REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

NEURODIVERSIDADE E FALSA INCLUSÃO: ENTRE O RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA E A PERMANÊNCIA DE BARREIRAS NA EDUCAÇÃO

NEURODIVERSITY AND FALSE INCLUSION: BETWEEN THE RECOGNITION OF DIFFERENCE AND THE PERSISTENCE OF BARRIERS IN EDUCATION

Ciências Humanas • 26/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795597393

Anildo dos Santos Barbosa[1]

Kamila Viana[2]

Valdenice Soroldoni de Souza[3]

Aline Nascimento Paz[4]

Tércia Dantas Alves[5]

Rosane Simonetti[6]

José Tiago Fonseca[7]

Plinio da Silva Andrade[8]

Graziela Rosemere Airozo[9]

José Roberto de Santana[10]

RESUMO

Este artigo discute a distância entre a matrícula de estudantes neurodivergentes e sua participação efetiva na vida escolar. O objetivo é analisar critérios conceituais, pedagógicos e jurídico-políticos que ajudam a identificar situações em que o discurso da inclusão não se traduz em acesso ao currículo, aprendizagem, convivência e pertencimento. Trata-se de um estudo qualitativo, bibliográfico e documental, baseado em leitura interpretativa de trabalhos sobre neurodiversidade, estudos da deficiência, capacitismo e educação inclusiva, além de normas brasileiras e internacionais. O texto não apresenta pesquisa de campo nem permite estimar a frequência de práticas excludentes. Sua contribuição é uma síntese crítica e um quadro de perguntas para apoiar a autoavaliação institucional. Defende-se que matrícula, presença e oferta de apoio, considerados isoladamente, não demonstram a efetivação do direito à educação. A análise deve incluir acessibilidade, participação, aprendizagem, autonomia e escuta do estudante. A expressão “falsa inclusão” é utilizada como categoria crítica, a ser sustentada por evidências observáveis e não como acusação genérica contra escolas ou profissionais. A remoção de barreiras depende de responsabilidades compartilhadas, planejamento colaborativo, recursos acessíveis e acompanhamento contínuo.

Palavras-chave: neurodiversidade; educação inclusiva; capacitismo; acessibilidade; direito à educação.

ABSTRACT

This article examines the gap between the enrolment of neurodivergent students and their effective participation in school life. It discusses conceptual, pedagogical, and legal criteria for identifying situations in which the discourse of inclusion does not

translate into access to the curriculum, learning, social interaction, and belonging. The study adopts a qualitative bibliographic and documentary approach, based on an interpretive reading of literature on neurodiversity, disability studies, ableism, and inclusive education, alongside Brazilian and international legal frameworks. It does not report fieldwork or estimate the prevalence of exclusionary practices. Instead, it offers a critical synthesis and a set of questions to support institutional self-assessment. The article argues that enrolment, attendance, and the provision of support, taken alone, do not demonstrate that the right to education has been fulfilled. Assessment should also consider accessibility, participation, learning, autonomy, and the student's perspective. "False inclusion" is used as a critical category that must be supported by observable evidence rather than as a general accusation against schools or professionals. Removing barriers requires shared responsibility, collaborative planning, accessible resources, and ongoing monitoring.
Keywords: neurodiversity; inclusive education; ableism; accessibility; right to education.

1. INTRODUÇÃO

A neurodiversidade tornou-se uma referência relevante nos debates sobre educação, deficiência, identidade e participação social. Em sentido amplo, o termo chama a atenção para a variação existente entre modos de perceber, comunicar, aprender, regular a atenção e interagir com o ambiente. A noção não elimina as dificuldades concretas experimentadas por pessoas autistas, com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), dislexia, dispraxia ou outras configurações neurológicas; tampouco autoriza tratar experiências heterogêneas como se fossem equivalentes. Seu valor analítico está em questionar a transformação de um padrão

neurológico particular em medida universal de competência, comportamento e aprendizagem.

Na educação, essa discussão evidencia uma distância possível entre o direito previsto nas normas e a experiência cotidiana. Um estudante pode estar matriculado em uma turma comum e, ainda assim, encontrar tarefas inacessíveis, expectativas reduzidas, isolamento nas atividades coletivas ou punições por diferenças de comunicação e autorregulação. Também pode ocorrer que a responsabilidade pelo ensino seja transferida quase integralmente ao profissional de apoio. A matrícula é indispensável, mas não basta para demonstrar participação ou aprendizagem; é essa diferença entre acesso formal e experiência escolar que orienta a análise.

Neste artigo, “falsa inclusão” designa situações em que declarações ou procedimentos formais de inclusão não correspondem a condições efetivas de participação, pertencimento e aprendizagem. A expressão não é tratada como diagnóstico automático de uma escola. A falta de recursos, por exemplo, pode revelar uma falha estrutural sem comprovar, por si só, intenção discriminatória de cada profissional. Por isso, a análise considera práticas, condições e efeitos institucionais, em vez de atribuir responsabilidade individual sem examinar o contexto.

A questão que orienta o estudo é: quais elementos teóricos, pedagógicos e normativos ajudam a reconhecer a distância entre inclusão formal e inclusão substantiva de estudantes neurodivergentes? O objetivo geral é analisar criticamente essa distância e organizar dimensões que possam apoiar a avaliação institucional. Para isso, o artigo procura: a) discutir as relações entre neurodiversidade, deficiência e capacitismo; b) examinar os limites

dos indicadores formais de inclusão; c) analisar marcos jurídicos pertinentes; e d) propor perguntas para identificar e enfrentar práticas de inclusão meramente simbólica.

A relevância do tema está em aproximar os estudos da deficiência, a teoria educacional, as políticas públicas e as experiências de pessoas neurodivergentes. O direito à educação não se realiza apenas com a abertura das portas da escola: requer condições para aprender, participar e ser reconhecido como sujeito de direitos. Essa perspectiva não pressupõe que todas as escolas enfrentem as mesmas barreiras nem que exista uma única resposta pedagógica adequada a estudantes com experiências e necessidades distintas.

2. DELIMITAÇÃO CONCEITUAL: NEURODIVERSIDADE, NEURODIVERGÊNCIA E DEFICIÊNCIA

O termo neurodiversidade ganhou circulação em debates associados ao ativismo autista e à crítica de abordagens que descreviam diferenças neurológicas apenas como déficits individuais. Judy Singer (1999) é frequentemente reconhecida como uma das referências na história do conceito, embora seu uso atual reúna tradições e posições diversas. Neste artigo, “neurodiversidade” refere-se à variedade de funcionamentos neurológicos humanos; “neurodivergente” designa, em usos correntes, pessoas cujo funcionamento se afasta das expectativas predominantes. Como esses termos não têm um uso único e consensual, sua definição deve ser explicitada em cada pesquisa.

Reconhecer a neurodiversidade não significa negar sofrimento, limitações funcionais ou necessidades de apoio. A perspectiva questiona a ideia de que uma diferença, por si só, justifique

inferiorização, exclusão ou normalização compulsória. Na prática educacional, é importante manter duas questões em vista: respeitar diferentes modos de perceber, comunicar e aprender e, ao mesmo tempo, oferecer os apoios de que cada estudante necessita. Celebrar a diferença sem responder às necessidades concretas pode invisibilizá-las; concentrar-se apenas nos déficits, por outro lado, reduz a pessoa ao diagnóstico ou às dificuldades.

É igualmente necessário distinguir neurodiversidade e deficiência. Nem toda pessoa que se identifica como neurodivergente se identifica como pessoa com deficiência, e as categorias não são intercambiáveis. Em determinadas situações, contudo, condições como o transtorno do espectro autista são reconhecidas no ordenamento jurídico brasileiro para efeitos de proteção de direitos. A Lei nº 12.764/2012 estabelece que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Essa disposição tem consequências jurídicas, mas não autoriza reduzir todas as identidades neurodivergentes à mesma categoria.

O modelo social da deficiência desloca a análise de uma explicação centrada exclusivamente no corpo para a interação entre impedimentos e barreiras sociais, físicas, comunicacionais e atitudinais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro com hierarquia constitucional, reconhece que a deficiência resulta da interação entre pessoas com impedimentos e barreiras que podem obstruir sua participação plena e efetiva em igualdade de condições. Essa formulação é particularmente importante para a escola: dificuldades de participação não podem ser atribuídas automaticamente ao

estudante sem investigar o desenho das atividades, os ambientes e as expectativas institucionais.

Não se deve, entretanto, converter o modelo social em uma fórmula que dispense avaliação individual. Estudantes podem necessitar de comunicação alternativa, previsibilidade, tecnologias assistivas, pausas sensoriais, mediação ou adaptações de avaliação. O ponto decisivo é que esses apoios não devem ser tratados como privilégios nem como prova de incapacidade global. Devem funcionar como meios para ampliar a autonomia, a participação e o acesso ao currículo, com revisão periódica e escuta do estudante e de sua família.

2.1. Inclusão Substantiva e a Categoria de Falsa Inclusão

A inclusão escolar envolve mudanças na cultura, nas políticas e nas práticas da instituição; não se resume à presença de estudantes antes excluídos em classes comuns. A Declaração de Salamanca (1994) tornou-se uma referência internacional na defesa de escolas capazes de acolher a diversidade. Sua tradução em políticas nacionais, porém, não é automática. Breitenbach, Honnef e Costas (2016) mostram que diferentes interpretações da Declaração podem confundir educação inclusiva e educação especial, com consequências para as políticas e as práticas educacionais.

A expressão “falsa inclusão” ajuda a nomear a discrepância entre o que a instituição declara e o que o estudante vivencia. Isso pode ocorrer quando o currículo permanece rígido, a avaliação admite uma única forma de resposta, atividades coletivas são restringidas ou o acompanhante passa a responder sozinho pelo ensino. Também merece investigação a situação de estudantes

matriculados que passam períodos recorrentes fora da sala, recebem tarefas simplificadas sem justificativa pedagógica ou deixam de participar de excursões e projetos. Esses exemplos são sinais a examinar, não provas automáticas de exclusão: seu significado depende das razões, da frequência e dos efeitos sobre o estudante.

A análise exige distinguir um episódio pontual de um padrão persistente. Uma barreira isolada pode decorrer de uma falha não intencional e ainda assim precisar de correção; quando situações semelhantes se repetem, são conhecidas e permanecem sem resposta, podem indicar um problema institucional. Para avaliar o quadro, convém registrar o contexto, a frequência, os efeitos sobre a participação e a aprendizagem, as providências adotadas e a resposta da gestão. A perspectiva do estudante deve integrar essa avaliação sempre que possível.

Neste estudo, a inclusão substantiva é examinada por sete dimensões relacionadas: acesso, participação, aprendizagem, pertencimento, autonomia, acessibilidade e voz do estudante. O acesso envolve ingresso e permanência sem discriminação; a participação, oportunidades reais de contribuir nas atividades e relações; e a aprendizagem, acesso ao currículo e avaliação coerente com os objetivos pedagógicos. Pertencimento significa ser reconhecido como parte da comunidade escolar. Autonomia diz respeito à possibilidade de fazer escolhas com os apoios necessários. A acessibilidade abrange espaços, materiais, comunicação e procedimentos. A voz do estudante implica considerar suas preferências e experiências nas decisões que o afetam.

A presença de um profissional de apoio, por si só, não confirma nem desmente a inclusão. O apoio pode remover barreiras quando planejado em colaboração com o professor e orientado à participação; pode, porém, produzir segregação quando mantém o estudante permanentemente apartado dos colegas, substitui sua comunicação ou se torna o único responsável por ensinar. O critério não é a existência do apoio, mas sua função, sua articulação com a equipe e seus efeitos sobre participação e autonomia.

2.2. Capacitismo e Normalização na Vida Escolar

Campbell (2009) analisa o capacitismo como uma estrutura que transforma determinada ideia de capacidade em padrão e posiciona quem se afasta dela como desviante. Na escola, essa lógica pode aparecer em decisões explícitas ou em rotinas consideradas neutras: exigir contato visual como prova de atenção, interpretar movimentos autorregulatórios como desafio deliberado ou concluir que não há interesse porque a aprendizagem não se manifesta da forma esperada. Esses exemplos devem ser examinados em seu contexto, sem presumir que uma conduta isolada revele, necessariamente, intenção discriminatória.

Essas práticas precisam ser analisadas sem presumir que toda expectativa pedagógica seja discriminatória. A escola pode estabelecer objetivos de aprendizagem e regras de convivência; a questão é saber se tais objetivos são relevantes, se os meios de alcançá-los são flexíveis e se as regras se aplicam de modo razoável às diferenças individuais. Quando um comportamento é avaliado sem considerar comunicação, sensorialidade, contexto ou função, corre-se o risco de transformar uma diferença em falha moral. O

estudante pode então ser punido por uma necessidade de apoio, em vez de receber condições para participar.

Baglieri *et al.* (2011), no campo dos estudos críticos da deficiência, questionam a ideia de uma criança “normal” como referência natural e imutável para a reforma educacional. Quando o ensino e a avaliação admitem apenas um percurso, diferenças previsíveis entre estudantes podem ser convertidas em hierarquias de competência. Isso não exige abandonar objetivos comuns de aprendizagem, mas rever os meios de acesso, os recursos e as formas pelas quais os estudantes demonstram o que aprenderam.

A medicalização excessiva constitui outro risco. Informações diagnósticas podem orientar apoios e assegurar direitos, mas não substituem o conhecimento pedagógico do estudante nem explicam, isoladamente, toda dificuldade observada. Atribuir qualquer problema à condição neurológica pode eximir a instituição de rever instruções pouco claras, excesso de estímulos, avaliações inflexíveis ou relações de exclusão. No extremo oposto, ignorar necessidades associadas à condição sob o argumento de que todos devem ser tratados igualmente também pode negar apoio. A equidade demanda reconhecer diferenças relevantes e responder a elas sem reduzir a pessoa ao diagnóstico.

Uma perspectiva anticapacitista não se limita à escolha de vocabulário respeitoso. Ela exige revisar decisões, distribuir responsabilidades e avaliar consequências. Perguntas úteis incluem: quem define o que conta como comportamento adequado? Quem tem oportunidade de falar? Que estudante precisa se adaptar unilateralmente? Quais formas de comunicação são reconhecidas? Que apoios são oferecidos e com que finalidade? Tais perguntas

permitem deslocar a análise da suposta inadequação do indivíduo para a interação entre pessoa, atividade e ambiente.

2.3. Marco Jurídico e Direito à Educação Inclusiva no Brasil

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, arts. 205 e 206). O art. 208, inciso III, prevê atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A interpretação desse conjunto normativo deve considerar igualdade de condições para acesso e permanência, não discriminação e dever estatal de estruturar o sistema para atender à diversidade.

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disciplina a educação especial e prevê serviços de apoio especializado quando necessário. A leitura desse diploma deve ser articulada à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e à Lei Brasileira de Inclusão, evitando interpretar serviços especializados como justificativa automática para afastamento do ensino comum. A oferta de apoio deve contribuir para a escolarização e a participação, sem produzir uma rota segregadora por conveniência administrativa.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, prevê no art. 24 um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O dispositivo trata de não exclusão do sistema geral de ensino em razão da deficiência, acesso à educação inclusiva e de qualidade, adaptações

razoáveis e apoios necessários. A Convenção é central porque desloca a inclusão do campo da benevolência para o campo dos direitos e impõe ao poder público deveres positivos de remoção de barreiras.

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), estabelece, nos arts. 27 e 28, o direito à educação em sistema inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida. Prevê condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, com oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras. Assim, uma leitura centrada apenas na matrícula não esgota as obrigações legais: o texto normativo menciona expressamente participação e aprendizagem, dimensões que exigem acompanhamento e ação institucional.

No caso do transtorno do espectro autista, a Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e considera a pessoa autista pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. A lei prevê, entre outros aspectos, o direito à educação e, em situações legalmente previstas, acompanhante especializado em classe comum. A aplicação desses dispositivos exige análise do caso concreto e das normas vigentes; a previsão de apoio não deve ser convertida em separação permanente nem em substituição da responsabilidade docente.

O Decreto nº 10.502/2020, que instituiu uma política nacional de educação especial, foi revogado pelo Decreto nº 11.370/2023. Assim, não deve ser descrito como norma vigente. Seu conteúdo continua relevante para a análise das disputas em torno de inclusão, segregação e capacitismo, como discutem Soares e Ribeiro (2023).

2.4. Políticas Públicas: Da Garantia Formal à Implementação

A existência de normas é indispensável, mas não transforma, por si só, a experiência escolar. Entre o texto legal e a sala de aula estão decisões sobre financiamento, organização do trabalho, formação profissional, acessibilidade física e comunicacional, materiais e articulação entre serviços. Quando essas condições não acompanham as obrigações previstas, o direito pode estar formalmente reconhecido e continuar limitado no cotidiano. A análise precisa, portanto, considerar como as políticas são implementadas.

Uma dificuldade recorrente é a individualização do problema. A instituição pode tratar o estudante como único responsável por se adaptar a rotinas rígidas, encaminhando-o sucessivamente para avaliações ou apoios externos sem rever o ambiente. A avaliação individual tem valor quando contribui para compreender necessidades e planejar respostas, mas torna-se insuficiente quando substitui a mudança institucional. Uma política inclusiva precisa definir responsabilidades compartilhadas entre gestão, docência, profissionais de apoio, família, estudante e redes de serviços, respeitando as atribuições de cada um.

Outra tensão envolve a distribuição de recursos. A inclusão não pode depender exclusivamente da iniciativa de um professor específico ou da capacidade financeira da família para contratar serviços privados. Recursos humanos, tecnologias, formação e acessibilidade devem ser planejados como componentes do sistema. A falta de condições materiais é uma questão de gestão e política pública; não deve ser naturalizada como motivo para reduzir expectativas de aprendizagem ou afastar o estudante das atividades coletivas.

Indicadores administrativos, como matrícula, frequência e transição entre etapas, oferecem informações importantes, mas não mostram necessariamente se o estudante participa das aulas, acessa o currículo ou constrói relações de pertencimento. Uma avaliação institucional mais consistente combina esses dados com escuta qualitativa, observação das práticas e análise de registros pedagógicos. Nenhum indicador isolado é suficiente para representar a complexidade da inclusão.

A responsabilização deve ocorrer em níveis complementares. No nível da sala de aula, cabe planejar instruções acessíveis, diversificar recursos e acompanhar a aprendizagem. No nível da gestão, é necessário organizar horários, apoio colaborativo, comunicação com famílias e formação. No nível da rede de ensino, compete assegurar recursos, orientação técnica e mecanismos de acompanhamento. No nível das políticas públicas, são essenciais financiamento, dados transparentes e controle social. Atribuir todo o peso a um único nível produz respostas frágeis e pouco sustentáveis.

2.5. Barreiras Pedagógicas, Comunicacionais e Sensoriais

Barreiras pedagógicas surgem quando os objetivos, materiais, instruções ou formas de avaliação pressupõem um único modo de aprender e demonstrar conhecimento. Instruções longas apresentadas apenas oralmente podem dificultar a compreensão de alguns estudantes; atividades com múltiplas etapas sem apoio visual podem aumentar a carga de organização; provas cronometradas podem medir velocidade de processamento além do conteúdo pretendido. A resposta não consiste em eliminar toda exigência, mas em identificar o que se deseja avaliar e separar esse objetivo de obstáculos irrelevantes à aprendizagem-alvo.

Entre as estratégias possíveis estão apresentar instruções oralmente e por escrito, antecipar etapas, oferecer exemplos, usar organizadores visuais, dividir tarefas extensas e permitir diferentes formas de demonstrar aprendizagem. As Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem do CAST (2024) oferecem um referencial para planejar múltiplos meios de engajamento, representação, ação e expressão. Esse planejamento não elimina a necessidade de adaptações individuais; procura reduzir barreiras previsíveis desde o início.

Barreiras comunicacionais incluem a desconsideração de formas alternativas de comunicação, o uso de linguagem ambígua sem contextualização e a ausência de tempo suficiente para processar perguntas. Nem todo estudante neurodivergente se comunica da mesma forma, e não se deve presumir que a fala seja o único sinal de compreensão ou participação. Recursos de comunicação aumentativa e alternativa, respostas escritas, sistemas visuais ou outras modalidades podem ampliar a expressão, conforme as necessidades e preferências individuais.

O ambiente sensorial também influencia a participação. Ruído, iluminação intensa, aglomeração, cheiros, contato físico inesperado ou transições abruptas podem dificultar a autorregulação de alguns estudantes. Medidas possíveis incluem disponibilizar espaços de menor estímulo, antecipar mudanças, permitir pausas planejadas e combinar sinais discretos para solicitar ajuda. Tais estratégias devem ser construídas com o estudante e avaliadas por seus efeitos, evitando transformar pausas em isolamento punitivo ou em exclusão das experiências curriculares.

A flexibilidade precisa coexistir com intencionalidade pedagógica. Adaptação não equivale a retirar o estudante do currículo nem a oferecer permanentemente atividades sem relação com o que a turma estuda. É necessário definir objetivos claros, identificar barreiras, selecionar apoios e verificar se as medidas favorecem progresso. O planejamento deve evitar tanto a rigidez que impede acesso quanto a simplificação automática que limita oportunidades. A pergunta orientadora é: qual apoio permite que este estudante participe de uma atividade intelectualmente significativa?

2.6. Avaliação, Currículo e Expectativas de Aprendizagem

A avaliação pode restringir a participação quando aceita uma única forma de resposta como prova de competência. Se o objetivo é verificar compreensão conceitual, por exemplo, exigir de todos uma redação extensa em tempo rígido pode acrescentar obstáculos que não fazem parte do conteúdo avaliado. Por outro lado, adaptações precisam preservar critérios claros para que os resultados continuem informativos. O desafio é manter a validade da avaliação e remover barreiras que não sejam essenciais à aprendizagem em questão.

Uma avaliação inclusiva explicita os objetivos de aprendizagem, oferece instruções compreensíveis, considera adaptações razoáveis e utiliza diferentes fontes de evidência ao longo do tempo. Portfólios, observações estruturadas, projetos, respostas orais ou escritas, demonstrações práticas e tarefas segmentadas podem compor um conjunto avaliativo, desde que haja critérios claros e adequados ao conteúdo. A diversificação não significa ausência de rigor: significa que o rigor deve estar vinculado ao objeto de aprendizagem, não a convenções que excluem sem justificativa pedagógica.

Expectativas reduzidas constituem uma forma menos visível de exclusão. Às vezes, em nome da proteção, o estudante recebe tarefas repetitivas e pouco desafiadoras, não participa de discussões ou é dispensado de objetivos curriculares sem análise individual. A intenção pode ser evitar frustração, mas o efeito pode ser limitar o acesso ao conhecimento. A resposta ética consiste em oferecer desafio com apoio, reconhecer o progresso e revisar as estratégias quando a aprendizagem não ocorre, em vez de concluir prematuramente que o estudante não é capaz.

O currículo comum é um instrumento de acesso à cultura e ao conhecimento, mas sua realização não exige uniformidade de percurso. Metas compartilhadas podem conviver com diferentes apoios, tempos e formas de expressão. Quando objetivos individualizados são necessários, eles devem ser elaborados de forma articulada ao currículo e revistos regularmente, para não se tornarem trilhas paralelas sem conexão com a vida da turma. A participação em projetos, atividades coletivas e experiências culturais é parte da aprendizagem, não um benefício secundário.

É fundamental registrar o efeito das adaptações. Uma estratégia não deve ser mantida apenas porque foi utilizada no passado ou consta em um documento. A equipe pode observar se o estudante compreende as instruções, inicia e conclui tarefas, demonstra aprendizagem, solicita apoio, interage com colegas e se sente respeitado. A avaliação de efeitos deve ser dialogada e contextualizada; uma melhora ou dificuldade não pode ser atribuída automaticamente a uma única intervenção sem considerar outras mudanças no ambiente.

2.7. Formação Docente e Responsabilidade Institucional

A formação docente é importante, mas não deve ser reduzida a palestras pontuais nem transformar cada professor, isoladamente, em responsável por dominar todas as condições neurológicas. Ela precisa combinar fundamentos teóricos, análise de situações escolares, planejamento colaborativo e acompanhamento das práticas. Também deve abordar capacitismo, acessibilidade, comunicação, avaliação e participação, sem resumir a neurodiversidade a listas de sintomas.

Professores precisam de condições de trabalho que tornem possível planejar e colaborar. Tempo de reunião, acesso a materiais, apoio da coordenação pedagógica e comunicação organizada entre profissionais são recursos institucionais, não meros detalhes administrativos. Quando a colaboração ocorre apenas informalmente, fora da jornada e sem reconhecimento, ela tende a depender de esforço individual e a desaparecer diante de sobrecarga. Uma cultura inclusiva exige que o trabalho colaborativo seja parte da organização escolar.

A gestão escolar pode contribuir para prevenir barreiras ao acompanhar a participação em excursões, avaliações, atividades culturais e projetos; verificar os efeitos das adaptações; criar canais de escuta; e responder a episódios de discriminação. Também é relevante monitorar saídas recorrentes da sala, tarefas segregadas, suspensões e outras ocorrências que, quando repetidas, podem sinalizar restrições à participação. Esses registros precisam ser interpretados com contexto, não tratados automaticamente como prova de exclusão.

A família possui conhecimento importante sobre a história, as preferências e as necessidades do estudante, mas a parceria não

deve se converter em transferência de responsabilidades. A escola não pode condicionar a participação à disponibilidade constante da família, exigir que ela forneça todos os recursos ou presumir que o diagnóstico entregue resolva o planejamento pedagógico. A comunicação deve ser respeitosa, regular e centrada em objetivos compartilhados, preservando a privacidade do estudante e reconhecendo sua voz conforme idade e condições de comunicação.

A formação anticapacitista também demanda examinar atitudes e expectativas. Termos depreciativos, infantilização de adolescentes, decisões tomadas sem consulta e exposição pública de informações diagnósticas podem comprometer o pertencimento. A instituição deve estabelecer protocolos de confidencialidade, prevenção de bullying e resposta a discriminação. O compromisso não se esgota em sensibilização: requer procedimentos claros, responsáveis definidos e avaliação das consequências das decisões.

2.8. Participação, Autonomia e Voz dos Estudantes

Ouvir estudantes neurodivergentes é tanto um princípio ético quanto uma forma de compreender a experiência escolar. Sem meios acessíveis de comunicação, adultos podem interpretar incorretamente desconfortos, comportamentos ou preferências. A escuta pode ocorrer por conversa, escrita, escalas visuais, comunicação alternativa ou outros meios adequados à pessoa. A ausência de fala oral não deve ser confundida com ausência de opinião ou de possibilidade de expressar escolhas.

A autonomia não deve ser definida como independência absoluta. Para algumas pessoas, agir autonomamente depende de apoios

consistentes, tecnologias, comunicação acessível ou assistência humana. A medida de sucesso não é retirar todos os apoios, mas assegurar que eles ampliem escolhas e participação, em vez de controlar cada ação. O apoio deve ser negociado, proporcional e revisto à luz das preferências e do desenvolvimento do estudante.

Há risco de que a proteção se transforme em tutela excessiva. Decidir pelo estudante em todas as situações pode restringir oportunidades de aprender a escolher, errar, negociar e desenvolver estratégias próprias. Ao mesmo tempo, exigir autodefesa constante de quem enfrenta barreiras pode transferir para o indivíduo um ônus injusto. A escola deve construir formas de participação apoiada, nas quais o estudante tenha informação compreensível, tempo para responder e possibilidade real de influenciar decisões.

O pertencimento também se expressa nas relações entre pares. A inclusão não se resume à relação entre estudante e adulto de apoio: envolve oportunidades de amizade, colaboração, brincadeira, projetos em grupo e participação na cultura da turma. Intervenções que mantêm o estudante sempre ao lado de um adulto, embora possam ser necessárias em situações específicas, devem ser avaliadas para evitar que se tornem uma barreira às relações com colegas. A equipe pode organizar atividades cooperativas, ensinar diferentes modos de interação e responder ao bullying sem responsabilizar a pessoa excluída.

A voz do estudante precisa ter consequências. Consultas simbólicas, sem registro nem retorno, podem reproduzir a mesma lógica que se pretende superar. É recomendável documentar as preferências expressas, as decisões tomadas, as razões para eventuais divergências e os ajustes realizados. A participação significativa não

implica que toda solicitação será automaticamente atendida, mas exige que seja considerada com seriedade, explicada de forma acessível e reavaliada quando necessário.

2.9. Proposta de Quadro Analítico para Identificar a Falsa Inclusão

O quadro a seguir reúne dimensões e perguntas que podem orientar a autoavaliação institucional. Não se trata de instrumento psicométrico validado, de parecer jurídico nem de método suficiente para classificar escolas. Sua finalidade é apoiar a identificação de situações que merecem investigação, relacionando sinais observáveis a perguntas sobre contexto, respostas institucionais e efeitos para os estudantes.

Dimensão	Sinais de possível inclusão simbólica	Perguntas/indicadores para revisão
Acesso e permanência	Matrícula formal acompanhada de ausências, saídas recorrentes ou exclusão de atividades.	O estudante participa das atividades regulares? As ausências e saídas têm causas identificadas e plano de resposta?
Currículo e aprendizagem	Tarefas permanentemente desconectadas do currículo ou expectativas reduzidas sem justificativa.	Há objetivos claros, apoios e evidências de progresso? As adaptações são revistas?
Participação social	Isolamento, ausência em trabalhos de grupo, recreio ou projetos.	Há oportunidades reais de interação entre pares? Como o estudante descreve seu pertencimento?
Acessibilidade	Dependência de improvisos e ausência de	Materiais, espaços e avaliações são acessíveis? Que barreiras se repetem?

	formatos alternativos de instrução ou resposta.	
Apoio individual	Profissional de apoio assume sozinho o ensino ou mantém o estudante separado.	O apoio é planejado com o docente e favorece autonomia e participação?
Voz e autonomia	Decisões tomadas exclusivamente por adultos, sem escuta acessível.	Como preferências e recusas são comunicadas e consideradas?
Clima e proteção	Bullying, infantilização, exposição diagnóstica ou punição de diferenças.	Há protocolo de resposta, confidencialidade e acompanhamento dos incidentes?
Governança	Inclusão depende de um único profissional ou da família.	Existem responsáveis, recursos, tempo colaborativo e monitoramento definidos?

Fonte: elaboração dos autores (2026), com base na síntese teórico-normativa apresentada.

A aplicação do quadro deve envolver estudantes, famílias, professores, profissionais de apoio e gestão, com respeito à confidencialidade e sem exposição desnecessária. Em vez de procurar culpados, recomenda-se identificar padrões, priorizar as barreiras de maior impacto, definir responsáveis e prazos e acompanhar os resultados. Sempre que possível, a análise deve cruzar registros administrativos, observações das práticas, produções dos estudantes e relatos acessíveis das pessoas envolvidas.

Um princípio importante é distinguir indicador de conclusão. Por exemplo, a saída frequente da sala pode decorrer de exclusão

informal, de uma estratégia de autorregulação acordada ou de necessidade temporária de segurança. O dado exige investigação, não julgamento imediato. Da mesma forma, a existência de um plano individual não prova que ele seja eficaz; importa observar sua implementação e os efeitos na aprendizagem e na participação.

O quadro também permite acompanhar mudanças ao longo do tempo. A instituição pode registrar a situação inicial, selecionar prioridades e rever periodicamente os indicadores. Para fins de pesquisa, qualquer uso como instrumento de coleta formal exigiria definição de protocolo, procedimentos éticos e, se pertinente, validação. Nesta versão, trata-se de uma proposta conceitual derivada de revisão bibliográfica e documental, não de uma escala validada empiricamente.

3. METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, de caráter analítico-interpretativo. A escolha é compatível com a pergunta proposta: examinar conceitos e normas que ajudam a compreender a distância entre inclusão formal e substantiva, e não medir a frequência de determinadas práticas em uma população escolar. Não foram realizadas entrevistas, observações de campo ou análise de prontuários; por isso, as conclusões são teóricas e normativas, não resultados de investigação empírica.

A discussão bibliográfica foi organizada em quatro eixos: neurodiversidade e estudos da deficiência; capacitismo e normalização; educação inclusiva e participação; e políticas e normas de proteção de direitos. Foram utilizados trabalhos acadêmicos identificáveis por periódico, editora ou DOI, além de

documentos normativos oficiais. Entre as referências consideradas estão Singer, Campbell e Baglieri *et al.*, bem como estudos brasileiros sobre a interpretação da Declaração de Salamanca e a presença do capacitismo em políticas educacionais.

A análise documental tomou como referências centrais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei nº 12.764/2012. O Decreto nº 10.502/2020 foi considerado para contextualizar disputas político-normativas, com registro de sua revogação pelo Decreto nº 11.370/2023.

O procedimento analítico descrito no manuscrito consistiu em leitura temática, comparação entre conceitos teóricos e princípios normativos e organização de dimensões úteis à avaliação institucional. As categorias de acesso, participação, aprendizagem, pertencimento, autonomia, acessibilidade, voz e governança são apresentadas como síntese interpretativa do artigo. O quadro resultante é heurístico: não foi validado empiricamente e não deve ser apresentado como escala validada.

A revisão não é sistemática nem pretende esgotar a produção científica sobre neurodiversidade, cujos termos e usos variam entre áreas e comunidades. O recorte privilegia a educação básica e o contexto brasileiro, recorrendo a referências internacionais para a discussão conceitual.

3.1. Discussão

A análise apresentada permite compreender a falsa inclusão como uma possível consequência de sistemas escolares organizados em

torno de expectativas homogêneas, e não apenas como descumprimento individual de uma regra. Quando a participação depende de o estudante se aproximar de um padrão único de comportamento, comunicação e demonstração de aprendizagem, parte do custo de adaptação recai sobre ele. A perspectiva da neurodiversidade ajuda a questionar a transformação de um padrão neurológico em norma educacional universal.

O marco jurídico vincula a inclusão a direitos e deveres institucionais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão tratam de sistema educacional inclusivo, acessibilidade, apoios, participação e aprendizagem. Por isso, avaliar a inclusão requer observar o cotidiano escolar, e não somente a matrícula. Ainda assim, situações como segregação informal ou exclusão de atividades precisam ser analisadas à luz de evidências, frequência, contexto e respostas oferecidas.

O apoio individual pode favorecer a participação; o problema não está em sua existência, mas na função que assume. Quando substitui a atuação docente ou mantém o estudante separado dos colegas, pode reforçar barreiras que deveria ajudar a remover. Adaptações curriculares também precisam ser examinadas pelos seus efeitos: podem ampliar o acesso, mas limitar oportunidades quando se baseiam em expectativas reduzidas e não são revistas. O critério é verificar se a medida contribui para a aprendizagem, a autonomia e o pertencimento.

Há ainda uma tensão entre universalização e individualização. O planejamento universal reduz barreiras previsíveis para muitos estudantes, mas não elimina a necessidade de respostas específicas. Inversamente, concentrar todo o planejamento em adaptações

individuais deixa intactas barreiras que poderiam ser removidas no desenho comum das atividades. A combinação entre planejamento acessível desde o início e apoios individualizados constitui uma resposta mais coerente à heterogeneidade das salas de aula.

A expressão “falsa inclusão” chama atenção para experiências que podem permanecer invisíveis sob um discurso institucional acolhedor. Seu uso acadêmico, contudo, exige critérios claros para que não funcione apenas como acusação. O quadro proposto neste artigo organiza perguntas e sinais que podem orientar uma investigação contextualizada. Como não foi testado empiricamente, deve ser entendido como proposta conceitual a ser examinada e aperfeiçoada em pesquisas posteriores.

Por fim, não existe uma experiência neurodivergente universal. Estudantes diferem em preferências, necessidades, recursos familiares, condições associadas, idade, contexto cultural e modos de comunicação. Uma política ou prática não deve ser considerada inclusiva apenas porque funcionou para outro estudante com diagnóstico semelhante. A personalização responsável requer escuta, acompanhamento e revisão, mantendo a obrigação institucional de assegurar direitos sem transformar diferenças individuais em exceções administrativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo discutiu a distância entre a inclusão formal e a participação efetiva de estudantes neurodivergentes. A análise propõe observar, em conjunto, acesso, participação, aprendizagem, pertencimento, autonomia, acessibilidade e voz do estudante. Matrícula e presença

são condições fundamentais, mas não demonstram, isoladamente, que o direito à educação se concretiza na experiência cotidiana.

A análise conceitual mostrou que neurodiversidade não significa negar necessidades de apoio nem equiparar todas as experiências. O reconhecimento da variação neurológica deve coexistir com respostas concretas a barreiras e necessidades individuais. A perspectiva anticapacitista contribui para identificar práticas que convertem diferenças em inferioridade, mas exige atenção ao contexto e às consequências, evitando a simplificação de toda dificuldade como produto exclusivo do ambiente ou, no sentido inverso, como efeito inevitável do diagnóstico.

No plano normativo, a Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a LDB, a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei nº 12.764/2012 estabelecem bases importantes para a proteção do direito à educação e para a oferta de apoios. A existência dessas normas não garante sua implementação automática. São necessárias decisões de gestão, recursos, formação, acessibilidade, planejamento colaborativo e monitoramento dos efeitos das práticas. A crítica às políticas anteriores, incluindo a discussão sobre o Decreto nº 10.502/2020, deve observar com precisão a situação de vigência dos atos normativos.

O quadro analítico reúne dimensões e perguntas para apoiar a autoavaliação escolar, mas ainda não constitui instrumento validado. Sua aplicação futura deve incluir a participação de estudantes neurodivergentes, proteção de dados, interpretação contextual e acompanhamento das medidas adotadas. Pesquisas empíricas poderão investigar como as barreiras aparecem em diferentes etapas de ensino, como são percebidas pelos estudantes e pelas

famílias e quais práticas favorecem participação e aprendizagem ao longo do tempo.

O enfrentamento da falsa inclusão exige avaliar menos as declarações institucionais e mais as condições concretas oferecidas aos estudantes. Isso envolve rever rotinas, recursos, relações, práticas pedagógicas e critérios de avaliação, com base em evidências e escuta. A proposta deste artigo é contribuir para essa reflexão, oferecendo dimensões de análise que ainda precisam ser discutidas e testadas em contextos educacionais reais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGLIERI, Susan; BEJOIAN, Lynne M.; BRODERICK, Alicia A.; CONNOR, David J.; VALLE, Jan W. [Re]claiming “inclusive education” toward cohesion in educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child. Teachers College Record, v. 113, n. 10, p. 2122–2154, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1177/016146811111301001. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 24, n. 91, p. 359–379, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005. Acesso em: 21 out. 2026.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Contours of ableism: the production of disability and abledness. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1057/9780230245181. Acesso em: 23 out. 2026.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 23 out. 2026.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally (ed.). Disability discourse. Buckingham: Open University Press, 1999. p. 59–67.

SOARES, Bianca dos Santos; RIBEIRO, Iara Pereira. A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. Educação e Pesquisa, v. 49, e257304, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257304. Acesso em: 25 set. 2026.

UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Acesso em: 20 out. 2026.

UNITED NATIONS. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: United Nations, 2006. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities. Acesso em: 25 set. 2026.

[1] Mestrando em Ciências da Educação. ULDV. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Discente.

[3] Mestranda em Ciências da Educação. ULDV. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[4] Mestra em Ciências da Educação. ULDV. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] Mestra em Ciências da Educação. ULDV. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[6] Mestra em Ciências da Educação. ULDV. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[7] Mestre Ciências da Educação. ULDV. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[8] Mestrando em Ciências da Educação. ULDV. Mestrando em Gestão Educativa. UDS. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[9] Mestranda em Ciências da Educação. ULDV. Mestranda em Gestão Educativa. UDS. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[10] Mestrando em Ciências da Educação. ULDV. Mestrando em Gestão Educativa. UDS. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail