontrados.

Nesse processo, o acolhimento do estudante está diretamente relacionado ao acolhimento pedagógico do próprio professor. Docentes que enfrentam sozinhos situações complexas tendem a perceber a inclusão como tarefa adicional ou impossível. Quando há espaços de orientação, planejamento conjunto e análise de estratégias, a responsabilidade deixa de ser individualizada. A construção de uma sala inclusiva passa a ser responsabilidade institucional, o que reduz a dependência de soluções improvisadas e favorece maior continuidade nas ações.

2.3. Desenho Universal para a Aprendizagem e Flexibilização Pedagógica

Entre as estratégias discutidas nos estudos selecionados, o Desenho Universal para a Aprendizagem ocupa posição de destaque por propor que a diversidade seja considerada desde o planejamento. Borges e Schmidt (2021) apresentam o DUA como um conjunto de princípios e estratégias relacionados ao currículo, com a finalidade de eliminar barreiras à aprendizagem. Para os autores, sua relevância para estudantes com autismo decorre justamente da possibilidade de organizar experiências educativas mais equitativas diante da ampla variabilidade existente no espectro.

O DUA modifica a lógica segundo a qual primeiro se planeja uma aula para um aluno considerado padrão e, somente depois, são realizadas adaptações para quem não consegue acompanhá-la. Em uma perspectiva universal, o professor antecipa que os estudantes diferem em relação ao modo como acessam informações, se engajam nas tarefas e demonstram o que aprenderam. Por isso, o planejamento pode incorporar diferentes recursos, formas de apresentação, caminhos de participação e possibilidades de resposta desde o início. Essa organização não elimina a necessidade de apoios individualizados, mas reduz a quantidade de barreiras produzidas pela própria estrutura da aula.

Portella et al. (2024) analisaram publicações recentes sobre DUA e experiências de implementação, concluindo que a abordagem apresenta potencial para promover inclusão e sucesso acadêmico de estudantes com diferentes necessidades. Os autores, contudo, identificaram um número reduzido de produções que atendiam aos critérios da revisão e ressaltaram a necessidade de aprofundar pesquisas, especialmente no Brasil. Essa observação é importante para evitar que o DUA seja tratado como solução automática: seu potencial depende da qualidade do planejamento, da formação dos professores e da avaliação contínua dos efeitos sobre a participação dos alunos.

Pieczarka e Valdivieso (2023), em revisão sistemática voltada à inclusão de estudantes com deficiência intelectual, analisam o DUA como estratégia de diferenciação curricular e acessibilidade. Embora o foco do estudo não seja especificamente a neurodivergência, sua contribuição é pertinente ao tema deste artigo porque evidencia a importância de organizar o currículo de modo a contemplar diferentes formas de aprender. A noção de acessibilidade curricular

amplia o conceito de inclusão para além dos recursos físicos e chama atenção para as barreiras presentes nos conteúdos, instruções, materiais, tempos e formas de avaliação.

Na prática escolar, princípios compatíveis com o DUA podem ser traduzidos em ações como combinar explicações orais com apoios visuais; dividir tarefas extensas em etapas; disponibilizar modelos do que se espera do estudante; oferecer escolhas de recursos ou formas de apresentação; organizar rotinas compreensíveis; utilizar atividades individuais e colaborativas; prever pausas e diferentes tempos de realização quando necessário; e permitir que a aprendizagem seja demonstrada por registros escritos, apresentações, produções visuais ou outros meios coerentes com o objetivo pedagógico. Essas ações não precisam ser reservadas aos estudantes com diagnóstico, porque podem ampliar a compreensão e a participação de toda a turma.

Borges e Schmidt (2021) defendem que a apropriação do DUA pelos professores pode contribuir para práticas mais equitativas e para a inclusão de estudantes com autismo. Essa ideia se articula ao achado de Vicari e Rahme (2020), segundo o qual poucas atividades eram direcionadas às especificidades dos alunos observados. Quando o planejamento já nasce flexível, a necessidade de criar atividades paralelas tende a diminuir, e o estudante pode participar de objetivos comuns por meio de caminhos ajustados às suas formas de aprender.

A flexibilização, entretanto, deve ser diferenciada de simplificação indiscriminada. Uma prática inclusiva não consiste em retirar sistematicamente conteúdos ou reduzir expectativas de aprendizagem apenas porque o estudante apresenta um

diagnóstico. O desafio é preservar o sentido educacional da atividade, oferecendo apoios e diferentes rotas para que o aluno tenha condições de acessá-la. Essa distinção é decisiva para que o acolhimento não se transforme em uma forma sutil de exclusão curricular.

2.4. Colaboração, Apoios e Enfrentamento das Barreiras Atitudinais

A literatura analisada também mostra que a inclusão não pode ser atribuída a um único profissional. Silva, Lopes e Quadros (2024) investigaram práticas do ensino regular em colaboração com a educação especial e identificaram a necessidade de transpor os conhecimentos inclusivos para ações concretas que assegurem participação e aprendizagem. A colaboração ganha importância justamente porque a diversidade presente na turma exige conhecimentos, observações e decisões que se beneficiam do diálogo entre diferentes profissionais.

No estudo de Vicari e Rahme (2020), os estudantes acompanhados contavam com auxiliares de apoio à inclusão, mas a atuação desses profissionais variava conforme o grau de envolvimento e havia poucas orientações. Esse achado alerta para o risco de a presença de um apoio individual se tornar substituto da responsabilidade pedagógica da escola. O profissional de apoio pode desempenhar função importante, mas sua atuação precisa estar articulada ao planejamento do professor e aos objetivos da turma, evitando que o aluno seja isolado em atividades paralelas ou se relacione apenas com o acompanhante.

A colaboração também envolve a gestão escolar. Monteiro e Freitas (2023) mostram que práticas de equipe e apoio pedagógico podem favorecer mudanças na forma como o estudante participa da sala. As autoras defendem um trabalho coletivo entre professores, equipe pedagógica e gestão para romper com olhares discriminatórios e produzir mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Essa dimensão institucional é fundamental porque o professor não controla sozinho fatores como organização de tempos, acesso a recursos, momentos de planejamento, articulação com serviços e comunicação com famílias.

As famílias constituem outra fonte importante de conhecimento sobre o estudante e sobre as barreiras encontradas ao longo da escolarização. O estudo de Bulhões et al. (2025), construído a partir da narrativa materna, evidencia que a falta de recursos, o preconceito e a não efetivação de direitos tornam o processo de inclusão desgastante. A pesquisa também chama atenção para o papel da escola no enfrentamento do estigma e na orientação da comunidade escolar. Acolher o estudante implica, portanto, construir relações de confiança com a família, escutar informações relevantes e compartilhar decisões sem transferir para ela a responsabilidade de garantir sozinha os apoios necessários.

As barreiras atitudinais merecem destaque porque podem inviabilizar práticas pedagogicamente adequadas. Um estudante que é alvo de zombarias, rejeição ou expectativas permanentemente inferiores pode apresentar redução da participação mesmo quando dispõe de recursos didáticos. Bulhões et al. (2025) identificaram experiências de discriminação e preconceito no ambiente escolar e defendem que a escola seja espaço de acolhimento e apoio. Isso exige ações educativas com

toda a comunidade, e não apenas intervenções individuais com o aluno neurodivergente.

Nesse sentido, práticas de acolhimento podem incluir atividades que valorizem diferenças humanas sem expor o estudante; mediação de conflitos; estabelecimento de regras de convivência; uso de trabalhos cooperativos com papéis claros; preparação da turma para diferentes formas de comunicação e participação; e intervenções rápidas diante de comportamentos discriminatórios. O pertencimento é componente pedagógico porque influencia a disposição para participar, pedir ajuda, experimentar novas tarefas e persistir diante de dificuldades.

A construção de salas de aula neurodivergentes inclusivas depende, assim, de uma rede de apoios. O professor da classe comum permanece responsável pelo ensino, mas não deve trabalhar de forma isolada. Educação especial, gestão, profissionais de apoio e família podem contribuir para observar barreiras, planejar estratégias e avaliar resultados. Quanto mais essas relações são organizadas em torno de objetivos pedagógicos compartilhados, menor a chance de a inclusão se limitar à presença física do estudante ou a ações fragmentadas.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica, com finalidade descritivo-analítica. O estudo foi elaborado a partir de oito artigos brasileiros publicados entre 2020 e 2025, previamente selecionados por sua relação direta com a escolarização inclusiva, a formação docente, as práticas pedagógicas, o Transtorno do Espectro Autista e o Desenho Universal para a Aprendizagem. A

escolha desse recorte temporal buscou privilegiar produções recentes e alinhadas às discussões atuais sobre inclusão no ensino regular.

O corpus foi composto pelos estudos de Vicari e Rahme (2020), Borges e Schmidt (2021), Monteiro e Freitas (2023), Pieczarka e Valdivieso (2023), Portella et al. (2024), Silva, Lopes e Quadros (2024), Bulhões et al. (2025) e Dalanesi e Lopes Junior (2025). Foram considerados artigos desenvolvidos por pesquisadores vinculados a instituições brasileiras e publicados em periódicos acadêmicos, com foco em experiências, revisões ou análises relacionadas ao contexto educacional inclusivo.

A leitura do material ocorreu em três etapas. Na primeira, foram identificados objetivos, métodos e principais resultados de cada publicação. Na segunda, os achados foram organizados em categorias temáticas recorrentes. Na terceira, realizou-se uma síntese interpretativa voltada ao problema de pesquisa, buscando relações entre as evidências apresentadas pelos diferentes estudos. Não se pretendeu realizar uma revisão sistemática da literatura, mas uma análise bibliográfica orientada por um conjunto definido de produções recentes.

As categorias de análise foram: a) presença, participação e barreiras à inclusão; b) formação docente e concepções sobre o estudante; c) flexibilização pedagógica e Desenho Universal para a Aprendizagem; e d) colaboração institucional, apoio e acolhimento. A discussão procurou identificar tanto dificuldades recorrentes quanto estratégias capazes de ampliar acesso ao currículo, interação com colegas e participação nas atividades. Como limite do estudo, destaca-se que parte significativa dos artigos selecionados

concentra-se no TEA, o que exige cautela na generalização para toda a diversidade de perfis neurodivergentes. Ainda assim, os princípios pedagógicos identificados oferecem elementos relevantes para pensar salas de aula regulares organizadas para a variabilidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos oito artigos evidencia que a principal tensão da inclusão escolar está na distância entre matrícula e participação efetiva. Os estudos não tratam a presença em classe comum como resultado suficiente. Vicari e Rahme (2020) mostraram que os alunos observados permaneciam a maior parte do tempo na sala, porém poucas atividades eram direcionadas às suas especificidades. Silva, Lopes e Quadros (2024), por outro caminho metodológico, identificaram que os elementos de práticas inclusivas aparecem nas orientações e políticas, mas ainda precisam ser traduzidos de forma mais consistente para a atuação cotidiana. Em conjunto, esses achados apontam que a inclusão depende de decisões didáticas concretas.

Um primeiro resultado da síntese é que a flexibilização do ensino precisa fazer parte do planejamento e não ser acionada somente depois do fracasso do estudante. Borges e Schmidt (2021) apresentam o DUA como abordagem capaz de reduzir barreiras curriculares e favorecer práticas equitativas. Portella et al. (2024) reforçam seu potencial inclusivo e Pieczarka e Valdivieso (2023) relacionam a abordagem à diferenciação e à acessibilidade curricular. As três produções convergem ao indicar que a diversidade pode ser considerada antecipadamente na organização das situações de aprendizagem.

Essa antecipação modifica a própria noção de adaptação. Quando o professor oferece diferentes formas de acessar informações, participar e demonstrar aprendizagem, diminui a necessidade de criar um currículo paralelo para o estudante neurodivergente. Isso favorece a participação em objetivos comuns e reduz a estigmatização associada a atividades completamente separadas. Ao mesmo tempo, a literatura analisada não sustenta que uma estratégia universal elimine apoios individualizados. O planejamento inclusivo precisa permanecer responsivo às necessidades observadas, combinando recursos coletivos e ajustes específicos quando necessários.

O segundo resultado refere-se à centralidade da formação docente. Dalanesi e Lopes Junior (2025) mostram que os estudos brasileiros reconhecem a importância da formação, porém ainda apresentam limitações quanto a orientações sobre como concretizá-la. Vicari e Rahme (2020) identificam insegurança docente e baixa frequência de práticas inclusivas, enquanto Monteiro e Freitas (2023) evidenciam que as concepções dos profissionais sobre desenvolvimento e deficiência interferem diretamente nas respostas oferecidas aos alunos. A formação mais promissora, portanto, parece ser aquela que combina conhecimento sobre as características dos estudantes com análise de práticas, planejamento e reflexão coletiva.

A discussão também sugere que o professor precisa aprender a diferenciar comportamentos que exigem apoio daqueles que são apenas diferentes do padrão esperado. Monteiro e Freitas (2023) mostram que práticas voltadas exclusivamente à correção de comportamentos podem restringir a inclusão quando colocam a normalização como condição para aprender. No relato analisado

pelas autoras, mudanças nas mediações e na dinâmica da turma contribuíram para maior acolhimento e participação do estudante. O resultado reforça uma concepção de ensino em que relações sociais e formas de organização da aula participam da construção das possibilidades de aprendizagem.

O terceiro resultado diz respeito à necessidade de trabalho colaborativo. Silva, Lopes e Quadros (2024) colocam em evidência a colaboração entre ensino regular e educação especial, enquanto Monteiro e Freitas (2023) destacam o envolvimento da equipe pedagógica e da gestão. Vicari e Rahme (2020) mostram que a presença de auxiliares, quando pouco orientada, não garante por si só a efetivação de práticas inclusivas. Isso indica que a multiplicação de profissionais em torno do estudante só produz efeitos educacionais quando existem objetivos compartilhados, definição de responsabilidades e comunicação entre os envolvidos.

O quarto resultado é a relevância do acolhimento como condição de pertencimento. Bulhões et al. (2025) relatam falta de recursos, discriminação e preconceito na experiência de escolarização de três crianças com TEA. Esses obstáculos revelam que as barreiras não são apenas didáticas. O estudante pode receber atividade adaptada e, ainda assim, permanecer socialmente excluído. Por essa razão, práticas pedagógicas inclusivas precisam abranger a convivência, a prevenção de estigmas e a criação de oportunidades reais de interação com os pares.

A partir da articulação dos estudos, é possível sintetizar um conjunto de práticas coerentes com salas de aula neurodivergentes: planejamento baseado em objetivos claros e flexíveis; instruções acessíveis e divididas em etapas quando necessário; uso de suportes

visuais e diferentes linguagens; possibilidade de múltiplas formas de participação e expressão; rotina compreensível sem rigidez excessiva; avaliação centrada nos objetivos de aprendizagem; atividades cooperativas; observação sistemática das barreiras; diálogo com família e equipe; e revisão contínua das estratégias adotadas. Essas práticas não constituem uma receita, mas princípios de organização do ensino que podem ser ajustados ao contexto.

Outro ponto relevante é que a inclusão se fortalece quando o planejamento busca autonomia, e não dependência. O apoio deve facilitar a entrada do estudante na atividade, permitindo que ele compreenda o que fazer, organize-se e participe, mas precisa ser gradualmente ajustado conforme o aluno desenvolve recursos próprios. Essa questão é importante diante do achado de Vicari e Rahme (2020) sobre a variabilidade da atuação dos auxiliares de apoio. Um acompanhamento que substitui o professor ou realiza a tarefa pelo estudante pode criar uma participação apenas aparente; um apoio articulado aos objetivos pedagógicos pode ampliar a autonomia.

A síntese dos artigos também permite compreender que o DUA e o trabalho colaborativo são complementares. O DUA oferece princípios para planejar a variabilidade; a colaboração cria condições para que esse planejamento seja analisado e aprimorado. Em escolas nas quais o professor dispõe de apoio para discutir casos, compartilhar materiais e refletir sobre resultados, torna-se mais viável transformar princípios inclusivos em práticas. Esse movimento responde diretamente à lacuna indicada por Silva, Lopes e Quadros (2024) entre o que está previsto e o que é realizado.

Por fim, os resultados indicam que o acolhimento não deve ser entendido como atitude afetiva desvinculada do currículo. Ser bem recebido é importante, mas o pertencimento escolar também depende de ter algo significativo para fazer, aprender com os colegas, ser desafiado de forma possível e ter suas produções reconhecidas. Uma sala de aula neurodivergente é inclusiva quando combina relações respeitadas com acesso real ao conhecimento. Nesse sentido, práticas pedagógicas flexíveis, formação docente e responsabilidade coletiva formam um conjunto indissociável.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou práticas pedagógicas capazes de favorecer o acolhimento e a inclusão de alunos neurodivergentes no ensino regular a partir de oito estudos brasileiros publicados entre 2020 e 2025. A literatura examinada demonstra que a presença do estudante em sala comum não garante, por si só, participação, pertencimento ou aprendizagem. A inclusão se torna efetiva quando o planejamento considera a variabilidade, as barreiras são identificadas no contexto das atividades e os apoios são organizados para ampliar a autonomia e o acesso ao currículo.

Os estudos apontam a formação docente como dimensão decisiva, mas mostram que formações genéricas ou concentradas apenas em características diagnósticas apresentam alcance limitado. O professor precisa desenvolver repertório para observar, planejar, adaptar recursos, avaliar e refletir sobre a relação entre o estudante e as demandas da aula. Também necessita de espaços de colaboração com educação especial, gestão e demais profissionais, de modo que a responsabilidade pela inclusão não seja individualizada.

O Desenho Universal para a Aprendizagem mostrou-se uma referência útil para pensar salas neurodivergentes porque propõe considerar diferentes formas de acesso, engajamento e expressão desde o planejamento. Ao mesmo tempo, a literatura analisada recomenda cautela diante de soluções simplificadas: práticas universais não substituem a observação individual, e nenhum método funciona de forma automática. A inclusão exige avaliação contínua das estratégias e capacidade de ajustá-las às necessidades reais dos estudantes e da turma.

Conclui-se que o acolhimento pedagógico de alunos neurodivergentes depende de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como condição ordinária do ensino. Isso envolve práticas flexíveis, combate ao preconceito, organização de apoios, diálogo com as famílias, colaboração institucional e expectativas de aprendizagem que não sejam reduzidas pela presença de um diagnóstico. A sala de aula regular torna-se mais inclusiva quando deixa de exigir que o aluno se adapte sozinho a um modelo rígido e passa a organizar o ensino para que diferentes estudantes encontrem caminhos legítimos de participação e aprendizagem.

Como limite, o conjunto de estudos selecionados apresenta forte concentração em pesquisas sobre TEA e em discussões relacionadas à Educação Especial. Pesquisas futuras podem ampliar a análise para outros perfis de neurodivergência e investigar, em contextos brasileiros, os efeitos de práticas planejadas segundo o DUA, de modelos de coensino e de programas de formação continuada vinculados à realidade das escolas. A ampliação dessas evidências pode contribuir para aproximar o debate conceitual sobre neurodiversidade das decisões pedagógicas tomadas diariamente no ensino regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo na sala de aula. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 27-39, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57044. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57044>. Acesso em: 1 out. 2026.

BULHÕES, Thaynara Maria Pontes; BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; PORTO, Maria Eduarda Alves; ALBUQUERQUE, Maria Cicera dos Santos de. Desafios para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. e29/1-16, 2025. DOI: 10.5902/1984686X86961. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/86961>. Acesso em: 1 out. 2026.

DALANESI, Viviane Teles Vidal; LOPES JUNIOR, Jair. Formação docente: desafios frente a escolarização dos estudantes com TEA. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. e30/1-21, 2025. DOI: 10.5902/1984686X90276. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/90276>. Acesso em: 1 out. 2026.

MONTEIRO, Cibele Moreira; FREITAS, Ana Paula de. Concepções que fundamentam os sentidos atribuídos por educadores à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e36/1-30, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71892. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71892>.

Acesso em: 1 out. 2026.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Tiago Veiga. Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, e67006, 2023. DOI: 10.5902/198468667006. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67006>.

Acesso em: 1 out. 2026.

PORTELLA, Fabiani Ortiz; GODOFLITE, Marliese Christine Simador; PEREIRA, Thiele Araujo; HENRIQUES, Renato Ventura Bayan. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): abordagem sociointeracionista unindo para incluir. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 133-141, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240007. Disponível em:

<https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/66>. Acesso em: 1 out. 2026.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. e17/1-32, 2024. DOI: 10.5902/1984686X74315. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315>.

Acesso em: 1 out. 2026.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica Maria Farid. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, p. e24/1-21, 2020. DOI: 10.5902/1984686X43296. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43296>.

Acesso em: 1 out. 2026.

¹ Mestranda em Psicologia pela Universidade Atitus. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)