



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ELIZELMA SANTOS DA SILVA SOUSA

**TECITURAS DA INCLUSÃO: NARRATIVAS DOCENTES, DIFERENÇAS E
DIREITOS DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES**

Feira de Santana - BA

2025

ELIZELMA SANTOS DA SILVA SOUSA

**TECITURAS DA INCLUSÃO: NARRATIVAS DOCENTES, DIFERENÇAS E
DIREITOS DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, no âmbito da Linha 3 – Culturas, diversidade e linguagens, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Inclusiva – GEPEI, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Charles Maycon de Almeida Mota

Feira de Santana - BA

2025

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

Sousa, Elizelma Santos da Silva
S696t Tecituras da inclusão: narrativas docentes, diferenças e direitos de
estudantes neurodivergentes / Elizelma Santos da Silva Sousa. – 2025.
147f.: il.

Orientador: Charles Maycon de Almeida Mota

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Neurodiversidade. 2. Processos identitários. 3. Interseccionalidade.
4. Tecituras da inclusão. I. Mota, Charles Maycon de Almeida, orient. II.
Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU: 376.3

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ELIZELMA SANTOS DA SILVA SOUSA

“TECITURAS DA INCLUSÃO: NARRATIVAS DOCENTES, DIFERENÇAS E DIREITOS DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 14 de outubro de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA
Data: 14/10/2025 21:16:31-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Charles Maycon de Almeida Mota Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA LUCIA GOMES DA SILVA
Data: 14/10/2025 23:52:56-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Ana Lúcia Gomes da Silva Primeiro/a Examinador/a – UNEB

Prof/a. Dr/a. Zenilda Fonseca de Jesus Souza Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: Aprovada

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

Às professoras e professores que, com dedicação, lutam pela garantia de um espaço digno para os/as estudantes neurodivergentes. A estes estudantes, por sua coragem e resistência, em um mundo que ainda aprende a valorizar as diferenças.

Aos meus pais, Elias (*in memoriam*) e Dina, pilares de apoio incondicional. Meu pai, grande incentivador aos estudos, cuja sabedoria transcende a vida, e minha mãe, fonte de força e presença em cada conquista.

A meu esposo, Samuel, pelo companheirismo e incentivo na superação dos desafios da vida, estudos e profissão, e por estar ao meu lado em cada viagem para o curso do Mestrado, tornando o percurso mais leve e seguro.

Às minhas filhas, que sempre foram fontes de motivação e, hoje, são inspirações. Através da arte da fotografia, Samara revela a beleza no imperceptível, e Sabrina, por meio da arquitetura, transforma desafios em possibilidades, condições essenciais para a inclusão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida e sabedoria, agradeço por sustentar minha caminhada com força, esperança e propósito. Reconheço também a presença dos intercessores de luz, que em seus silêncios e cuidados invisíveis me fortaleceram nos momentos de maior desafio, inspirando-me a seguir em frente com coragem e serenidade.

Ao professor Charles Maycon de Almeida Mota, meu agradecimento pela orientação generosa e pelas contribuições fundamentais ao longo de minha trajetória acadêmica. Sua confiança em meu potencial foi um estímulo para superar limites e aprofundar o compromisso com os estudos e a pesquisa. Minha admiração se estende não apenas à sua competência como profissional, mas também à sua potencialidade de ampliar horizontes, proporcionando discussões enriquecedoras nos componentes de Metodologia da Pesquisa e Teorias da Educação. Sua abordagem, fundamentada em uma visão crítica e reflexiva, reafirma o papel da educação como prática transformadora.

À professora Ana Lúcia Gomes da Silva, expresso minha imensa gratidão pelo acolhimento e pela maneira única com que provoca reflexões profundas, sempre incentivando novas descobertas e perspectivas. Tenho uma lembrança especial de quando apresentou o tema da neurodiversidade num momento formativo, um marco que direcionou meus interesses acadêmicos para essa pesquisa.

À professora Zenilda Fonseca de Jesus Souza, registro minha sincera gratidão pelas valiosas contribuições sobre inclusão que tem compartilhado nos momentos de diálogo e reflexão. Suas contribuições no GEPEI foram fundamentais para repensar a importância das práticas colaborativas no campo da docência.

A professora Juliana Salvadori, pelas contribuições tanto nas reuniões do DIFEBA como na Gira de pesquisa, atividade realizada pelo componente de Metodologia da Pesquisa como efeito de Pré-Qualificação, me ajudando bastante a fazer buscas mais profundas sobre o tema da neurodiversidade.

Aos meus grupos de pesquisa DIFEBA e GEPEI, expresso minha profunda gratidão pelo acolhimento e pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

A todos os meus colegas do PPGE, agradeço pelas vivências compartilhadas em sala de aula, onde nos conectamos como se já tivéssemos uma longa trajetória juntas/os/es. Foram momentos marcantes e transformadores. Sou grata pela parceria construída, pelas constantes trocas e pela leveza que cada um/a de vocês ofereceu mutuamente durante esse processo colaborativo de estudos no Mestrado. Em especial, agradeço a Júlia Terena, Luciana e Luís, com quem, nos intervalos do almoço, realizamos trocas de apoio que fizeram toda a diferença.

A minha irmã Elizângela, sou imensamente grata por fazer parte da minha rede de apoio. No início da minha carreira, sua contribuição foi direta e fundamental. Hoje, apesar da distância geográfica, continuamos conectadas, torcendo uma pela outra e demonstrando constantemente que vale a pena seguir em frente.

À Neuza Maria Bernabé de Almeida Freitas, expresso minha gratidão pelo reconhecimento e apoio à minha trajetória profissional, pela parceria como secretária de educação, colega de trabalho e de estudos no mestrado. Seu apoio e dedicação foram essenciais para meu crescimento pessoal e profissional.

A Paula Luciana Sampaio dos Santos, agradeço por fazer parte de seu círculo de amizade e profissão, colega de trabalho que acredita e luta por uma educação transformadora. Sua energia nos encoraja a continuar fazendo o melhor por nossos alunos/as.

A todos os meus colegas da rede municipal de ensino de Várzea do Poço, agradeço pelos momentos de aprendizagem compartilhados e pela dedicação que muitos inspiram a seguir na docência. Em especial, ao meu parceiro e minhas parceiras do Centro de Referência ao Apoio Pedagógico – CRAP, Charles Maycon Mota, Ionara Pinho, Edna Souza, e Vanessa Lima, sou grata pelo carinho, pela colaboração e pela força coletiva que tornam os desafios da profissão mais leves e transformadores.

Aos meus alunos e alunas, que ao longo dessas três décadas fizeram parte do meu fazer docente nos diversos espaços em que atuei, expresso minha profunda gratidão. Essa convivência diária com cada um/a de vocês foi essencial para minha evolução como profissional e educadora, permitindo que eu aprenda em cooperação, e constatar que cada um e cada uma de vocês traz consigo uma criatividade única, que precisa, acima de tudo, de espaço para que sua essência possa fluir plenamente.

Amparar o outro na queda: não para evitar que caia, nem para que finja que a queda não existe ou tente anestesiá-lo os seus efeitos, mas sim para que possa entregar-se ao caos e dele extrair uma nova existência. Amparar o outro na queda é confiar nessa potência, é desejar que ela se manifeste. Essa confiança fortalece, no outro e em si mesmo, a coragem da entrega.

ROLNIK, 1994, p. 8

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender como professoras e professores da Educação Básica tecem sentidos de inclusão a partir de suas experiências com estudantes neurodivergentes, em diálogo com práticas pedagógicas, políticas públicas e lutas por direitos. Os resultados indicam que a inclusão se manifesta no cotidiano escolar por meio de escuta ativa, atenção às singularidades e práticas que fortalecem vínculos e justiça social. As narrativas docentes revelam estratégias pedagógicas criativas, cuidados individuais e a valorização da neurodiversidade como direito à diferença, deslocando perspectivas medicalizantes e evidenciando a importância de políticas públicas efetivas. A pesquisa combina entrevistas narrativas e etnografias escolares, com registros no diário da pesquisadora, permitindo compreender a inclusão como um movimento relacional, ético e transformador. A análise se ancora em aportes dos feminismos negros, na interseccionalidade e no tempo espiralar de Leda Maria Martins (2011), além da noção de autobioformação (Mota, 2023), destacando a formação docente como tecitura de memórias, afetos e saberes que se atualizam no chão da escola. Valorizar a neurodiversidade evidencia a diferença como potência pedagógica e reafirma práticas de escuta, cuidado e transformação coletiva.

Palavras-chave: Neurodiversidade. Processos identitários. Diferença. Interseccionalidade. Tecituras da inclusão

ABSTRACT

This dissertation aims to understand how Basic Education teachers weave meanings of inclusion from their experiences with neurodivergent students, in dialogue with pedagogical practices, public policies, and struggles for rights. The research combines narrative interviews and school ethnographies, through records in the researcher's field diary, to capture everyday practices and relational dynamics that permeate inclusive processes. The analysis is grounded in contributions from Black feminisms, in intersectionality as a tool to highlight structural inequalities, and in the spiral temporality of Leda Maria Martins (2021), which allows us to understand teaching trajectories as crossroads between past, present, and future. It also engages with the notion of *autobioformation* (Mota, 2023), conceiving teacher education as a weaving of memories, affections, knowledge, and resistances that are constantly renewed in the school setting. By valuing neurodiversity, the study shifts away from a medicalizing perspective to recognize differences as pedagogical potential. The results indicate that conceptions of inclusion are constructed in a plural way, amid structural challenges, institutional fragilities, and community strengths, reaffirming the importance of pedagogical practices sustained by listening, care, and collective transformation.

Keywords: Neurodiversity. Identity processes. Difference. Intersectionality. Weavings of Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

ABA - Análise Comportamental Aplicada

ABD - Associação Brasileira de Dislexia

ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção

ABRA - Associação Brasileira de Autismo

ABP - Associação Brasileira de Psiquiatria

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BANEB - Banco do Estado da Bahia

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CID-11 - Código Internacional de Doenças - 11ª revisão

CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica

CNCA - Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada

COVID-19 - Doença por Coronavírus 2019

CRAP - Centro de Referência ao Apoio Pedagógico

DCM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição

DIFEBA - Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior

DRCVP - Documento Referencial Curricular de Várzea do Poço

EPEN - Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste

GEEDICE - Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial

GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva

PME - Plano Municipal de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SME - Secretaria Municipal de Educação

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TOC - Transtorno Obsessivo-Compulsivo

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tecelã da Existência: metáfora visual da pesquisa	24
Figura 2 - Registro da infância, ao lado de meu pai	34
Figura 3 - Registro da minha primeira turma após concurso público	35
Figuras 4 e 5 - Caminhada Setembro Verde, Várzea do Poço – BA	51
Figura 6 - Reunião ampliada sobre encaminhamentos de BPC, Várzea do Poço - BA	52
Figura 7 - Registro da minha apresentação no X CIPA, Salvador - BA	67
Figura 8 - Participação no SerTão Professoras/es, Feira de Santana - BA	68
Figura 9 - Apresentação do trabalho no XXVII EPEN, Aracaju - SE	69
Figura 10 - Produções de Gleibson: “O Semiárido que eu imagino” e “O Semiárido que eu vejo”	76
Figura 11 - Produção de Ellen Vitória: Texto sobre Agroecologia	77
Figuras 12 e 13 - Produções coletivas em turmas do 7º Ano	88

SUMÁRIO

TRAMAS INICIAIS: PESQUISA NARRATIVA E INCLUSÃO	15
1 OS SABERES DE SI E OS FIOS DA INCLUSÃO	25
1.1 TECELAGEM DA PESQUISA	27
1.1.1 Tecelãs de histórias: as professoras narradoras	29
1.1.2 Tecelãs da escuta: trajetórias formativas e a neurodivergência	32
1.2 O ENTRELAÇAR DE SABERES E VOZES NA ESCOLA	40
1.2.1 (Des)velando os sentidos nas tramas da docência e da inclusão	43
1.3 TECITURAS DA INCLUSÃO: ANÁLISE E CAMINHOS INTERPRETATIVOS PELAS NARRATIVAS EXPERIENCIAIS	44
2 TECITURAS DA NEURODIVERSIDADE: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	47
2.1 NEURODIVERSIDADE: MOVIMENTO DE INCLUSÃO.....	50
2.2 ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS	61
2.2.1 Tramas do cotidiano: práticas e sentidos na inclusão de estudantes neurodivergentes	74
2.3 FIOS CONTEXTUAIS: REPRESENTAÇÕES E NARRATIVAS	79
2.4 PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSFORMADORA	86
3 PROCESSOS IDENTITÁRIOS, DIFERENÇA E INTERSECCIONALIDADE	93
3.1 PROCESSOS IDENTITÁRIOS NA EDUCAÇÃO	95
3.1.1 Identidades e diferença nas políticas públicas	97
3.1.2 A construção do processo identitário no contexto escolar	100
3.2 DIFERENÇA E PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS	102
3.2.1 Incluir é bordar com escuta: experiências docentes entre as linhas da neurodivergência	107
3.2.2 Do nó à trama: escutas, docência e (re)aprendizados na tecitura da inclusão	111
3.3 INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO	116

3.3.1 Interseccionalidade, Inclusão e Neurodiversidade: desafios e oportunidades	121
---	------------

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES	129
--	------------

REFERÊNCIAS	135
--------------------------	------------

APÊNDICES	143
------------------------	------------

TRAMAS INICIAIS: PESQUISA NARRATIVA E INCLUSÃO

Esta pesquisa se inspira na metáfora da Tecelã da Existência, que simboliza como entrelaço histórias, saberes e experiências pessoais e coletivas. Assim como uma tecelã constrói um tecido resistente e significativo, esse trabalho integra narrativas docentes, experiências vividas e minhas reflexões enquanto pesquisadora, compondo uma trama que revela a complexidade, riqueza e interdependência das vivências neurodivergentes na escola. A metáfora não é apenas um recurso poético: ela orienta a perspectiva desta pesquisa, que busca compreender como práticas docentes e experiências vividas se entrelaçam para construir sentidos de inclusão, respeitando a singularidade de estudantes neurodivergentes.

Nesse mesmo movimento simbólico, optou-se pela expressão *Tecituras¹ da Inclusão* como parte do título desta dissertação, compreendendo a inclusão como um processo vivo, atravessado por múltiplas vozes, afetos, experiências e práticas coletivas situadas e relacionais.

Esta pesquisa nasce da experiência vivida, da presença cotidiana na escola, do contato com estudantes que ensinam a ver o mundo a partir de diferentes perspectivas e da escuta das professoras que, entre desafios e possibilidades, tentam construir sentidos de inclusão. Como a vida que acontece nos encontros e desencontros do cotidiano escolar, a investigação busca compreender os modos pelos quais a neurodiversidade se manifesta, se reconhece ou se invisibiliza nas práticas pedagógicas, atravessando experiências, histórias e afetos que se conectam e se expandem, revelando a pluralidade das relações e das diferenças. Essa experiência revela, ainda, como as práticas docentes e os contextos escolares se articulam de maneira singular, influenciando o reconhecimento e a valorização da diversidade de cada estudante.

Ao refletir sobre minha trajetória, percebo que meu modo de estar no mundo é marcado por múltiplas ancestralidades e experiências que se cruzam, em constante tensão entre reconhecimento e invisibilidade. Essas experiências não são apenas memória, constituem uma lente que orienta minha percepção da diversidade e da singularidade, permitindo compreender como cada estudante, cada professora e cada

¹ Optou-se por *tecituras*, e não *tessituras*, como escolha estética, política e epistêmica. O termo carrega o gesto de tecer sentidos com fios do vivido, evocando o entrelaçar de saberes, memórias e práticas na perspectiva dos feminismos negros e da escrita autoetnográfica, em sintonia com o tempo espiralar de Leda Maria Martins (2021).

espaço escolar é atravessado por histórias e condições particulares que constituem possibilidades de aprendizado e inclusão.

É a partir dessa perspectiva que considero relevante compartilhar aspectos mais específicos da minha história de vida. Sou neta de mulheres e homens que guardavam em seus traços a presença de povos originários, da diáspora negra e também de heranças europeias. Essa mistura se inscreve em meu corpo de forma profunda, não apenas pelo que revelo aos olhos de quem me vê, mas, sobretudo, pela forma como me reconheço nesse lugar de encruzilhada, atravessado por constantes tentativas de apagamento dessas marcas, que, no entanto, orientam minha forma de compreender a educação, a inclusão e as singularidades de cada estudante.

Filha de lavradores, cresci em um contexto de desafios marcados pela desigualdade social. A morte precoce de meu pai, vítima da doença de Chagas, quando eu tinha apenas onze anos, redefiniu as dinâmicas da minha família. No entanto, além do apoio constante da minha mãe, a presença do meu pai nessa fase foi determinante no meu percurso educacional. Impedido de trabalhar fora, ele acompanhou de perto minha alfabetização e parte do meu processo de escolarização, fazendo com que a educação se tornasse para mim um espaço de pertencimento e transformação.

Aos quinze anos, iniciei minha trajetória docente em uma Associação Beneficente. Aos vinte, fui aprovada em concurso público e, desde então, atuei em diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Em 2013, fui convidada para atuar como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e psicopedagoga no Centro de Referência ao Apoio Pedagógico (CRAP)² da Rede Municipal de Várzea do Poço - BA. Nesse espaço, desenvolvemos políticas de inclusão que consideram as multidimensionalidades dos estudantes. Com o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que esse trabalho tem um caráter interseccional e exige maior aprofundamento teórico e efetivação.

Essa experiência, marcada pelo contato direto com estudantes e pela construção de estratégias pedagógicas inclusivas, reforçou a necessidade de investigar como a neurodiversidade é acolhida ou invisibilizada nas escolas. Ela evidenciou os desafios e potencialidades do trabalho docente, revelando como práticas educativas podem transformar realidades, abrir caminhos para a valorização das diferenças e promover aprendizagens significativas para todos os estudantes.

² Criado pela Lei Municipal nº 021/2022, de 16 de dezembro de 2022.

Foi nesse percurso que me deparei com as contradições e desafios da inclusão educacional. Como professora, convivi com estudantes neurodivergentes que, muitas vezes, eram reduzidos/as a diagnósticos e adaptações curriculares padronizadas, sem que suas singularidades fossem reconhecidas. A normalização dos corpos imposta pelo sistema educacional evidencia que certas formas de ser e aprender são deslegitimadas. Para ilustrar essa questão, trago a citação de Roseiro e Carvalho (2021, p. 782): “Na lógica atual, todos os corpos precisam ser normalizados e regularizados seguindo as normas aceitáveis à lógica capitalista. [...] Tornamo-nos alvos de estratégias que precisam desmoralizar nossos corpos para funcionarem.”

Essa reflexão traduz a experiência de estudantes neurodivergentes e também atravessa minha própria vivência, tanto no campo profissional quanto no pessoal. Pesquisa e vida não são esferas separadas, pelo contrário, se interligam. Por isso, assumo esta investigação no campo das narrativas, compreendendo que pesquisamos com o outro, e não sobre o outro.

A escola, nesse sentido, revela-se como espaço de encontros e tensões, onde normas, expectativas e concepções sobre diferença se confrontam com vidas que insistem em existir para além das categorias estabelecidas. As narrativas docentes e minhas impressões sobre as práticas educacionais permitem vislumbrar como a inclusão é construída de maneira fragmentada, cheia de contradições e afetos, e como, mesmo diante de limitações institucionais, professoras e professores buscam caminhos para reconhecer a diversidade e possibilitar a participação ativa dos estudantes.

Ao refletir sobre a construção social do que é considerado “normal”, trago a discussão que esse conceito não surge de forma neutra ou espontânea. Historicamente, desde a Idade Média até os séculos XVIII e XIX, e nos movimentos iluministas, “normal” passou a ser associado a regras, métricas e padrões que hierarquizam corpos, condutas e modos de existir. A norma atua como régua e medida, definindo quem se encaixa e quem é considerado “anormal”, justificando exclusões, medicalizações e hierarquizações sociais. Como observa Foucault (2008), a imposição da norma não apenas regulamenta comportamentos, mas produz mecanismos de vigilância e controle sobre corpos e mentes, chegando a definir quem é louco, quem deve ser preso e quais formas de vida são aceitáveis.

Nesse contexto, a neurodiversidade surge como contraponto crítico, propondo olhar para as diferenças não como falhas ou desvios, mas como expressões legítimas da condição humana, desafiando práticas pedagógicas, institucionais e sociais que

historicamente buscaram padronizar o aprender, o existir e o conviver. É importante para essa pesquisa, portanto, observar como as normas históricas de normalidade, desde o ideal transcendental até a normalidade científica, como analisam Corrêa e Lockmann (2024), se integram com as práticas pedagógicas, influenciando o reconhecimento ou a invisibilização da singularidade de cada estudante, e revelando as possibilidades e limitações do processo inclusivo.

Ao integrar os feminismos negros à pesquisa, compreendo que a inclusão não se dá apenas pela transformação de práticas educacionais, mas também pela valorização das histórias, trajetórias e experiências daqueles e daquelas que vivem múltiplas intersecções de raça, gênero, classe, ancestralidade e neurodivergência, reconhecendo, em especial, a potência do sujeito negro como eixo de resistência e afirmação.

A inclusão de estudantes neurodivergentes nas escolas públicas brasileiras tem se consolidado a partir de marcos legais e políticas educacionais que buscam garantir direitos e promover a equidade³. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei 14.254/2021, que ampliou a atenção a estudantes com TDAH e dislexia, evidenciam avanços, mas também revelam lacunas significativas, principalmente na visibilidade e na valorização de diferentes formas de aprender.

Nesse contexto, a neurodiversidade emerge como um conceito essencial, pois reconhece as variações neurológicas como parte da condição humana, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas incluam, mas valorizem a diversidade cognitiva e promovam o reconhecimento de direitos desses estudantes nas escolas públicas.

O estudo se ancora em referenciais que valorizam a inclusão, justiça social e neurodiversidade, como Paulo Freire (1994; 1996; e 2006), bell hooks (2017), Ortega (2008; 2009) e pesquisadoras/es da área de educação inclusiva como Alvernaz (2022; 2023), Pimentel (2012) e Sassaki (2009).

Alvernaz (2022) aponta que a inclusão não se limita a ajustes pontuais nas atividades escolares, ela requer a revisão das concepções sobre a diferença e o reconhecimento das singularidades de cada estudante. Na mesma direção, Sassaki (2009) defende a ideia de uma “inclusão total”, voltada para a eliminação de barreiras

³ Equidade refere-se ao reconhecimento e à consideração das diferenças sociais, históricas e culturais, com o objetivo de oferecer condições justas e proporcionais para todos. Diferente da igualdade, que pressupõe o mesmo tratamento para todos, a equidade implica tratar desigualmente os desiguais, de modo a garantir justiça e inclusão (SANTOS, 2020; GESSER et al., 2022).

que dificultam a participação plena. Já Pimentel (2012) destaca a importância da formação docente para que práticas excludentes não sejam reproduzidas sob a aparência de inclusão. Em conjunto, essas perspectivas orientam a construção de propostas pedagógicas críticas, alinhadas à equidade e ao respeito à diversidade.

A fundamentação teórica, desenvolvida no segundo e terceiro capítulos, aprofunda o debate sobre inclusão e neurodiversidade, articulando conceitos de diferença, interseccionalidade e formação docente. Esse percurso permite compreender como tais perspectivas orientam a análise das narrativas docentes e sustentam a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

Apesar dos avanços legais e teóricos na área da inclusão, ainda há uma lacuna significativa no campo educacional: pouco se sabe sobre como professoras e professores da Educação Básica interpretam e transformam suas práticas frente à neurodivergência. Essa falta de compreensão dificulta a criação de estratégias pedagógicas que reconheçam a singularidade dos estudantes em perspectiva interseccional, considerando raça, gênero e classe.

Assim, esta pesquisa busca contribuir para o debate sobre práticas inclusivas, ampliando a compreensão das experiências docentes e fortalecendo políticas educacionais que valorizem a diferença como potência pedagógica.

Parto de uma inquietação central: compreender como professoras e professores da Educação Básica significam e produzem sentidos sobre a inclusão de estudantes neurodivergentes no cotidiano escolar. Dessa inquietação emergiu a pergunta que orienta esta investigação: quais experiências os/as professores/as da Educação Básica produzem a partir da vivência com os processos de inclusão de estudantes neurodivergentes nas escolas públicas de Várzea do Poço?

A partir dessa pergunta, delinco o objetivo geral da pesquisa: compreender como professoras e professores tecem sentidos de inclusão a partir de suas experiências com estudantes neurodivergentes, em diálogo com práticas pedagógicas, políticas públicas e lutas por direitos.

Para alcançar esse objetivo, organizo o percurso investigativo em três objetivos específicos: Identificar estratégias pedagógicas que revelam sentidos atribuídos à inclusão no cotidiano escolar; Cartografar experiências e desafios narrados pelas professoras que influenciam suas formas de compreender a inclusão e a neurodivergência; Reconhecer nas narrativas docentes reflexões e percepções que contribuem para a construção de concepções sobre inclusão escolar.

Dessa forma, os objetivos específicos detalham e operacionalizam as etapas do processo analítico, assegurando a coerência entre a pergunta de pesquisa, o propósito investigativo e os caminhos metodológicos percorridos.

Esta pesquisa faz parte do projeto maior intitulado *Educação Inclusiva em Escolas Quilombolas: interseccionalidades e (re)existências*, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número CAAE 82191224.6.0000.0053.

A investigação aqui descrita está sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), vinculada à Linha de Pesquisa 3: Culturas, Diversidade e Linguagens, e integra as atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Esse estudo articula-se com o projeto acima citado ao aprofundar a discussão sobre os processos de inclusão vivenciados por estudantes neurodivergentes nas escolas públicas, enfatizando as interseccionalidades de raça, classe, gênero e deficiência no cotidiano escolar. A escolha por essa temática se alinha não apenas aos marcos do projeto, mas também à minha trajetória formativa, que estabelece diálogo com o grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A pesquisa se ancora em categorias centrais para compreender a inclusão, a neurodiversidade, é uma delas, se trata de um conceito emergente no movimento social e acadêmico, que oferece uma visão crítica e inclusiva das variações neurológicas, defendendo que não devem ser tratadas como patologias, mas como expressões legítimas da diversidade humana. Inspirada nos trabalhos de Judy Singer⁴ e em movimentos sociais contemporâneos, esta perspectiva orienta a análise desta pesquisa, propondo práticas educacionais que valorizem as singularidades e promovam a inclusão como direito humano, integrando-se às categorias de diferença e interseccionalidade para compreender as múltiplas dimensões das experiências escolares.

Entendidos como dinâmicos, multifacetados e em constante construção, os processos identitários, são atravessados por experiências, relações sociais e contextos históricos. Nesse sentido, dialoga-se com Stuart Hall (2003), que propõe pensar o conceito de identidade como “posicional”, formada e reformada no interior das representações culturais e das relações de poder, e com Marlucy Paraíso (2009), para

⁴ Judy Singer é socióloga e ativista australiana, reconhecida por ter cunhado o conceito de neurodiversidade em 1998.

quem é preciso reconceitualizar a identidade, reconhecendo que ela não se esgota nas categorias normativas, mas se constrói de maneira contingente e relacional.

A diferença é compreendida como expressão das singularidades e múltiplas dimensões do sujeito, que se manifestam nas práticas pedagógicas e nas experiências escolares. Diferentes formas de invisibilização ou deslegitimação da diferença evidenciam, como observa Silva (2011), o esvaziamento das identidades quando as práticas educacionais tentam padronizar o aprender e o existir, reafirmando normas que nem sempre contemplam a diversidade dos estudantes.

Já a interseccionalidade oferece uma lente analítica para compreender como raça, gênero, classe, e outros marcadores sociais se articulam, produzindo opressões ou formas de resistência. Inspirada nos aportes de Kimberlé Crenshaw (1991), bell hooks (1990), Lélia Gonzalez (1982) e nos feminismos negros contemporâneos, essa perspectiva permite interpretar criticamente as práticas docentes e os processos escolares, evidenciando como múltiplos marcadores identitários se integram e influenciam a inclusão ou exclusão dos estudantes.

Ao integrar neurodiversidade, processos identitários, diferença, interseccionalidade, esta pesquisa fundamenta-se em um olhar que valoriza a pluralidade das experiências individuais e coletivas, reconhecendo a escola como espaço de produção de sentidos, relações e saberes que transformam práticas e políticas educacionais. Esses conceitos não são apenas teóricos, eles orientam a interpretação das narrativas docentes, oferecendo instrumentos para compreender como a inclusão se constrói cotidianamente, em contextos reais e vivenciados pelos sujeitos.

A pesquisa foi realizada com três professoras da Educação Básica em duas escolas públicas de Várzea do Poço - BA, utilizando entrevistas narrativas e etnografias escolares registradas em diário de pesquisa como dispositivos principais. A análise articulou esses materiais para compreender práticas inclusivas e os sentidos atribuídos às diferenças e aos direitos dos estudantes neurodivergentes. O uso do termo professoras, antecedendo professores, ou mesmo o uso no feminino ao longo do texto, reconhece tanto a predominância de mulheres no quadro docente quanto a necessidade de marcar um posicionamento político-epistemológico.

A fundamentação metodológica se fortalece pela integração dos feminismos negros e da pesquisa narrativa, que juntos atuam como fios essenciais na tecitura deste estudo. Essas abordagens orientam a reflexão sobre experiência, resistência e

transformação por meio das narrativas de vida, consolidando a articulação das histórias e saberes que estruturam esta investigação.

É central também a reflexão de Larrosa (2002) sobre a experiência como processo que envolve escuta atenta e reconfiguração das trajetórias, bem como as ideias de Mota (2023) sobre autobioformação, que destacam a construção de si e o aprendizado a partir das experiências narradas. Nessa perspectiva, a experiência não se restringe a indivíduos específicos, mas se configura como um processo coletivo de produção de conhecimento, englobando meu trabalho narrativo nesta pesquisa e como professora de estudantes neurodivergentes, assim como as trajetórias das professoras colaboradoras.

Além desses autores, a reflexão se beneficia de Leda Maria Martins (2021), que compreende o tempo como movimento espiralar, conectando passado, presente e futuro de modo entrelaçado, oferecendo uma perspectiva dinâmica e ancestral sobre os processos de inclusão vivenciados na educação pública.

Dessa forma, esta pesquisa busca não apenas compreender como as práticas pedagógicas promovem a inclusão de estudantes neurodivergentes, mas também contribuir para o fortalecimento de políticas educacionais e práticas escolares que reconheçam a neurodiversidade como valor social e pedagógico. Ao evidenciar lacunas e possibilidades, o estudo pretende colaborar para a construção de espaços educativos mais equitativos e sensíveis às singularidades de cada estudante.

O primeiro capítulo, intitulado “Os saberes de si e os fios da inclusão”, descreve os procedimentos adotados para investigar os processos de inclusão de estudantes neurodivergentes nas escolas públicas da Educação Básica. A análise adota uma abordagem crítica e aberta, inspirada nos feminismos negros, que desloca o foco da busca por significados fixos para os sentidos que emergem das experiências e vozes narradas. Além de Larrosa (2002) e Mota (2023) esse estudo é influenciado pela proposta de Leda Maria Martins (2021), que compreende o tempo como um movimento espiralar, que conecta passado, presente e futuro de modo entrelaçado, oferecendo uma perspectiva mais dinâmica e ancestral dos processos de inclusão vivenciados na educação pública.

O segundo capítulo, intitulado “Tecituras da neurodiversidade: entrelaçando saberes e práticas educativas”, aborda a integração de saberes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão de estudantes neurodivergentes. Discute que os marcos legais reafirmam direitos fundamentais e, quando articulados às práticas intencionais de

professoras e professores, sustentam processos educativos que respeitam as singularidades cognitivas e culturais de cada estudante. A neurodiversidade é apresentada de forma crítica, desafiando visões patologizantes e propondo ações que valorizam as variações cognitivas como parte da diversidade humana. O capítulo também destaca a importância da formação contínua dos educadores, entendida como processo reflexivo e transformador, essencial para ambientes inclusivos e justos.

Já o terceiro capítulo “Processos identitários, diferença e interseccionalidade”, analisa como as identidades e as diferenças são construídas no ambiente escolar, focando nas dinâmicas de inclusão, com ênfase na neurodivergência. A crítica às percepções sociais de normalidade e a análise das relações de poder são essenciais para entender como as diferenças são tratadas na educação. O capítulo também aborda a interseccionalidade como uma ferramenta de análise das múltiplas formas de opressão que afetam os estudantes neurodivergentes, considerando a interconexão entre raça, classe, gênero e neurodivergência.

Esses três capítulos oferecem uma estrutura teórica para entender as questões de identidade, diferença, interseccionalidade e neurodiversidade no contexto educacional, fornecendo os fundamentos necessários para proporcionar práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade e busquem a reconfiguração das estruturas de poder que perpetuam a exclusão.

É nesse contexto que a metáfora da tecelagem se revela como fio condutor desta investigação: tal como fios que se cruzam em múltiplas direções para formar novos desenhos, esta pesquisa integra saberes, experiências e modos de existir, reconhecendo a complexidade das vivências neurodivergentes na escola. Cada fio, cada gesto, cada decisão docente e cada vivência estudantil contribuem para a construção de uma trama única, assim como as mãos de uma tecelã movem-se com delicadeza e precisão, criando padrões que carregam história, memória e significado.

Essas mãos da figura a seguir traduzem a dedicação, o afeto e o entrelaçamento de saberes que atravessam este estudo, revelando visualmente o cuidado, a paciência e o compromisso com a construção de sentidos inclusivos no cotidiano escolar. A imagem da tecelagem funciona, assim, como convite a pensar a inclusão de forma dinâmica e coletiva, evidenciando que aprendizagem, diversidade e pertencimento não se constroem isoladamente, mas emergem da conexão entre múltiplas vozes, experiências e trajetórias, assim como cada fio da trama participa de um desenho maior, cheio de significados e histórias que se entrelaçam.

Figura 1 - Tecelã da Existência: metáfora visual da pesquisa



Fonte: Imagem da capa do Documento Curricular Municipal de Várzea do Poço - DCRVP

Essa imagem das mãos que tecem a palha de ouricuri remete à ancestralidade e traduz os diversos atravessamentos sociais que sustentam esta pesquisa. São mãos que guardam em seus gestos os saberes da terra, a memória coletiva e a força de uma tradição que se renova no movimento do tecer. Ao mesmo tempo que produzem arte, convocam a pensar a interseccionalidade como prática encarnada: cada movimento mostra como experiências singulares se entrelaçam com dimensões sociais mais amplas.

Nesse contexto, essa pesquisa pretende abalar a estrutura das formas rígidas que reduzem sujeitos à deficiência ou ao diagnóstico. Assim como cada tira da palha é única, cada corpo tem seu dinamismo e cada mente opera combinações que não cabem em padrões normativos. A neurodiversidade convoca-nos a pensar a aprendizagem não apenas pela cognição abstrata, mas pelas experiências corporais que transformam.

É por meio das narrativas docentes e de minhas percepções como professora e pesquisadora que se compõe esta trama, inseparável de tudo o que nos constitui. Desmoldar, aqui, é ato político e ético: recusar o epistemicídio e afirmar modos plurais de existência como potência. Ao convidar o leitor a adentrar os capítulos seguintes, esta pesquisa assume o compromisso de pensar a inclusão como justiça social, epistêmica e curricular, em permanente construção, como uma urdidura coletiva que não se fecha, mas se expande.

1 OS SABERES DE SI E OS FIOS DA INCLUSÃO

A metodologia não é um caminho pronto a ser seguido, mas uma trama que vamos tecendo à medida que avançamos. Cada escolha metodológica é um fio que, ao ser entrelaçado aos outros, constrói a estrutura singular desta pesquisa.

A fundamentação metodológica desta pesquisa é desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, que permite analisar a profundidade e a complexidade das experiências de inclusão de estudantes neurodivergentes em escolas públicas da Educação Básica de Várzea do Poço - BA. Cada fio desse tecido metodológico representa elementos teóricos e práticos, que, entrelaçados, formam uma trama coerente para a investigação.

Partindo das reflexões de Leda Maria Martins (2021), utilizo a metáfora da *Tecelã da Existência* para fundamentar a narrativa de minha trajetória e das histórias compartilhadas pelas professoras participantes da pesquisa. Essa metáfora não se inspira apenas nas abordagens filosóficas, mas é uma criação que visa integrar as experiências vividas pelas professoras narradoras da pesquisa e os processos de inclusão de estudantes neurodivergentes.

Leda Maria Martins (2021), em *Performances do tempo espiralar: Poéticas do corpo-tela*, propõe uma concepção de tempo que rompe com a linearidade e incorpora uma dinâmica de movimentos contíguos, simultâneos e interdependentes. O tempo espiralar se desdobra em retroação, prospecção e reversibilidades, dilatando e contraindo as experiências de forma contínua. Nesse contexto, a figura da tecelã representa o entrelaçamento de temporalidades que não se sucedem de maneira diferente, mas se curvam e se entrecruzam em fluxos de memória, vivência e reinvenção. A narrativa torna-se, assim, um espaço onde passado, presente e futuro coexistem e se transformam mutuamente, permitindo que as histórias compartilhadas pelas professoras participantes da pesquisa sejam detalhadas em sua complexidade, compondo uma trama de sentidos sempre em movimento.

Nesta analogia, a vida é comparada a um tecido em construção contínua, onde cada indivíduo, como alguém que tece, entrelaça os fios do passado, presente e futuro. A metáfora da tecelã permite visualizar claramente como as vivências passadas influenciam as decisões presentes e as projeções futuras, situando a trajetória pessoal em um contexto histórico e cultural mais amplo. Além disso, a tecelã é constituída pelas

experiências e pelo contexto que a atravessa, numa relação dinâmica entre sujeito e mundo.

A metáfora da Tecelã da Existência ganha maior profundidade com a reflexão de Jorge Larrosa (2002), especialmente em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. Larrosa destaca a experiência não como algo meramente vivido, mas como um processo interpretativo que transforma e configura o sujeito. Para ele, a experiência não é simplesmente aquilo que nos acontece, mas o que nos atravessa e nos toca, gerando sentido. Nesse contexto, a tecelã pode ser compreendida como aquela que, ao narrar e refletir sobre as vivências, entrelaça os fios dispersos da experiência.

Assim, a metáfora da tecelã e a perspectiva larrosiana se complementam, evidenciando como a narrativa possibilita a ressignificação das histórias de vida, promovendo uma visão mais abrangente e inclusiva na construção do conhecimento.

Ao valorizar a diversidade cultural e as experiências narradas, esta análise reafirma o potencial transformador da educação como prática interpretativa e relacional, em que passado, presente e futuro se entrelaçam para dar sentido ao existir.

Essa abordagem amplia a compreensão das subjetividades dos participantes da pesquisa, valorizando as vivências como processos formativos que dão corpo às suas trajetórias pessoais e profissionais. Larrosa (2002) enfatiza que a experiência educativa é um processo contínuo de interpretação e ressignificação, essencial para o desenvolvimento do indivíduo. Neste trabalho, narrar não se restringe à descrição de acontecimentos, é um movimento de registro e reflexão, em que as experiências das colaboradoras da pesquisa e as minhas impressões como pesquisadora se entrelaçam, gerando coautoria de sentidos e ampliando a compreensão das práticas educativas.

Assim, a metáfora da tecelã e a perspectiva larrosiana se complementam, evidenciando como a narrativa possibilita a ressignificação das histórias de vida, promovendo uma visão mais abrangente e inclusiva na construção do conhecimento. Ao valorizar a diversidade cultural e as experiências narradas, esta análise reafirma o potencial transformador da educação como prática interpretativa e relacional, em que passado, presente e futuro se entrelaçam, e a multiplicidade dos modos de existir é acolhida, compondo uma tecitura complexa, viva e potente.

Mota (2023), em “Autobioformação: Processos Formativos Constituídos e Redimensionados pelo Vivido”, complementa essa metáfora ao discutir a autobioformação como um movimento contínuo de narrar, interpretar e ressignificar como experiências próprias. A tecelã, nesse contexto, simboliza o sujeito em constante

formação, que ao revisitar o vivido, entrelaça novos sentidos ao tecido de sua existência, projetando-se para o futuro. Dessa forma, a fundamentação teórica da pesquisa é fortalecida pela integração das obras de Larrosa (2002) e Mota (2023), compondo uma abordagem multidimensional que considera a temporalidade, a narratividade, a experiência e a formação.

Além disso, a pesquisa é enriquecida pela influência dos feminismos negros, especialmente pelos conceitos de interseccionalidade desenvolvidos por Kimberlé Crenshaw (1989, apud Gesser; Block; Mello, 2020) e Patrícia Hill Collins (2019). A interseccionalidade, entendida como a análise das interações entre raça, gênero, classe e outras dimensões de opressão, oferece um apoio metodológico fundamental para compreender as múltiplas camadas de exclusão vivenciadas por professoras e estudantes neurodivergentes. Essa abordagem é particularmente relevante para analisar os relatos das participantes, situando-os em contextos históricos e sociais específicos, registrando as diversas tramas de opressão e resistência que atravessam suas histórias.

Ao longo deste capítulo, apresento de forma detalhada em sessões exclusivas a pesquisa exploratória; o planejamento da pesquisa de campo; a fundamentação dos dispositivos de pesquisa; a análise dos resultados produzidos; e os fundamentos que orientam o diálogo com as professoras narradoras. Cada uma dessas etapas foi pensada como parte de um processo investigativo que busca criar espaços de escuta para as experiências e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e transformadora.

Com essa trama teórico-metodológica lançada, este capítulo segue aprofundando os fios que compõem a pesquisa, adotando uma abordagem integrada que combina apresentação e reflexão crítica. A metodologia é apresentada como parte viva da investigação, entrelaçando o percurso exploratório, os dispositivos utilizados e o processo de análise, sempre em diálogo com as experiências vividas. Essa construção busca fortalecer uma compreensão integrada e aprofundada dos processos de inclusão educacional.

1.1 TECELAGEM DA PESQUISA

A pesquisa exploratória ampliou o entendimento sobre os desafios e avanços das práticas pedagógicas inclusivas para estudantes neurodivergentes, oferecendo subsídios para investigações futuras. A análise revelou que, embora as práticas estejam em evolução, persistem lacunas importantes, especialmente quanto à ausência de

diagnósticos precoces e aos atrasos de série/idade, fatores que comprometem o desenvolvimento dos estudantes. Também se destacou que promover a inclusão requer práticas sensíveis ao contexto socioeconômico e às múltiplas dimensões de desigualdade dos/as alunos/as.

Assim, este estudo evidenciou que não basta acolher as diferenças: é preciso enfrentar desigualdades estruturais no sistema educacional. Os resultados preliminares reafirmam a relevância da formação docente continuada e da reflexividade como condições essenciais para avançar. Ao oferecer um panorama inicial das condições e práticas educacionais, esta etapa cumpre seu papel ao lançar as bases para investigações mais aprofundadas sobre a inclusão escolar de estudantes neurodivergentes, consolidando uma aproximação ética e comprometida com o lócus da pesquisa.

A importância da pesquisa exploratória, como defendida por Clandinin e Connelly (2015), reside na sua capacidade de identificar novas questões e fornecer um entendimento inicial das variáveis que podem estar influenciando as tendências estudadas. Este estudo se insere nesse contexto, ao levantar questões cruciais sobre a inclusão de estudantes neurodivergentes e identificar as lacunas e desafios nas práticas pedagógicas das escolas públicas.

Para definir o lócus e as colaboradoras da pesquisa, foi realizado, inicialmente, um levantamento junto às gestoras escolares, seguido da identificação de duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino com maior número de estudantes neurodivergentes. A partir dessa escolha, foram realizadas entrevistas com professoras e uma análise qualitativa das práticas pedagógicas inclusivas observadas no cotidiano escolar.

Como gesto epistemológico e político, inspirado pelas contribuições dos feminismos negros e pelo compromisso ético que sustenta esta pesquisa, as participantes foram nomeadas com codinomes que fazem referência a intelectuais e ativistas negras brasileiras: Sueli (Carneiro)⁵, Conceição (Evaristo)⁶ e Lélia (Gonzalez)⁷. Essa escolha foi construída como um gesto simbólico de reconhecimento, valorizando suas trajetórias e engajamentos com a educação inclusiva, preservando o anonimato e afirmando politicamente suas vozes.

⁵ Filósofa e ativista, é referência na luta antirracista e na defesa dos direitos das mulheres negras no Brasil.

⁶ Escritora e professora, destaca-se por sua obra centrada na “escrivência”, valorizando as memórias e experiências do corpo negro feminino.

⁷ Intelectual e militante, foi pioneira na articulação entre feminismo negro e movimento negro, questionando a intersecção entre racismo, sexismo e desigualdade social.

O processo de definição das participantes considerou o perfil de professoras efetivas, com atuação junto a estudantes neurodivergentes e engajamento com a educação inclusiva. A etapa exploratória da pesquisa ocorreu em 2024, com continuidade em 2025.

Nessa etapa, as entrevistas atenderam a dois eixos principais. O primeiro, “Como chegou até aqui?”, buscou analisar trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, compreendendo como essas vivências constituem suas práticas pedagógicas e percepções sobre a inclusão. O segundo, “Como tem produzido experiências de inclusão de estudantes neurodivergentes?”, aprofundou o entendimento das estratégias pedagógicas, desafios enfrentados e sentidos atribuídos no cotidiano escolar.

Este capítulo segue para apresentar as professoras narradoras, cujas vozes e experiências revelam os desafios e aprendizados do fazer pedagógico inclusivo.

1.1.1 Tecelãs de histórias: as professoras narradoras

As professoras Sueli, Lélia e Conceição são tecelãs de suas próprias histórias e colaboraram com esta pesquisa ao compartilhar suas trajetórias docentes na Educação Básica, revelando compromisso e sensibilidade frente aos desafios da inclusão de estudantes neurodivergentes.

Sueli, com 50 anos, é licenciada em Ciências Biológicas, especialista em Ensino de Ciências e Gestão Escolar. Com 30 anos de docência, atua atualmente como professora de Ciências Naturais nas séries finais do Ensino Fundamental. Além disso, Sueli possui experiência em gestão, tendo sido secretária municipal da educação e coordenadora pedagógica da rede municipal.

Lélia, com 44 anos, licenciada em Pedagogia e especializada em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização e Letramento, soma 21 anos de experiência docente. Atuou na EJA, na Educação Infantil e, por cerca de 18 anos, no quinto ano do Ensino Fundamental. Em 2025, passou a trabalhar com uma turma do terceiro ano, atuando como referência na alfabetização de estudantes fora da idade/série esperada.

Conceição, com 38 anos, licenciada em Pedagogia, possui especializações em Alfabetização e Letramento e em Psicopedagogia. Com 11 anos de experiência docente, atuou como professora do primeiro ano do Ensino Fundamental. Em 2025, afastou-se da sala de aula para assumir a função de articuladora do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), fato que a impossibilitou de continuar na pesquisa. Em

seu lugar, foi convidada Lélia, que demonstrou interesse e disponibilidade para integrar o grupo de colaboradoras.

O processo de seleção dessas professoras considerou o perfil de profissionais efetivas, atuantes com estudantes neurodivergentes e comprometidas com a educação inclusiva. Desde o primeiro contato, aceitaram o convite de forma entusiástica, reconhecendo a importância da pesquisa para suas práticas pedagógicas e contextos escolares.

Reconheço minha implicação pessoal e acadêmica neste estudo. Utilizei a autorreflexão como ferramenta essencial para compreender tanto as experiências das professoras quanto as interações interpessoais no contexto da pesquisa. Destaco as narradoras como colaboradoras ativas, rejeitando a visão tradicional que as reduz a meros “sujeitos” da investigação.

Essas histórias constituem o fio condutor para as análises subsequentes, oferecendo um olhar situado sobre os caminhos da inclusão e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

As trajetórias de Sueli, Lélia e Conceição nos conduzem aos relatos singulares, cujas vozes revelam os sentidos, desafios e aprendizagens que atravessam a inclusão escolar de estudantes neurodivergentes. No próximo segmento, aprofundaremos essas narrativas, compreendendo as múltiplas camadas que constituem suas práticas pedagógicas e seus compromissos éticos, numa construção coletiva e situada do conhecimento.

Nesta pesquisa, as professoras são compreendidas como autoras e tecedoras de suas próprias histórias, compartilhando experiências e trajetórias no cotidiano escolar. Ao adotar uma abordagem narrativa, buscamos ultrapassar a dicotomia entre sujeito e objeto, reconhecendo nas narrativas docentes a complexidade das práticas educacionais e a construção coletiva de saberes, marcadas por afetos, resistências e pelas particularidades do trabalho pedagógico na inclusão escolar.

No compartilhamento das experiências das professoras, criou-se um espaço de reflexão sobre suas práticas, o sentido de inclusão e os desafios cotidianos. O ato de narrar ultrapassa a simples descrição de fatos e se configura como um gesto de resistência e produção de conhecimento, como aponta Conceição Evaristo (2005), ao afirmar que a escrivência é a escrita que nasce do corpo, da memória e da experiência. Assim, as narrativas se constituem como espaços de elaboração e

reinvenção da prática pedagógica, conectando história pessoal, coletivo escolar e os atravessamentos sociais que estruturam suas realidades.

No decorrer do estudo, busquei compreender como as histórias de vida dessas professoras, marcadas por suas práticas com estudantes neurodivergentes, se entrelaçam com os processos de inclusão nas escolas. A narração de suas vivências revela as subjetividades e as implicações da neurodiversidade nas relações pedagógicas, além de permitir uma análise crítica das políticas e práticas educacionais de inclusão. Assim, essas narrativas não são apenas relatos individuais, mas refletem também um movimento coletivo de reflexão sobre o fazer pedagógico na educação inclusiva.

Para fortalecer a perspectiva da agência e da autorrepresentação das docentes, esta pesquisa se inspirou no movimento do feminismo negro, alinhando-se ao pensamento crítico de autoras como bell hooks (1994), Audre Lorde (1984) e outras que abordam questões de gênero, raça e inclusão. A pesquisa evoca os princípios e lutas do feminismo negro para sinalizar as trajetórias pessoais e profissionais das professoras, destacando as repercussões dessas experiências nas práticas educacionais inclusivas.

Ao narrar suas histórias, essas educadoras emergem como tecedoras de conhecimento, contribuindo de maneira ativa e reflexiva para a compreensão das dinâmicas da sala de aula, das relações entre professoras/es e estudantes neurodivergentes e dos desafios cotidianos enfrentados rumo a uma educação mais inclusiva. Dessa forma, suas narrativas transcendem a produção de dados, tornando-se parte integrante de um processo coletivo de reflexão e construção de saberes.

Fundamentada nas narrativas dessas professoras, a pesquisa cria um espaço de escuta e acolhimento, permitindo que suas experiências de vida na escola e com os desafios da inclusão se tornem parte integrante da construção de um conhecimento transformador da realidade educacional. Assim como uma tecelã, que com suas mãos hábeis entrelaça fios de diferentes cores e texturas para criar uma obra única, as professoras narradoras, como artesãs do conhecimento, tecem suas histórias a partir do cotidiano escolar. Cada experiência, por mais simples que pareça, se entrelaça no tecido da prática pedagógica, formando uma tapeçaria complexa.

As escolhas metodológicas adotadas nesta pesquisa possibilitam uma análise detalhada das práticas pedagógicas que transformam e definem os processos de inclusão. Ao articular as abordagens teóricas com as vivências práticas das professoras, evidencia-se a complexidade das relações no espaço escolar, onde as dinâmicas sociais e educacionais se entrelaçam de maneira profunda e multifacetada. Esse olhar

metodológico não apenas facilita a compreensão da inclusão como processo, mas também ressalta as múltiplas perspectivas que emergem do cotidiano escolar, oferecendo uma visão mais abrangente da educação.

Com base nessas reflexões, esta pesquisa contribui para o desenvolvimento de práticas docentes mais inclusivas, que reconhecem e valorizam a diversidade e a diferença, promovendo a visibilização e o empoderamento do sujeito neurodivergente. Inspirando-se nas concepções do movimento da neurodiversidade, busca-se construir um espaço escolar que vá além da ótica da deficiência, em que as diferenças sejam compreendidas como possibilidades de aprendizado e crescimento coletivo.

Esses fios lançados nas trajetórias e na escuta das professoras se entrelaçam, agora, com as práticas e os processos concretos vivenciados no espaço escolar, nos quais a pesquisa de campo foi estruturada. No item seguinte, apresento os procedimentos metodológicos que sustentaram este estudo, a partir das entrevistas narrativas e do diário de campo, elementos essenciais para uma abordagem narrativa-experiencial que privilegia a compreensão situada das dinâmicas inclusivas.

1.1.2 Tecelãs da escuta: trajetividade formativa e a neurodivergência

Antes de entrelaçar os fios das trajetórias docentes, abro espaço para registrar a minha própria travessia: aquilo que se faz presente em mim, enquanto pesquisadora e professora em formação, neste movimento de desaceleração e reconexão. Estar afastada para cursar o mestrado abriu caminhos que antes pareciam inalcançáveis. Permitiu-me, pela primeira vez em muitos anos, respirar com mais consciência, olhar para dentro, ouvir minha própria história, desacelerar. Mas não foi simples chegar até aqui: o percurso foi marcado por persistência, cansaço acumulado e escolhas difíceis. Essa pausa na rotina escolar me fez perceber o quanto minha presença como professora, por vezes, foi quase automática, movida pela urgência de entregar, planejar, corrigir, cuidar, resolver.

Tenho refletido sobre como esse afastamento, ainda tão raro e dificultado, precisa estar no centro de nossas pautas de luta e defesa da valorização docente. Nós, professoras e professores, vivemos uma rotina em que o descanso é visto como privilégio, onde a pausa, como o feriado se transforma em mais um dia invisível de trabalho. O sistema nos convence de que parar é improdutivo e, quando nos vemos sem fazer algo que tenha valor dentro dessa lógica produtivista, sentimos culpa. O resultado?

O capitalismo ganha mais uma pessoa viciada em trabalho, exaurida, mas ainda assim, se cobrando mais.

Essa reflexão se conecta diretamente ao que Dal'Igna (2023) propõe ao falar sobre ensinar de modo encarnado e sobre a presença docente como gesto ético e afetivo. Para ela, não se trata de defender uma docência missionária ou redentora, mas uma docência que se responsabiliza eticamente pela formação, sem deixar de reconhecer a humanidade da professora que a exerce. A autora afirma que “o ensino pode ser uma experiência de conexão [...] um espaço para tomar consciência da nossa docência e da nossa condição de estudante” (Dal'Igna, 2023, p. 81). No entanto, alerta também que essa consciência exige desaceleração, algo que nossa estrutura institucional frequentemente nega às educadoras, sobretudo às mulheres que acumulam múltiplas funções dentro e fora da escola.

O ano de 2025 tem sido um marco fundamental na minha trajetória. Celebro meus 50 anos de vida, 30 anos de casamento e de posse como professora, além de vivenciar um momento singular em minha pesquisa, que reafirma e aprofunda a conquista do mestrado, uma realização pessoal e profissional de grande significado. Refletir sobre minha vida, profissão e formação, fazendo uma memória que vai desde a infância até este momento, me permite reconhecer que tornar-me mais presente na minha docência tem sido também um profundo processo de autoconhecimento e reconstrução.

Esse percurso representa um retorno às minhas raízes e ancestralidades, assim como uma reconciliação com meu corpo, minha voz e minha história. É um exercício de “vir ao mundo”, como propõe Dal'Igna (2023), que se dá na contramão da lógica que insiste em nos afastar de nós mesmas.

Nesse movimento de retorno às raízes, trago também uma memória visual de minha infância: a presença de meu pai nos primeiros encontros com o mundo da leitura, uma experiência que marcou de forma indelével minha relação com a escola. Essa imagem não é apenas um registro familiar, mas um símbolo da força dos vínculos afetivos que atravessam minha trajetória formativa. Ao revisitar essas experiências, percebo como minhas próprias vivências e relações afetivas com a aprendizagem orientam meu olhar como pesquisadora, influenciando a forma como interpreto as narrativas docentes e a construção de sentidos de inclusão para estudantes neurodivergentes. Assim, a memória pessoal se entrelaça com a investigação,

reforçando a ideia de que estudar inclusão implica reconhecer os fios que conectam história de vida, formação docente e práticas pedagógicas.

Figura 2 – Registro da infância, ao lado de meu pai



Fonte: Arquivo pessoal (c. 1979).

Antes de ingressar no serviço público, já lecionava em uma associação, experiência que fortaleceu minha relação com a prática docente e me permitiu desenvolver autonomia e compromisso pedagógico. Esse percurso contribuiu para que eu chegasse à minha primeira turma após aprovação no concurso público com maior experiência e segurança, momento que simboliza um maior avanço significativo na

trajetória docente e o aprofundamento do compromisso com a aprendizagem e a inclusão.

Figura 3 - Registro da minha primeira turma após concurso público



Fonte: Arquivo pessoal (1995)

Essa experiência evidencia que formar-se não é apenas acumular conhecimentos, mas construir saberes no contato com os estudantes e na vivência cotidiana da docência. Reconhecer a importância do tempo vivido, da presença afetiva e do cuidado consigo mesma e com os outros é parte integrante de uma educação que acolhe, transforma e fortalece vínculos, princípios que atravessam minha pesquisa sobre inclusão e neurodiversidade.

Da mesma forma que minhas experiências definem meu olhar como pesquisadora, os percursos de outras/os docentes revelam como a formação profissional se constrói em meio a desafios, vínculos afetivos e práticas cotidianas

As narrativas das professoras Sueli, Conceição e Lélia evidenciam que as trajetórias docentes não se constroem de forma linear nem em cenários ideais, mas sim em territórios de luta, afeto e improviso criativo. O que se percebe é que a prática pedagógica comprometida com a inclusão nasce menos de uma formação técnica formalizada e mais de uma formação contínua, sensível e contextualizada, que se faz no dia a dia da escola, no corpo a corpo com os sujeitos, na escuta ativa e no reconhecimento da realidade concreta em que vivem e trabalham.

Sueli, ao narrar sua trajetória desde a infância na roça, com a escola multisseriada no terreiro de casa, nos convida a olhar para uma docência construída com o que havia: papel do BANE, gesso molhado para escrever no quadro, jornais como acervo literário. Sua história é marcada por um profundo enraizamento comunitário e pelo encantamento com a educação como possibilidade de transformação, um encantamento que resiste mesmo quando faltam livros, giz ou reconhecimento. Como ela própria relata:

A minha história na comunidade, uma comunidade pobre, numa escola com recursos muito limitados, às vezes não tínhamos nem giz, não tinha material didático com frequência, era tudo muito escasso, mas aquilo nunca deixou de me encantar pela profissão, mesmo quando não tinha o material necessário. Eu trabalhava com gesso na época, então fazia algumas pecinhas de gesso, arrumava tudo numa caixinha [...], e os meninos amavam porque eles se divertiam e ainda podiam usar para escrever no quadro. (Sueli, entrevista narrativa, 2024).

A formação que mais a tocou não foi aquela oferecida pelos canais oficiais, mas sim aquela enraizada em seu território, apresentada por meio da educação contextualizada e da convivência com o semiárido, promovida pelo Fórum de Educação do Campo e por experiências como o projeto da Cáritas. Como destaca, foi a partir dessas vivências que se aproximou de uma concepção de educação significativa, que valoriza os saberes locais, os recursos do cotidiano e a realidade concreta da comunidade.

A trajetória de Conceição também se inicia no ambiente da escola multisseriada do campo, cenário que despertou nela a paixão pela docência. Em suas palavras:

[...] Iniciei minha vida escolar numa escola multisseriada do campo, um dos quesitos que já me despertava a paixão pela docência. [...] Para mim, ser professora sempre foi uma das minhas prioridades. Sempre gostei de brincar de escolinha com meus irmãos e meus primos, onde eu era a professora. Acredito que a educação transforma vidas, e, se hoje estou aqui sendo professora, é porque alguém acreditou em mim e porque busquei estudar. (Conceição, entrevista narrativa, 2024).

Assim como Sueli, Conceição evidencia que, mesmo diante das dificuldades, o desejo de ensinar brota dos pequenos gestos cotidianos de cuidado, escuta e reconhecimento. Sua fala revela que a formação docente transcende a dimensão acadêmica e é, sobretudo, um processo relacional, no qual o olhar de confiança do outro

se torna fundamental para que se possa enxergar a própria maneira de ser e de agir como educadora.

Essas narrativas ecoam a da professora Lélia, que, mesmo diante do receio de não compreender certas deficiências ou diagnósticos, se lança ao encontro com seus alunos e alunas e aposta no afeto, na escuta e no compromisso com a aprendizagem. Como ela mesma afirma: “Eu vou primeiro acolher, que é isso que eu faço sempre: acolher de uma forma que eles se sintam bem comigo, que se sintam à vontade.” (Lélia, entrevista narrativa, 2025).

Há, nessas histórias, um ponto em comum que atravessa todas: a formação como experiência de vida, como formação de si no e com o mundo, uma ideia que se aproxima da noção de autobioformação, como nos propõe Mota (2023), ao considerar que as trajetórias docentes são também processos de autoformação contínua, estruturados pelas memórias, afetos, relações e reflexões que cada educador/a realiza ao longo da vida. Candau (2020) também reforça que a formação se dá na relação entre sujeitos e contextos, numa tecitura que envolve dimensões pessoais, sociais e políticas, subvertendo a ideia de um saber técnico distante da realidade.

Esse processo também se revela na minha própria trajetória como educadora-pesquisadora. Ao ouvir essas mulheres, rememoro os caminhos que trilhei, às ausências que experimentei na formação inicial, os lugares em que precisei aprender com o chão da escola e com as colegas ao lado, como na memória carinhosa que Sueli e Lélia trazem ao mencionar nosso trabalho conjunto. Ao escrever este trabalho, compreendo que minha escrita também é marcada por aquilo que vivi, por quem me atravessou, por quem me ensinou dentro e fora da escola. A pesquisa se torna, assim, um campo de escuta e de encontro, mas também de transformação pessoal e coletiva.

As falas das professoras também apontam para a importância de ampliar o campo da escuta na formação docente, especialmente no que diz respeito ao acolhimento da diferença e à construção de práticas pedagógicas sensíveis aos sujeitos. Suas experiências revelam um compromisso com o cuidado, a escuta ativa e o reconhecimento das singularidades dos estudantes. Esse movimento indica que formar-se como educador/a é, também, aprender a ouvir, ouvir o outro em sua inteireza, seus contextos e modos próprios de estar no mundo.

Ao valorizar os saberes de estudantes neurodivergentes e de suas famílias, a escola pode romper com a lógica da adaptação forçada à normalidade e com o olhar medicalizante que ainda atravessa muitas práticas. O deslocamento ético e político que

se propõe aqui exige uma formação docente atravessada por uma ética do cuidado, da presença e do reconhecimento da diferença como potência, conforme reforça Larrosa (2002) ao destacar que a escuta atenta e o encontro com o outro implicam uma abertura para o desconhecido e para a construção de sentidos compartilhados.

Além disso, a metodologia do tempo espiralar de Leda Maria Martins (2002) nos ajuda a compreender a formação como um processo não linear, em constante movimento, no qual passado, presente e futuro se entrelaçam, promovendo aprend. Reforçando essa perspectiva, os feminismos negros ofertam importantes contribuições para pensar práticas de resistência, cuidado e acolhimento na formação. Ao evidenciar as interseccionalidades e as múltiplas formas de opressão que atravessam os sujeitos, essas abordagens defendem pedagogias comprometidas com a valorização da diferença e com o enfrentamento das violências estruturais.

Autoras como bell hooks, por exemplo em *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (1994) e em *Teoria feminista: das margens ao centro* (1984), e outras intelectuais negras da diáspora, como Patricia Hill Collins, com *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento* (1990) e Angela Davis, com *Mulheres, Raça e Classe* (2016) ampliam a compreensão sobre a educação como espaço político, relacional e transformador. Também podemos considerar as contribuições de pensadoras brasileiras da diáspora, como Lélia Gonzalez, por meio de seus textos clássicos como o ensaio *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira* (1984).

Neste contexto, portanto, as trajetórias de professoras e professores não são apenas pano de fundo da inclusão, mas estruturas fundantes de como ela é (ou não) possibilitada. As práticas que resistem, que se adaptam, que se inventam, nascem de uma memória que forma, de um chão que ensina, de um desejo que persiste.

As vozes que aqui ressoam sejam de professoras que criam com o que há, de mulheres que atravessam suas trajetórias com a força do cuidado e da resistência, da presença acolhedora das mães que acompanham as lutas diárias, ou da escrita que se deixa atravessar pela escuta, são vozes que criam espaços outros, onde a escola pode ser, finalmente, lugar de pertença e transformação. Como lembra a professora Lélia, ao relatar os avanços de uma aluna neurodivergente, “a mãe também, já vem aqui”, indicando que, entre as diversas ações de cuidado, a presença da família e, na maioria das vezes, da mãe compõe uma rede fundamental de apoio e compromisso com os processos de inclusão.

As narrativas reunidas nesta pesquisa revelam que a formação docente, mais do que produto de processos formais, é uma costura contínua de experiências vividas, afetos partilhados e resistências cotidianas. As concepções de inclusão produzidas pelas professoras Sueli, Conceição e Lélia emergem de um território onde o improviso, o afeto e a escuta se tornam ferramentas pedagógicas fundamentais. Em vez de seguir prescrições normativas, essas educadoras constroem sentidos de inclusão a partir do chão da escola, da convivência com a diversidade e da força de suas histórias.

A presença da família, especialmente das mães, e o compromisso ético com os estudantes mostram que a inclusão não é apenas uma diretriz institucional, mas uma prática que se faz no corpo a corpo com a realidade. As contribuições de autores/as como Mota (2023), Candau (2020), Larrosa (2002), Leda Martins (2002) e dos feminismos negros ajudam a compreender que as práticas formativas e inclusivas se entrelaçam num tempo espiralar, marcado por encruzilhadas entre o pessoal e o político, o passado e o porvir.

As narrativas das professoras também evidenciam que os processos de inclusão se entrelaçam com marcadores sociais como gênero, classe, geração e território, revelando a interseccionalidade como uma dimensão analítica indispensável. Os percursos de vida atravessados por desigualdades e resistências reverberam nas formas de ensinar e cuidar, configurando práticas pedagógicas que não se limitam à técnica, mas se nutrem de vivências, afetos e lutas, especialmente no trabalho com estudantes neurodivergentes.

Sueli, compartilha como a figura da mãe, professora leiga e sua alfabetizadora, inspirou sua escolha profissional e constituiu um vínculo afetivo com a docência: “Sempre morei na roça e a escola multisseriada ficava no terreiro de nossa casa” (Sueli, entrevista narrativa, 2024). A partir dessa experiência, ela construiu uma relação com o ensino marcada pela criatividade diante da escassez de recursos, como quando utilizava pequenas peças de gesso que serviam tanto de brinquedo, como para substituir o giz.

De modo semelhante, Lélia destaca a importância da mãe em sua trajetória educacional, evocando lembranças que reforçam o peso da memória afetiva em seu processo de formação: “Eu lembro do cheiro do caderno, do meu primeiro caderno” (Lélia, entrevista narrativa, 2025). Ela narra, ainda, que foi sua mãe quem a colocou na escola com sete anos, mesmo em meio às dificuldades. Sua fala expõe as tensões vividas por muitas mulheres educadoras ao conciliar formação, cuidado com os filhos e

exercício da docência, uma sobrecarga invisibilizada que repercute nas práticas pedagógicas e no engajamento com a inclusão.

Já Conceição, ao refletir sobre sua própria trajetória, conecta sua formação no campo à valorização da educação como ferramenta de transformação: “Acredito que a educação transforma vidas, e se hoje estou aqui sendo professora é porque alguém acreditou em mim e porque busquei estudar” (Conceição, entrevista narrativa, 2024).. Em sua fala, assim como nas das demais professoras colaboradoras, emerge o desejo de ser professora como força propulsora de superação e persistência: “Ser professora sempre foi uma das minhas prioridades, sempre gostei de brincar de escolinha com meus irmãos e meus primos, onde eu era a professora” (Conceição, entrevista narrativa, 2024).

As experiências das três professoras demonstram que os compromissos com a inclusão e com os estudantes neurodivergentes não nascem apenas de formações técnicas, mas de histórias de luta, afeto e superação que entrelaçam subjetividades, contextos sociais e relações geracionais. É nesse gesto de lembrança que emerge um outro modo de compreender a formação: como um legado afetivo que atravessa gerações, configurando saberes não formais, mas profundamente formadores. Assim, a interseccionalidade não é apenas uma categoria teórica, mas um elemento vivido e reconfigurado cotidianamente na sala de aula.

Assim, esta análise evidencia que formar-se docente e incluir não são caminhos paralelos, mas movimentos entrelaçados na arte de escutar, reconhecer e criar com o que se tem. Nessa tecitura, a escuta se torna gesto político e afetivo, o reconhecimento da diferença, potência pedagógica, e o cotidiano da escola, com suas dores, silêncios e reinvenções, emerge como lugar legítimo de formação. Em tempos de retrocessos e exclusões, as histórias aqui narradas apontam para uma ética da presença e para a possibilidade de uma educação que acolhe, transforma e resiste, lançando fios que, na próxima seção, se prolongam nas práticas concretas, nas estratégias do fazer docente e nas disputas pelas políticas que (des)sustentam a inclusão.

1.2 O ENTRELAÇAR DE SABERES E VOZES NA ESCOLA

Nesta seção, detalho o percurso da pesquisa de campo, incluindo os dispositivos metodológicos e o passo a passo para a produção e análise dos dados. A metodologia aqui se apresenta como parte viva do tecido investigativo, entrelaçada à análise e à

construção dos sentidos, fortalecendo uma compreensão integrada e aprofundada dos processos de inclusão educacional.

Nessa perspectiva, entende-se o dispositivo metodológico não como simples instrumento ou técnica, mas como um arranjo vivo e relacional, que articula métodos, contextos e sujeitos para possibilitar a produção conjunta de conhecimento (SILVA; COSTA, 2018).

O planejamento contemplou a escolha dos métodos, desenho dos dispositivos, estratégias de aproximação com as participantes e a organização logística necessária para a produção das narrativas, sempre pautado por princípios éticos que assegurem um ambiente de confiança e autenticidade nas falas das professoras.

Essa etapa central da investigação possibilitou a produção de dados empíricos diretamente das fontes primárias, permitindo uma compreensão contextualizada e aprofundada do tema. As etnografias escolares, realizadas por meio dos registros no diário de campo, ampliaram a percepção do cotidiano vivido na escola, enriquecendo a análise ao captar nuances vivenciais e afetivas das interações. A interação com as participantes e a reflexão constante da pesquisadora, expressa nesses registros, foram fundamentais para a construção de um conhecimento fundamentado, que supera os limites dos estudos puramente teóricos.

O estudo foi realizado em duas escolas municipais localizadas na sede do município, uma atendendo os anos iniciais e outra os anos finais do Ensino Fundamental. Essas instituições foram selecionadas por apresentarem maior número de estudantes neurodivergentes e diversidade de contextos educacionais. Essa escolha permitiu uma análise abrangente e multicultural dos processos de inclusão, considerando as diferentes demandas e dinâmicas presentes em cada faixa etária e realidade escolar, enriquecendo a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas no município.

Inspirada em Catherine Walsh (2007), a pesquisa enfatiza a desconstrução da colonialidade do saber, a justiça epistêmica, a valorização das epistemologias do Sul e a reflexividade crítica, fundamentos que orientam a escuta, análise e co-construção do conhecimento. Essa perspectiva demanda um compromisso ético e prático com a escuta ativa, realizada em espaços acolhedores, entrevistas abertas, encontros de diálogo, garantindo que as narrativas sejam reconhecidas como saberes válidos e essenciais para a compreensão das realidades sociais.

A justiça epistêmica, um dos aspectos centrais da decolonialidade em Walsh, busca garantir a equidade no acesso à produção e circulação do conhecimento. Na prática, isso implicou assegurar que os saberes situados das professoras fossem valorizados sem filtragens ou interpretações unilaterais da pesquisadora, promovendo um diálogo horizontal e um processo de co-construção do conhecimento. Assim, a pesquisa não se limita a interpretar experiências vividas, mas reconhece as narrativas como forças ativas na luta por justiça social.

A reflexividade crítica, elemento igualmente central na proposta de Walsh, desafiou a mesma a questionar sua própria posição no processo de produção do conhecimento. Isso incluiu a constante problematização das implicações de sua presença no campo, bem como das influências dos referenciais teóricos e metodológicos eurocêntricos adotados, identificando limitações, preconceitos e pontos cegos. Essa postura fortaleceu a construção de uma investigação comprometida com a transformação social, evitando a reprodução de desigualdades epistêmicas e epistemológicas.

Ao integrar a perspectiva decolonial de Catherine Walsh à pesquisa de campo, enfatiza-se não apenas o deslocamento crítico de referenciais hegemônicos, mas também a abertura e valorização construtiva para epistemologias diversas, construídas a partir das experiências e vozes dos sujeitos da pesquisa. Essa abordagem ampliou a compreensão dos processos de inclusão, permitindo uma análise mais crítica, sensível e comprometida com a transformação social e educativa.

Os principais dispositivos metodológicos utilizados foram as entrevistas narrativas e as etnografias escolares, registradas no diário de campo. A análise dos dados seguiu uma abordagem flexível e crítica, inspirada nos feminismos negros, que valoriza as múltiplas identidades e as relações de poder presentes no contexto da inclusão de estudantes neurodivergentes. Essa combinação metodológica possibilitou captar a complexidade das vivências, dando voz às professoras e situando suas práticas no contexto sociocultural onde atuam.

Para situar as experiências no tempo e no espaço, a pesquisa adotou a abordagem narrativa de Jean Clandinin e Michael Connelly (2015), que privilegia a colaboração entre pesquisador e participante e valoriza a narrativa como meio fundamental para compreender trajetórias e práticas em diálogo com passado, presente e futuro, articulados numa concepção temporal integradora que evidencia a interdependência e continuidade das trajetórias. Essa perspectiva reforçou o caráter biográfico e

contextualizado da investigação, ao reconhecer que as histórias das professoras são construídas e reconstruídas no processo de coautoria.

A pesquisa incorporou a perspectiva dos feminismos negros e a interseccionalidade para reconhecer as múltiplas formas de opressão e resistência presentes nas histórias das professoras e nas experiências dos estudantes. Essa lente ampliou o entendimento das práticas pedagógicas como espaços de luta e afirmação das identidades e saberes, considerando as diversas dimensões das vivências de todos os envolvidos no processo de inclusão.

1.2.1 (Des)velando os sentidos nas tramas da docência e da inclusão

A análise das entrevistas seguiu uma abordagem compreensiva e interpretativa, que ultrapassa a descrição linear dos eventos para buscar os sentidos e as práticas pedagógicas presentes nas narrativas das professoras e em meus registros próprios. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como um espaço de disputa simbólica, em que sentidos e relações de poder se entrelaçam, especialmente nos processos de inclusão de estudantes neurodivergentes, que são constantemente ressignificados no cotidiano escolar.

O título da seção indica um processo contínuo de interpretação, no qual os sentidos não apenas se revelam parcialmente, mas também se ocultam e se reconfiguram, num jogo constante entre visibilidade e opacidade. Em diálogo com perspectivas deleuzianas e com a ideia de Nietzsche sobre a escritura voltada à vida, a análise movimenta-se nesse entremeio, entre o que emerge e o que resiste a emergir, permitindo que novas camadas, forças e compreensões se desdobrem no cotidiano escolar.

A perspectiva multidimensional foi uma lente essencial para compreender as percepções docentes, considerando as múltiplas dimensões, históricas, culturais, subjetivas, que atravessam as trajetórias das professoras. A análise articulou passado, presente e futuro, revelando continuidades e rupturas nos modos de ensinar e aprender. Esse olhar ampliado não capturou apenas os sentidos já estabelecidos, mas abriu espaço para novas compreensões sobre a inclusão educacional.

O processo interpretativo constituiu-se em um movimento contínuo e reflexivo, dialogando constantemente entre os dados, o contexto social e a experiência vivida, conforme enfatizado por Christine Delory-Momberger (2012), que destaca a atividade biográfica como forma de estruturar a relação entre sujeito e mundo. Assim, a análise

não se limitou à superfície dos relatos, mas procurou desvelar as camadas mais profundas das tramas que compõem as práticas pedagógicas inclusivas.

As narrativas das professoras foram tratadas como fios de um tecido, com suas texturas e histórias singulares, que, ao serem entrelaçados, revelam padrões sociais e educacionais configuradores das vivências dos estudantes neurodivergentes. Essa metáfora da trama simboliza o processo dinâmico e contínuo de construção e reconstrução dos sentidos, que perpassa a investigação e possibilita uma visão detalhada e crítica dos desafios e potencialidades da inclusão escolar.

A hermenêutica e a fenomenologia foram abordagens complementares na análise: enquanto a hermenêutica possibilitou o aprofundamento dos significados atribuídos às próprias ações, a fenomenologia sinalizou a essência das vivências no seu imediatismo. A conjugação dessas abordagens, aliada à dimensão biográfica-narrativa e à reflexividade constante da pesquisadora, ampliou o potencial transformador do estudo, evitando interpretações reducionistas e possibilitando a compreensão das dinâmicas sociais e educativas em sua complexidade.

Por fim, a validação dos resultados com as professoras narradoras reforçou o compromisso com a fidelidade interpretativa, garantindo que suas vozes fossem respeitadas e valorizadas em sua totalidade. Essa validação, somada à constante reflexão, assegurou que a análise permanecesse aberta e sensível às nuances emergentes, contribuindo para uma compreensão matizada dos processos de inclusão educacional.

1.3 TECITURAS DA INCLUSÃO: ANÁLISE E CAMINHOS INTERPRETATIVOS PELAS NARRATIVAS EXPERIENCIAIS

Nesta seção, apresentamos o processo e os princípios que orientaram a análise das entrevistas narrativas realizadas com professoras da Educação Básica acerca dos processos de inclusão de estudantes neurodivergentes. Inspirada na metáfora da tecitura, opta-se por um movimento epistemológico que não busca a síntese, mas a composição de vozes, sentidos e saberes tecidos a partir das existências múltiplas que atravessam o cotidiano escolar. Tecitura como escolha epistemológica e política, pois cada narrativa é um fio que entrelaça tempos, afetos, práticas, contextos e visões de mundo.

Convém destacar que, nesta etapa, a análise retoma e amplia o recorte exploratório inicial. A pesquisa começou com entrevistas baseadas em dois eixos principais trajetórias de vida e produção de experiências inclusivas, que serviram como

fio condutor para compreender o contexto das práticas pedagógicas. À medida que a imersão no campo se aprofundou, novas dimensões emergiram das narrativas e das etnografias escolares, possibilitando a formulação de cinco eixos interpretativos. Essa ampliação expressa a riqueza e a complexidade das vozes docentes, honrando o compromisso com uma análise situada e sensível às camadas que se entrelaçam no cotidiano escolar.

As narrativas foram estruturadas a partir de cinco eixos temáticos, elaborados com base em questões orientadoras que convocaram as professoras colaboradoras à memória e à reflexão crítica de suas práticas cotidianas com estudantes neurodivergentes:

- Trajetória de vida, formação e profissão, evidenciando os processos de inclusão;
- Produção de experiências inclusivas com estudantes neurodivergentes;
- Estratégias cotidianas para incluir e os sentidos atribuídos a essas práticas;
- Desafios, conflitos e aprendizados ao longo da relação com os estudantes;
- Compreensão atual da inclusão escolar e mudanças dessa compreensão ao longo da trajetória docente.

Por meio de entrevistas abertas e encontros dialógicos, as narrativas foram registradas e complementadas por anotações no diário da pesquisadora, num movimento comprometido com a escuta crítica e a transformação social.

É importante destacar que, embora influenciada por abordagens fenomenológicas e hermenêuticas, esta pesquisa se distancia de análises tradicionais da linguagem, reconhecendo a complexidade das diferenças e existências nos contextos atravessados por interseccionalidades de raça, gênero, classe e deficiência. Essa perspectiva foi informada e fortalecida pelos feminismos negros, especialmente pela noção de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (1989) e pela epistemologia ancestral, que também orientou o gesto político de nomear as participantes com referências simbólicas a intelectuais negras, reafirmando seus legados como força fundante para o compromisso ético e inclusivo da pesquisa.

Um dos estudantes destacados nas falas das professoras Lélia e Sueli foi acompanhado em momentos distintos de sua trajetória escolar. A professora Lélia foi sua docente nas séries iniciais, enquanto a professora Sueli acompanha esse estudante

atualmente nas séries finais. Essa sobreposição temporal possibilita uma compreensão mais ampla dos processos de inclusão, mostrando a continuidade do vínculo entre docente e estudante e as transformações nas práticas pedagógicas ao longo do tempo.

Ao longo da análise, emergiram deslocamentos significativos nas compreensões e práticas de inclusão, destacando a escuta, o afeto e a presença dos estudantes neurodivergentes como forças transformadoras que desafiam as lógicas normativas da escola, tecendo possibilidades para uma educação mais justa e plural.

2 TECITURAS DA NEURODIVERSIDADE: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A metáfora da tecelã nos remete à imagem de alguém que, com cuidado e intencionalidade, escolhe fios de diferentes texturas, cores e espessuras para compor uma tapeçaria única. Cada fio carrega uma história, um propósito e uma contribuição específica para o todo. Essa figura simboliza não apenas a criação de algo bonito e funcional, mas também o esforço de dar sentido à diversidade dos materiais disponíveis.

Inspirada pela metáfora da tecelã, desenvolvida no capítulo metodológico, retomo aqui o termo “tecituras” para descrever o entrelaçamento dos saberes e práticas relacionadas à neurodiversidade. A escolha destaca um modo de produzir conhecimento que valoriza o gesto de tecer sentidos com os fios da experiência, evocando o movimento contínuo de conectar diferentes saberes em uma construção plural e viva.

Essa escolha da palavra reflete a natureza dinâmica e não finalizada da neurodiversidade, assim como o processo de aprendizagem e inclusão nas escolas, que nunca está completo e sempre em transformação. No lugar de transmitir a ideia de um tecido acabado e rígido, “tecituras” traz uma ideia de algo vivo, em processo de construção, que respeita as diferenças e as múltiplas vozes que formam a trama educacional. Assim como um tecido se forma pela especificidade de fios distintos, a compreensão da neurodiversidade emerge do diálogo entre perspectivas médicas, sociais, educacionais e autorais. Cada fio representa um saber ou uma experiência, e juntos, compõem uma trama que evidencia as singularidades, resistências e conquistas dos sujeitos neurodivergentes.

Essa metáfora também reflete o desafio de criar um tecido coeso em um campo marcado por tensão e contradições, presentes nos discursos sobre medicalização, inclusão e direitos. Este capítulo, portanto, não apresenta apenas descobertas já consolidadas, mas também busca identificar lacunas e compreender possibilidades para novas tramas educativas que promovam a valorização das diferenças e práticas mais inclusivas.

Neste estudo, analisaremos o conceito de neurodiversidade, propondo uma visão transformadora que desafia concepções normativas sobre condições neurológicas. Essa abordagem rompe com perspectivas patologizantes, acompanhando as variações cognitivas e comportamentais como parte essencial da diversidade humana. Refletiremos sobre como essas perspectivas podem impactar nas práticas pedagógicas,

seja perpetuando sistemas normativos, seja promovendo a emancipação dos sujeitos por meio de práticas inclusivas.

Convido o leitor a acompanhar este processo de tecelagem, no qual narrativas e reflexões se entrelaçam para sinalizar caminhos rumo a uma educação mais inclusiva. Ao longo desse percurso, discutiremos como valorizar as singularidades humanas, exigindo repensar paradigmas tradicionais, reconstruir práticas pedagógicas e criar espaços de pertencimento que respeitem a pluralidade das experiências cognitivas. Essa tapeçaria convida a imaginar possibilidades educativas mais sensíveis, transformadoras e conectadas às diversidades humanas, criando espaços de pertencimento que respeitem a pluralidade das experiências cognitivas e reconheçam a neurodiversidade como expressão legítima da diversidade humana.

Nessa perspectiva, a compreensão da neurodiversidade também se beneficia de abordagens críticas que confrontam preconceitos estruturais. A Pedagogia Descapacitista (Alvernaz, 2023) surge como uma proposta educativa que articula práticas inclusivas e processos formativos, questionando o capacitismo enquanto fenômeno estrutural e naturalizado. Ao valorizar tanto a autoria docente quanto discente, essa abordagem enfatiza a reconstrução de concepções sobre diferença e deficiência, promovendo uma educação centrada nas potências de cada estudante e capaz de gerar transformações culturais, pedagógicas e sociais.

Como evidencia Alvernaz (2022), a construção de uma Pedagogia Descapacitista depende de um processo formativo experiencial, que articula práticas pedagógicas, afetos, reflexões docentes e estratégias inclusivas. Essa abordagem surge do cotidiano escolar, valorizando as potências dos/as alunos/as, a autoria docente e a construção de uma educação humanizada, democrática e inclusiva. A formação continuada, portanto, não se restringe a conteúdos teóricos, mas envolve aprendizado vivido, diálogo, criatividade e adaptação às demandas da realidade escolar, com foco em superar o capacitismo e promover participação efetiva de todos.

Essa perspectiva é corroborada pela experiência docente, como relata Lélia: “eu não trabalho só a questão didática, o pedagógico, mas a questão social deles” (entrevista narrativa, 2024), indicando que a prática pedagógica deve integrar dimensões acadêmicas, sociais e afetivas, reconhecendo as singularidades de cada estudante e promovendo aprendizagens significativas. Conforme observa a professora Conceição (entrevista narrativa, 2024), a escola está situada num bairro com muitos moradores em situação de vulnerabilidade, e alguns estudantes apresentam características de diferenças

neurológicas, embora nem todos tenham diagnóstico, evidenciando a importância de considerar as condições socioeconômicas e a diversidade de perfis dos/as alunos/as na prática pedagógica.

De maneira complementar, Sueli reforça a importância de conhecer a realidade de cada estudante para relacionar à prática pedagógica, afirmando: “eu sempre contestei aquilo que via apenas na teoria, mas não via na prática” (Sueli, entrevista narrativa, 2024), ressaltando a necessidade de experimentar, observar e aprender com os/as alunos/as para construir estratégias pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Ao considerar essas experiências docentes, evidencia-se que a compreensão da neurodiversidade não se limita à teoria ou às normas, mas se constrói na prática cotidiana, na observação das singularidades de cada estudante e na adaptação das estratégias pedagógicas às suas necessidades. Essas narrativas reforçam que a inclusão exige olhar atento às condições sociais, às potências individuais e às formas diversas de aprender, consolidando a articulação entre reflexão crítica e ação transformadora.

Dessa forma, abordaremos nesse capítulo sobre o conceito de neurodiversidade, articulando fundamentos teóricos, marcos legais e experiências práticas que demonstram como a escola pode se tornar um espaço plural e inclusivo. Ao resgatar a origem do movimento e ampliar sua compreensão para diferentes variações neurológicas, como autismo, TDAH e dislexia, o texto revela como políticas públicas e práticas pedagógicas podem valorizar singularidades, superar visões patologizantes e promover pertencimento. As vivências narradas, como o *Setembro Verde*⁸ em Várzea do Poço e as experiências das professoras colaboradoras, evidenciam que a inclusão se constrói na confluência entre teoria, ação coletiva e práticas pedagógicas sensíveis às diferenças.

Em seguida serão apresentados os saberes e experiências que sustentam a análise sobre neurodiversidade e inclusão escolar. O objetivo é articular referenciais teóricos críticos que questionam modelos patologizantes e reconhecem os saberes situados com resultados de pesquisas e narrativas docentes, revelando como a inclusão se materializa em práticas pedagógicas inventivas, políticas públicas e experiências concretas que valorizam singularidades cognitivas e culturais.

⁸ Campanha nacional de sensibilização sobre os direitos das pessoas com deficiência, promovida por movimentos sociais e organizações como a Federação Nacional das APAES. O mês de setembro foi escolhido por simbolizar renovação e florescimento, aproximando-se do Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência (21/09). Lei nº 13.585/2017 instituiu a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, de 21 a 28 de agosto.

2.1 NEURODIVERSIDADE: MOVIMENTO DE INCLUSÃO

O fio condutor deste capítulo entrelaça experiências vividas, diálogos e reflexões teóricas, mostrando como práticas educativas e vozes diversas se encontram para construir uma educação mais inclusiva. A história que segue revela como comunidades escolares podem se organizar coletivamente para valorizar singularidades, favorecendo pertencimento e repensar paradigmas tradicionais. Essa tapeçaria é feita de vozes, encontros e experiências, como os que marcaram o *Setembro Verde* em Várzea do Poço, e revelam a potência da ação coletiva quando centrada no lema “Nada sobre nós, sem nós”. Trata-se de imaginar possibilidades educativas mais sensíveis, transformadoras e conectadas às diversidades humanas, criando espaços de pertencimento que reconheçam a neurodiversidade como parte constitutiva da humanidade.

No final de agosto de 2023, o Auditório Municipal de Várzea do Poço se encheu de vozes, cores e expectativas. A Secretaria Municipal da Educação (SME), em parceria com o Centro de Referência ao Apoio Pedagógico (CRAP), promoveu um encontro marcante como parte da programação do *Setembro Verde*, mês dedicado à luta das pessoas com deficiência. Sob o lema “Nada sobre nós, sem nós!”, estudantes do Ensino Fundamental e Médio, egressos da rede, mães, representantes da Associação Bom Samaritano, professoras das Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestoras e coordenadoras pedagógicas se reuniram para dialogar sobre inclusão, participação e autoria.

O momento foi cuidadosamente planejado com um mês de antecedência, envolvendo diferentes vozes para pensar, juntos, ações que refletissem o espírito do lema. Ali, ideias brotaram: propostas para fortalecer a inclusão na rede municipal, estratégias para ampliar a participação das famílias e sugestões para tornar as escolas espaços cada vez mais acessíveis e acolhedores.

Um dos desdobramentos mais significativos desse planejamento foi a Caminhada do *Setembro Verde*, realizada em 21 de setembro de 2023. Camisetas com o lema da neurodiversidade, balões verdes e brancos, faixas e cartazes transformaram o centro da cidade num palco de visibilidade. A caminhada reuniu comunidade escolar e sociedade civil, partindo da Praça Soares da Cunha, contornando a praça principal e retornando ao ponto de origem. Entre as falas, estiveram pessoas que representam a diversidade na prática: professoras/es, militantes, mães, coordenadores/as, estudantes e

egressos/as, como Douglas, que leu em braile, e Tinho (apelido pelo qual todos/as o conhecem) que fez a locução, ambos com deficiência visual.

Figuras 4 e 5 – Caminhada Setembro Verde, Várzea do Poço - BA



Fonte: Instagram Prefeitura (prefvarzeadopoco.2017_2024).

Mais do que um evento, aquele encontro simbolizou a força de uma construção coletiva que rompe com a lógica da imposição e reafirma a centralidade das próprias pessoas com deficiência nas decisões que lhes dizem respeito. Essa vivência materializa, na prática, o sentido do lema “Nada sobre nós, sem nós” e dialoga com as bases do movimento da neurodiversidade, fundado pela ativista e autista Judy Singer em 1998.

Como parte dessa mesma mobilização, em 29 de setembro de 2023, foi realizada uma reunião ampliada sobre os encaminhamentos do Benefício de Prestação Continuada (BPC). O encontro aconteceu no Auditório Municipal Ronilson Mota e contou com a participação de profissionais da educação, saúde e assistência social de Várzea do Poço e Serrolândia, representantes do INSS, além de pais, mães e familiares dos estudantes beneficiários. Esse espaço foi marcado pela troca de experiências, pelo fortalecimento de ações intersetoriais e pelo reconhecimento de que a inclusão só pode ser efetivada quando construída com a participação direta das pessoas envolvidas. Na parte da tarde, a reunião ocorreu com pais, responsáveis e comunidade interessada no tema, ampliando o diálogo sobre estratégias coletivas.

Figura 6 – Reunião ampliada sobre encaminhamentos de BPC, Várzea do Poço



Fonte: Instagram Prefeitura (prefvarzeadopoco.2017_2024)

Além dos eventos de mobilização pública, como a caminhada e a reunião ampliada, desse processo resultou também a elaboração de um plano de ações voltado à inclusão. Entre as medidas propostas foram desenvolvidas atividades pedagógicas nas escolas, projetos de sensibilização junto a estudantes e famílias, além de encaminhamentos intersetoriais em nível municipal e estadual. Esse movimento articulado reforça que o *Setembro Verde*, enquanto mobilização nacional em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, não se encerrou em si mesmo, mas deu origem a compromissos mais duradouros, envolvendo poder público, comunidade escolar e sociedade civil organizada.

Esse modo de organizar as ações não foi casual: refletiu também a influência do movimento da neurodiversidade, que nos inspira a compreender a diferença como potência e a valorizar a voz das próprias pessoas diretamente envolvidas. Foi nesse horizonte que a caminhada e a reunião ampliada foram construídas, assegurando que estudantes, familiares, educadoras/es e comunidade pudessem se reconhecer como

sujeitos ativos na formulação das propostas. Assim, o conhecimento sobre o movimento da neurodiversidade atravessou esse processo não apenas como referência teórica, mas como prática viva, orientando a centralidade da participação e o fortalecimento da agência coletiva.

Inicialmente centrado no autismo, o movimento da neurodiversidade gradativamente expandiu seu alcance para incluir outras variações neurológicas, dentre elas, a dislexia, a discalculia, a Síndrome de Tourette, o TDAH e o Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), entre outros (Abreu, 2022). Essas diferenças são entendidas não como déficits, mas como expressões legítimas da condição humana. O movimento é descrito como descentralizado e em constante evolução, desempenhando um papel central na contestação de abordagens patologizantes, na valorização das competências individuais e na promoção de transformações sociais e educacionais (Abreu, 2022; Ortega, 2008, 2009). Entre seus objetivos estão renovar percepções estigmatizadas sobre neurominorias, evidenciar potencialidades e demonstrar que a inclusão beneficia toda a sociedade.

Para compreender melhor o alcance do movimento da neurodiversidade, é importante detalhar brevemente algumas das principais variações neurológicas que ele engloba. Cada condição apresenta características próprias, que como dito anteriormente devem ser interpretadas como expressões autênticas da experiência humana:

O Autismo é uma condição neurológica que afeta a comunicação, interação social e padrões de comportamento, podendo se manifestar de formas diversas e com diferentes intensidades (Associação Brasileira de Autismo – ABRA, 2025).

Já o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) caracteriza-se por desatenção, impulsividade e hiperatividade, afetando a concentração e o desempenho em atividades diárias (Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA, 2025).

No campo das aprendizagens, a dislexia se caracteriza por uma dificuldade persistente na leitura e na escrita, exigindo estratégias pedagógicas específicas mesmo em indivíduos com inteligência e escolarização adequadas (Associação Brasileira de Dislexia – ABD, 2025).

De modo semelhante, a discalculia diz respeito a obstáculos na compreensão e manipulação de números e conceitos matemáticos, interferindo na aprendizagem dessa área (Instituto ABCD – Discalculia, 2025).

Outras condições também merecem atenção, como a Síndrome de Tourette, definida pela presença de tiques motores e vocais involuntários que variam em intensidade e frequência (Associação Brasileira de Psiquiatria – ABP, 2025).

Nessa mesma direção, o Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) envolve pensamentos intrusivos acompanhados de comportamentos repetitivos, muitas vezes associados a sofrimento e limitações nas atividades cotidianas (ABP, 2025).

Embora essas condições estejam classificadas em sistemas clínicos como o CID-11 e o DSM-5, que as categorizam como transtornos, o movimento da neurodiversidade enfatiza que elas não devem ser vistas apenas como patologias, mas como expressões autênticas da diversidade humana, com direitos de inclusão, valorização das competências individuais e participação social garantida.

Em termos legais, a inclusão de estudantes neurodivergentes na educação brasileira é respaldada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), formalizada pelo Ministério da Educação, e atualizada pela Lei nº 14.254/2021, que contempla expressamente estudantes com TDAH e dislexia. Antes dessa legislação, o foco era predominantemente em autismo, altas habilidades/superdotação e pessoas com deficiência, o que deixava lacunas e contribuía para a invisibilização de parte dos estudantes neurodivergentes. A Política Nacional de Educação Especial consolidou princípios fundamentais, como:

1. Inclusão escolar plena em escolas regulares, com suporte necessário.
2. Adaptação curricular e recursos de acessibilidade, incluindo tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diferenciadas.
3. Formação contínua de professores para lidar com a diversidade.
4. Articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social.

A Lei nº 14.254/2021 complementa esse arcabouço, ampliando a proteção legal e garantindo atenção pedagógica diferenciada a estudantes com TDAH e dislexia, fortalecendo práticas inclusivas que respeitam a diversidade cognitiva e valorizam as potencialidades individuais. Integrar esses marcos legais às práticas pedagógicas evidencia que a inclusão efetiva depende não apenas da inserção na escola, mas de estratégias pedagógicas adaptadas, sensíveis às diferenças e fundamentadas no reconhecimento da diversidade humana.

A partir dessa compreensão das variações, o conceito de *neurodivergente* refere-se a indivíduos com variações neurológicas específicas, ressaltando sua singularidade dentro da pluralidade humana. O termo, proposto pela ativista Kassiane

Asasumasu, substitui *neurodiverso* para indicar individualidade. Diferentemente de *neurodiversidade*, que representa o coletivo dessas diferenças, *neurodivergente* valoriza a experiência única de cada pessoa (Abreu, 2022). Essa abordagem ampliada trouxe novas demandas para políticas públicas, práticas pedagógicas e processos inclusivos (Abreu, 2022; Ortega, 2009).

As experiências das professoras colaboradoras desta pesquisa evidenciam como esses princípios se refletem na prática educacional. Sueli, por exemplo, compartilha sua concepção sobre inclusão, refletindo sobre como sua compreensão evoluiu ao longo da trajetória docente, passando de uma perspectiva centrada em padrões normativos de aprendizagem para uma abordagem que valoriza as diferenças individuais, sociais e contextuais.

E essa questão vai nos levando para outros caminhos também. Quando a gente pensa na inclusão por esse caminho, ver que a questão não está ligada à dificuldade na aprendizagem, mas à dificuldade social de conviver com os outros. [...] Aí a gente vai percebendo que tudo está ligado a uma história de vida (entrevista narrativa, 2025).

Ao narrar essa experiência, Sueli evidencia que sua concepção de inclusão integra dimensões acadêmicas, sociais e afetivas, reconhecendo a diversidade de experiências de vida dos estudantes, valorizando suas potencialidades e promovendo convivência, pertencimento e aprendizado coletivo.

Ao aprofundar a compreensão da inclusão escolar, Lélia compartilha sua experiência com Maria Eduarda, aluna neurodivergente, evidenciando a importância de se colocar no lugar do estudante para favorecer o aprendizado e pensar práticas que promovam o engajamento de cada um, respeitando suas diferenças: “Eu entro no mundo dela e me coloco no lugar dela dizendo assim: eu posso, eu consigo, eu aprendo” (entrevista narrativa, 2025).

Esse relato demonstra que a inclusão não se limita a adaptações pedagógicas, mas envolve a construção de vínculos afetivos, empatia e o reconhecimento da singularidade de cada estudante, fortalecendo práticas que promovem pertencimento, autonomia e aprendizagem significativa.

Ao integrar essas perspectivas, evidencia-se que práticas pedagógicas eficazes combinam estratégias adaptadas, acolhimento afetivo, construção de vínculos de confiança e colaboração com famílias, traduzindo os princípios do movimento da neurodiversidade em ações concretas. A inclusão, portanto, não se limita à presença

física em sala de aula, mas envolve uma atenção contínua às singularidades de cada estudante, promovendo pertencimento, autonomia, autoestima e aprendizagens significativas.

Essa reflexão sobre a prática educativa remete à trajetória histórica do movimento da neurodiversidade, que ajuda a compreender como concepções biomédicas e normativas foram gradualmente contestadas e substituídas por abordagens que valorizam diferenças, potencialidades e direitos dos sujeitos neurodivergentes. Ao criticar abordagens estritamente medicalizantes, que tendem a reduzir o sujeito ao diagnóstico e às limitações biológicas, esta pesquisa se aproxima do modelo social de deficiência. Tal perspectiva desloca o olhar do déficit individual para as barreiras pedagógicas, sociais e institucionais que restringem a participação plena dos estudantes neurodivergentes.

Abordagens críticas, como a Pedagogia Descapacitista (Alvernaz, 2023), surgem nesse contexto, propondo que a educação considere as potências dos estudantes em detrimento de suas (in)capacidades. Essa perspectiva questiona o capacitismo estrutural e sugere práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a autoria docente e discente, e a construção de ambientes inclusivos. Mais adiante, detalharemos como essa abordagem se articula na prática educativa e nos processos de aprendizagem. Nesse movimento, as narrativas docentes revelam que incluir não significa apenas adaptar atividades, mas transformar concepções e práticas, reconhecendo a pluralidade dos modos de aprender e existir. Assim, a inclusão se reafirma como compromisso ético, social e político, enraizado no respeito às diferenças e na revisão constante das práticas que sustentam a escola.

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner descreveu um conjunto de características observadas em crianças com comportamentos considerados atípicos, modificando o uso do termo “autismo”. No mesmo período, Hans Asperger identificou padrões comportamentais que mais tarde seriam incorporados ao conceito de transtorno do espectro autista (TEA). Por décadas, prevaleceu a perspectiva biomédica, que reduzia os indivíduos às limitações e ignorava suas potencialidades, justamente a visão que o movimento da neurodiversidade busca superar.

A introdução do conceito de “espectro autista”, nas últimas décadas do século XX, marcou uma mudança significativa na classificação e compreensão do autismo. Ao reconhecer que a condição se manifesta de formas variadas e em diferentes intensidades, esse conceito permitiu avanços na identificação de perfis e necessidades,

favorecendo intervenções mais personalizadas e menos homogêneas. Tal abordagem contribuiu para que relatos e experiências de pessoas autistas ganhassem visibilidade e fossem incorporados ao debate científico e educacional (Abreu, 2022).

Apesar de sua relevância no debate sobre os direitos das pessoas autistas, o movimento da neurodiversidade enfrenta críticas quanto à representatividade. Ortega (2009) observa que parte das pautas do movimento acaba refletindo sobretudo as experiências de autistas com maior autonomia, deixando em segundo plano as demandas de indivíduos com deficiências intelectuais associadas ou necessidades de apoio mais intensas, cuja voz permanece pouco presente nos espaços de decisão. Essa lacuna evidencia o desafio de conciliar a valorização da diferença com a garantia de condições efetivas de participação para todos dentro do espectro.

Abreu (2022) também destaca a fragmentação interna do movimento, marcada por tensões entre ciência e ativismo. Divergências sobre práticas como a Análise Comportamental Aplicada (ABA) e sobre o papel das disciplinas científicas revelam diferentes visões quanto às estratégias de apoio, que variam conforme o grau de necessidade de cada pessoa autista. Nesse cenário, o debate ultrapassa a escolha de modelos conceituais, envolvendo também decisões práticas sobre como garantir qualidade de vida e inclusão para todos no espectro.

Nesse contexto, é fundamental considerar que a neurodiversidade não pode ser tratada como uma entidade estática ou única. Ela abre espaço para o reconhecimento das potencialidades e identidades dos autistas, mas também exige um constante processo de negociação pública (Ortega, 2009). As decisões sobre como traçar os limites do espectro, os tipos de disciplinas e a representação das diferentes vivências dentro da comunidade autista demandam diálogo e respeito às diversidades internas do movimento.

A neurodiversidade propõe uma transformação profunda das concepções de normalidade, deslocando o foco de modelos clínicos e patologizantes para uma valorização das singularidades e dos processos identitários que constituem cada sujeito. Essa perspectiva desafia padrões sociais rígidos, reforça a inclusão de pessoas neurodivergentes e orienta práticas pedagógicas que reconhecem individualidades, promovendo autonomia, autoestima e participação ativa. No campo educacional, tais princípios implicam revisão crítica de currículos, estratégias pedagógicas e formação docente, integrando atenção às diferenças cognitivas, contextos socioeconômicos e vínculos afetivos, de modo a tornar a escola um espaço plural, equitativo e acolhedor.

As experiências das professoras colaboradoras dessa pesquisa demonstram, na prática, como a inclusão deve ser sensível às diferenças individuais. Para compreender como esses princípios se refletem na prática educacional, analisamos relatos de professoras que atuam diretamente com estudantes neurodivergentes, revelando como a teoria se traduz em estratégias pedagógicas e cuidados afetivos.

As narrativas de Sueli, Conceição e Lélia evidenciam que a inclusão escolar vai além da presença em sala de aula, exigindo práticas pedagógicas adaptadas, mais atentas às individualidades de cada estudante. Sueli observa:

Então, ao longo desse tempo, ao longo da convivência, a minha concepção em relação à inclusão muda muito quando eu passo a olhar a potencialidade deles. [...]. De valorizar aquilo que ele sabe fazer, de aprender com aquilo que ele sabe fazer, de mostrar para a própria turma e de também aprender que todos nós temos habilidades diferentes e todos nós podemos aprender uns com os outros (Sueli, entrevista narrativa, 2025).

A professora Lélia acrescenta que o acolhimento afetivo e a construção de vínculos de confiança são fundamentais para promover a aprendizagem e a participação dos estudantes. Ela relata sua experiência com Israel, aluno autista não-verbal: “Em relação aos alunos com neurodivergência, o maior desafio para mim foi Israel, aluno não-verbal, que apresentou avanços ao longo do tempo” (entrevista narrativa, 2025).

Para engajar Israel, Lélia buscou conhecer profundamente sua realidade, estabeleceu parceria com a família e utilizou elementos de interesse do aluno, como tecnologia e desenhos, criando um espaço acolhedor e promovendo interação social, aprendizado e inclusão afetiva.

Conceição destaca a necessidade de formação contínua dos docentes, enfatizando o domínio de habilidades específicas, como Libras, Braille e conhecimento sobre autismo e TDAH, para atender à diversidade presente na sala de aula (entrevista narrativa, 2025).

Essas perspectivas mostram que a inclusão exige práticas pedagógicas flexíveis, planejamento estratégico, atenção ao vínculo afetivo e formação docente contínua, traduzindo os princípios do movimento da neurodiversidade em ações concretas. Ao mesmo tempo, é preciso considerar a fragmentação interna do movimento, que pode marginalizar autistas com maiores limitações, bem como o contexto socioeconômico dos estudantes, que influencia diretamente sua aprendizagem e acesso a recursos.

A integração desses elementos, atenção às diferenças cognitivas, contexto social e estratégias adaptadas, evidencia que a aplicação da neurodiversidade na educação transforma o espaço escolar em ambiente equitativo, acolhedor e plural, promovendo autonomia, autoestima e valorização das potencialidades de cada estudante.

As lacunas e divergências dentro do movimento da neurodiversidade não são apenas teóricas, mas refletem realidades diversas que precisam ser mais representadas e debatidas. Embora a Classificação Internacional de Doenças - CID-11⁹ traga uma nova organização do Transtorno do Espectro do Autismo, ainda existem desafios para que a diversidade dentro do espectro seja plenamente contemplada e respeitada. É essencial questionar como essa classificação será aplicada no contexto social e educativo, garantindo que não reforce um olhar patologizante, mas sim promova o reconhecimento dos direitos e necessidades das pessoas autistas em toda a sua diversidade.

No contexto escolar, a neurodiversidade propõe uma revisão crítica das práticas pedagógicas e da formação docente. Isso envolve reconhecer que a inclusão vai muito além da simples participação formal nas atividades escolares, exigindo sensibilidade às configurações cognitivas, planejamento estratégico e atenção aos contextos socioeconômicos e culturais que influenciam a aprendizagem. A fragmentação interna do movimento, que por vezes marginaliza autistas com quadros mais severos, reforça a necessidade de práticas educacionais que atendam à diversidade de forma integrada e equitativa.

Segundo a professora Conceição (entrevista narrativa, 2025), a escola situa-se em bairro com alta vulnerabilidade social, em que a maioria dos estudantes e famílias enfrenta dificuldades para a sobrevivência. Alguns alunos e alunas apresentam diferenças neurológicas, ainda que nem todos possuam diagnóstico. A docente ressalta a carência de formação específica para atender esses estudantes, inclusive entre as auxiliares. Esse contexto evidencia que a inclusão deve considerar o ambiente social, bem como as condições de aprendizagem e o acesso a recursos.

⁹ A CID-11 subdivide o TEA considerando a presença ou não de deficiência intelectual e o nível de comprometimento da linguagem funcional, conforme segue:

- 6A02.0: TEA sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.
- 6A02.1: TEA com transtorno do desenvolvimento intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional.
- 6A02.2: TEA sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com linguagem funcional prejudicada.
- 6A02.3: TEA com transtorno do desenvolvimento intelectual e linguagem funcional prejudicada.
- 6A02.5: TEA com transtorno do desenvolvimento intelectual e ausência de linguagem funcional.

Ao integrar a neurodiversidade na educação, é fundamental garantir não apenas visibilidade, mas também adaptação das estratégias pedagógicas, de forma que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças cognitivas, encontrem um espaço de acolhimento e aprendizagem. Compreender que a “normalidade” é uma construção social, e não um padrão fixo, é essencial para que as escolas se tornem ambientes verdadeiramente inclusivos e emancipatórios.

As narrativas das professoras Sueli, Conceição e Lélia demonstram que práticas pedagógicas eficazes combinam estratégias adaptadas, acolhimento afetivo, construção de vínculos de confiança e colaboração com famílias. A formação docente contínua e o domínio de habilidades específicas, como Libras, Braille e conhecimento sobre autismo e TDAH, são centrais para a implementação de ações inclusivas.

Exemplos concretos, como a experiência de Lélia com Israel, aluno autista não-verbal, evidenciam a importância de estratégias personalizadas, parceria com a família e observação cuidadosa. A criação de ambientes acolhedores e a inserção gradual entre os colegas permitiram desenvolvimento cognitivo, social e emocional, ilustrando como a teoria da neurodiversidade se traduz em prática pedagógica efetiva. O fio condutor deste capítulo evidencia que a educação inclusiva se constrói a partir do encontro entre teoria, prática pedagógica e experiências vividas. As narrativas das professoras colaboradoras, assim como os eventos do *Setembro Verde* em Várzea do Poço, mostram que reconhecer a neurodiversidade fortalece pertencimento, vínculos e cria espaços educativos mais sensíveis e acolhedores. Estratégias pedagógicas adaptadas, atenção às singularidades e formação docente contínua se revelam fundamentais para o desenvolvimento integral de estudantes neurodivergentes, reafirmando a inclusão como compromisso ético e emancipatório.

Ao considerar as experiências docentes, os princípios da neurodiversidade e os marcos legais, fica evidente que a inclusão vai muito além da presença física do estudante na sala de aula. Leis como a Política Nacional de Educação Especial e a Lei nº 14.254/2021 garantem acompanhamento integral, apoio pedagógico e capacitação docente para atender estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos de aprendizagem, reafirmando direitos fundamentais e a responsabilidade das escolas.

Ao mesmo tempo, as narrativas desta pesquisa convidam a refletir além da legislação: mostram que vínculos afetivos, atenção à singularidade de cada estudante, participação ativa do corpo discente e consideração dos contextos sociais influenciam profundamente a aprendizagem e o pertencimento. Adaptar estratégias, acolher

diferenças e envolver ativamente os estudantes são dimensões que a lei inspira, mas que a prática docente evidencia como centrais para transformar a escola em espaço de reconhecimento, empoderamento e exercício pleno de direitos.

Assumindo essa perspectiva, a escola se configura como um ambiente equitativo e plural, capaz de articular direitos, assegurar aprendizagem significativa e potencializar o desenvolvimento de cada estudante. A consolidação dessa abordagem demanda políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas inovadoras e ações coletivas comprometidas com a diversidade humana, transformando a educação em espaço de reconhecimento, respeito e emancipação.

2.2 ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS

A partir das experiências relatadas, percebo que os princípios da neurodiversidade na educação se concretizam em ações que respeitam a diversidade cognitiva e cultural, promovem autonomia e fortalecem vínculos. Cada iniciativa, seja minha prática docente, os gestos pedagógicos das professoras colaboradoras ou projetos comunitários, funciona como um fio escolhido com cuidado, contribuindo para a construção de uma tapeçaria educativa rica, plural e significativa.

Paralelamente, políticas públicas e legislações, como a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei nº 14.254/2021, oferecem suporte fundamental à inclusão, garantindo direitos e abrindo caminhos institucionais. Contudo, nenhuma norma se sustenta isoladamente: a construção de uma escola que acolha todas as diferenças ocorre de maneira contínua, envolvendo a interação entre regulamentos, práticas pedagógicas e a participação ativa de todos que vivem o cotidiano escolar. Tal como na tecelagem, em que um fio isolado não produz sentido, a efetivação da inclusão depende do entrelaçamento de escolhas, ações e resistências diárias.

Como lembra bell hooks (2017), produzir conhecimento é sempre um ato político: exige de mim e de nós, professoras, o rompimento com paradigmas que silenciam vozes historicamente marginalizadas e o reconhecimento de que a pesquisa não se separa da vida de quem a conduz. Do mesmo modo, Patricia Hill Collins (2016) inspira minha escrita ao defender uma epistemologia situada, mostrando que os saberes emergem das experiências concretas e plurais dos sujeitos. Ao trazer essas perspectivas para o meu trabalho, compreendo que falar em neurodiversidade é também um gesto de deslocamento, que me convida a desaprender e reaprender, a escutar e traduzir vozes

diversas, legitimando conhecimentos que, por muito tempo, foram desconsiderados pelas tradições hegemônicas.

Para compreender os efeitos, desafios e possibilidades dessas ações, recorro a investigações centradas em experiências escolares que analisam a presença, a eficácia e as influências das práticas inclusivas no contexto escolar. Nesta seção, apresento resultados de pesquisas nacionais e internacionais, articulando as evidências científicas às narrativas das professoras colaboradoras e à minha experiência como pesquisadora e docente de estudantes neurodivergentes. Dessa forma, a “tapeçaria” da neurodiversidade na educação se revela em sua complexidade e riqueza.

Minha análise parte também das contribuições de Ortega (2008, 2009), que examina o movimento da neurodiversidade e suas implicações sociais e culturais, destacando a necessidade de compreender as diferenças neurológicas e refletir criticamente sobre o modelo patologizante da deficiência. Abreu (2022) organiza de forma clara e acessível informações sobre o conceito de neurodiversidade, suas múltiplas manifestações e o movimento que o sustenta, oferecendo uma base para pensar as implicações sociais e culturais dessas diferenças. Tomo essas produções como fundamento para refletir sobre de que maneira políticas, experiências docentes e práticas escolares podem dialogar com a neurodiversidade de forma crítica e transformadora, mostrando que a inclusão não se limita a procedimentos ou normas, mas envolve reconsiderar práticas e valores institucionais.

Aproximo essas discussões das reflexões de Foucault (2008) e Freire (2006), que me fornecem ferramentas para compreender como poder, resistência e emancipação se entrelaçam no cotidiano escolar. Foucault me permite perceber de que maneira normas, regulamentos e expectativas institucionais influenciam comportamentos e relações, mas também apontam possibilidades de resistência e transformação. Freire me inspira a encarar a educação como prática de emancipação, ressaltando a importância de envolver-me, de forma reflexiva e ética, na construção do conhecimento junto aos estudantes. Essas leituras se ampliam com hooks (2017), que reforça a educação como prática de liberdade, destacando a consciência crítica e o engajamento ativo necessários para transformar realidades sociais e educacionais.

Além dessas referências, diálogo com pesquisas que problematizam a construção de práticas inclusivas no Brasil, como os estudos de Moraes (2010), Ponce e Neri (2015) e Salvadori, Santos e Mattos (2022), que me ajudam a perceber limites, tensões e possibilidades no cotidiano educacional. Nas minhas leituras, observo como Moraes

(2010) convida a refletir sobre o corpo e o modo como políticas e práticas escolares podem reforçar ou desafiar concepções normativas sobre deficiência, exemplificando isso na história da bailarina cega. Ponce e Neri (2015) me instigam a considerar como o currículo pode tanto reproduzir desigualdades quanto favorecer a equidade, reforçando a importância de práticas pedagógicas que integrem cuidado, atenção às diferenças e justiça social. Já Salvadori, Santos e Mattos (2022) me lembram que a construção da inclusão se realiza de forma coletiva e dinâmica, exigindo articulação entre políticas institucionais, formação docente e engajamento das comunidades escolares.

Para que essas discussões teóricas não permaneçam apenas no plano abstrato, procuro constantemente articulá-las às experiências concretas de docentes que, como eu e as professoras colaboradoras, vivenciam cotidianamente os desafios e as possibilidades da inclusão. Nossas narrativas tornam-se centrais, porque revelam como princípios teóricos se encarnam em práticas pedagógicas singulares, mostrando que, no interior das escolas, é possível resistir, inventar e criar. O que tecemos, portanto, não é apenas conhecimento sobre inclusão, mas uma trama de resistências e esperanças que atravessa nossas histórias, nossas salas de aula e nossas comunidades, em uma luta permanente por dignidade e reconhecimento.

Ao narrar sobre a sua trajetória de vida-formação-profissão, a professora Sueli faz uma memória que marcou seu modo de compreender a docência e a inclusão:

Das reportagens dessa revista, o relato que mais me chamou a atenção foi de uma professora com uma caixa cheia de sucatas e ela dizia: ‘não tenho tudo o que quero, mas uso tudo o que tenho’. [...] Aquilo nunca deixou de me encantar pela profissão, mesmo quando não tinha o material necessário” (Professora Sueli, entrevista, 2024).

Esses fragmentos de sua narrativa evidenciam uma marca constitutiva da docência no contexto da educação pública em territórios rurais: a reinvenção cotidiana diante da escassez. O relato revela que a inspiração da professora não se construiu a partir de condições ideais, mas sim de experiências de precariedade, nas quais a criatividade e a valorização do que estava disponível se tornaram centrais. Essa perspectiva se aproxima do que Arroyo (2012) aponta sobre o “saber-fazer docente” forjado nos cotidianos escolares, em que professores constroem práticas pedagógicas com aquilo que possuem, transformando limitações em possibilidade de aprendizagem.

Nesse sentido, a memória de Sueli ecoa um aspecto fundamental do processo inclusivo, compreender que a inclusão não depende exclusivamente de recursos

materiais ou de programas prontos, mas da capacidade de criar estratégias significativas que mobilizem os estudantes. Sua fala mostra como a docência pode se tornar um ato inventivo e, ao mesmo tempo, político, no sentido freireano, ao não se resignar diante das ausências, mas ressignificar a prática a partir do que a realidade oferece, reconhecendo, porém, que tais iniciativas não substituem a responsabilidade do Estado em garantir formação continuada, recursos adequados e políticas de suporte à inclusão.

Assim, ao conectar sua experiência à discussão sobre neurodiversidade, é possível perceber que a criação pedagógica diante da escassez dialoga diretamente com as necessidades de estudantes neurodivergentes. A abertura para inventar, adaptar e ressignificar materiais e estratégias demonstra que a inclusão se constrói na prática, como gesto ético e político, capaz de transformar diferenças em possibilidades de aprendizagem compartilhada.

A experiência relatada por Sueli nos mostra como a docência, mesmo em condições de precariedade, pode se reinventar e criar possibilidades. No entanto, a fala da professora Conceição revela outra dimensão igualmente significativa: a da carência de políticas formativas que garantam condições reais para o exercício da inclusão. Ela comenta:

Continuo pesquisando, estudando para ofertar uma melhor qualidade de ensino para os meus alunos, principalmente para atender crianças com transtornos ou algum tipo de deficiência, porque na maioria das vezes se fala em inclusão, mas esses alunos acabam sendo excluídos pelo fato de não se ter preparação para lidar com eles. [...] Entendo que nesse processo de inclusão é necessário ofertar formação para os professores porque para atender as demandas é preciso dominar várias manobras como Libras, Braille. Incluir não é apenas ‘jogar’ o aluno em sala de aula regular e deixá-los com o acompanhante para que faça o papel do professor. É preciso que o professor desenvolva atividades visando as potencialidades de cada aluno (Conceição, entrevista, 2024).

O depoimento da professora amplia a análise feita até aqui ao destacar que a inclusão escolar não pode ser reduzida a um discurso ou à mera inserção física de estudantes neurodivergentes em turmas regulares. Para ela, incluir é uma prática que exige formação continuada e compromisso ético-político, capaz de ressignificar a ação docente. Sua ênfase na necessidade de aprender Libras, Braille e aprofundar conhecimentos sobre autismo e TDAH revela a consciência de que a inclusão não se realiza sem investimento na qualificação docente.

Essa perspectiva encontra respaldo nas reflexões de Mantoan (2004, p. 81), que lembra que “a inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao outro”. A citação evidencia as contradições do processo inclusivo no Brasil: de um lado, legislações e políticas afirmam o direito à inclusão; de outro, escolas e professores enfrentam falta de suporte e formação adequada, o que pode gerar limitações na prática do acolhimento e na efetivação da inclusão. Além disso, ao mencionar que em sua turma há estudantes com e sem laudo, a professora problematiza a medicalização, mostrando que a ausência de diagnóstico não significa ausência de necessidades, mas reflete desigualdades sociais e de acesso a serviços de saúde especializados.

Nesse sentido, a narrativa de Conceição complementa a de Sueli ao demonstrar que a luta pela inclusão é atravessada por dois movimentos: a reinvenção criativa no cotidiano e a exigência por condições estruturais e formativas que assegurem o direito de aprender. Ambas as vozes, quando lidas em diálogo com autores como hooks (2017) e Freire (2006), ressaltam que a prática inclusiva é, ao mesmo tempo, inventiva e crítica, demandando tanto criação pedagógica quanto engajamento político para transformar realidades.

As vozes das professoras colaboradoras não apenas revelam experiências locais, mas também evidenciam lacunas na produção científica brasileira. O levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2019-2023) mostrou que a neurodiversidade é um tema recente e pouco discutido na educação, com apenas seis trabalhos identificados, cinco dissertações e uma tese, concentrados principalmente nas regiões Sul e Sudeste, sendo apenas um no Nordeste, enquanto Norte e Centro-Oeste permanecem silenciados. Embora esses raros estudos abordem a neurodiversidade, ainda não tratam da neurodivergência como diferença neurológica, focalizando frequentemente a inclusão de estudantes com autismo, TDAH ou outras condições específicas.

Essa lacuna se evidencia nas experiências das professoras: Sueli, ao relatar a reinvenção pedagógica diante da escassez de recursos, mostra que a inclusão depende de estratégias concretas que valorizem singularidades, enquanto Conceição evidencia a falta de formação continuada e suporte para atender diferentes necessidades, reforçando que o conhecimento acadêmico disponível não contempla a complexidade da neurodivergência no cotidiano escolar. Essas narrativas destacam a urgência de pesquisas que ampliem o debate, considerando a neurodivergência como perspectiva

que valoriza singularidades cognitivas e culturais, como faz a presente investigação em diálogo com as práticas docentes.

Os trabalhos analisados, publicados entre 2019 e 2023, período que coincide parcialmente com a pandemia de COVID-19, ressaltam a importância de práticas pedagógicas adaptáveis e sensíveis às diferenças individuais, alinhando-se às estratégias observadas no cotidiano escolar por professores e psicopedagogos. Nesse contexto de desafios educacionais e lacunas de formação, a busca contínua de educadores por qualificação se torna estratégica, como sublinha Conceição em sua procura por aprender Braille, Libras e aprofundar conhecimentos sobre Autismo e TDAH, alinhando-se às demandas identificadas pelas pesquisas recentes.

Esse dado dialoga com o que as professoras ressaltaram: a ausência de políticas de formação continuada e de suporte efetivo para lidar com as diferenças neurológicas. Se na prática escolar a inclusão exige inventividade e compromisso ético, como lembram Sueli e Conceição, na esfera da pesquisa ainda há um longo caminho a percorrer para que tais experiências sejam visibilizadas e sistematizadas. Nesse contexto, minhas experiências como professora ilustram como esses princípios inspirados pela neurodiversidade: valorização das diferenças, atenção às potencialidades e promoção da autonomia podem se materializar no cotidiano escolar, oferecendo exemplos concretos de estratégias inclusivas e adaptadas às singularidades de cada estudante.

Nesse contexto, minhas experiências como professora e pesquisadora ilustram como os princípios inspirados pela neurodiversidade: valorização das diferenças, atenção às potencialidades e promoção da autonomia, podem se materializar no cotidiano escolar, oferecendo exemplos concretos de estratégias inclusivas e adaptadas às singularidades de cada estudante. Esse movimento, no entanto, não se restringiu à prática pedagógica: também assumiu um caráter investigativo, em que a atuação docente se entrelaça à condição de pesquisadora que busca compreender, sistematizar e analisar essas experiências no campo acadêmico.

A partir dessa perspectiva, as vivências escolares foram sendo compartilhadas e reelaboradas em diferentes espaços de formação e debate científico, como encontros, congressos e seminários. Essas participações tiveram papel fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, pois possibilitaram o diálogo com outros/as profissionais e pesquisadores/as da educação inclusiva, ampliando olhares e

fortalecendo a circulação do conhecimento entre escola, universidade e comunidade. As imagens que seguem registram parte desse percurso de trocas e construção coletiva.

Figura 7 - Registro da minha apresentação no X CIPA, Salvador - BA



Fonte: Arquivo pessoal

A primeira apresentação pública desta pesquisa ocorreu no X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA (2024), no eixo *Histórias de Vida, Gênero e Diversidades*. À época, o projeto ainda trazia como central a noção de estudantes “neuroatípicos” e a discussão sobre processos de inclusão/exclusão nas escolas públicas. Essa etapa foi fundamental para sistematizar os atravessamentos pessoais e profissionais que originaram o estudo, além de situá-lo no campo da pesquisa narrativa, com enfoque biográfico-narrativo. O diálogo com pareceristas e pesquisadoras/es presentes no evento impulsionou ajustes conceituais e metodológicos, que mais tarde se consolidaram no deslocamento para o campo da neurodiversidade e nas articulações com as narrativas docentes e as perspectivas interseccionais.

Se no CIPA tive a oportunidade de apresentar o esboço inicial da pesquisa, no Sertão Professoras/es a experiência foi marcada por um momento de amadurecimento

das reflexões, especialmente ao lado do meu orientador. Enquanto no CIPA a preocupação estava voltada para os primeiros diálogos com o movimento da neurodiversidade, no Sertão Professoras/es já era possível articular esse debate com questões mais amplas relacionadas à formação docente, ao currículo e à inclusão de estudantes neurodivergentes.

Figura 8 - Participação no SerTão Professoras/es, Feira de Santana - BA



Fonte: Arquivo pessoal

No evento Sertão Professoras/es, apresentei, o trabalho intitulado *Currículo e Formação Docente na Inclusão de Estudantes Neurodivergentes em Escolas Públicas da Educação Básica*, no eixo temático *Currículo, Formação, Diversidade e Diferença*. Essa participação foi significativa por possibilitar o diálogo entre as narrativas das professoras entrevistadas e os aportes teóricos que fundamentam a pesquisa, especialmente no que se refere às tensões entre homogeneização e valorização da diferença no espaço escolar (HALL, 2006; SILVA; SILVA; SALVADORI, 2021). O debate no evento destacou como os processos de formação docente podem se constituir em caminhos de resistência às práticas excludentes e de abertura para práticas

pedagógicas mais plurais e democráticas. A foto abaixo, registrada durante o evento, representa não apenas a apresentação formal, mas também o fortalecimento do compromisso com uma pesquisa que articula teoria, prática docente e experiências narrativas de professoras da rede pública.

A partir da experiência no Sertão Professoras/es, que permitiu articular as narrativas das professoras colaboradoras com os referenciais teóricos sobre diferença e formação docente, o percurso da pesquisa avançou para outros espaços acadêmicos, ampliando o diálogo entre prática e teoria. Essa evolução possibilitou não apenas o compartilhamento de resultados preliminares, mas também a incorporação de novas perspectivas e aprofundamentos conceituais sobre neurodiversidade, interseccionalidade e inclusão escolar.

Figura 9 - Apresentação do trabalho no XXVII EPEN, Aracaju - SE



Fonte: Arquivo pessoal

A apresentação no Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) reforça a articulação teórica central da dissertação, ao combinar os conceitos de neurodiversidade e interseccionalidade. A análise das experiências das professoras colaboradoras, Sueli e Conceição, evidencia como fatores como condições socioeconômicas, diagnósticos tardios e múltiplas formas de opressão impactam os processos de inclusão/exclusão de estudantes neurodivergentes. Esse diálogo entre narrativa docente e teoria permite compreender a prática pedagógica de forma crítica, mostrando que a inclusão não se limita à adaptação de conteúdos, mas envolve o

reconhecimento e valorização das diferenças dentro de um contexto social mais amplo. Além disso, a abordagem da docência como ato político, conforme Bell Hooks, e a reflexão sobre a autobioformação fortalecem a perspectiva de que a prática pedagógica é também um espaço de produção de conhecimento e transformação social.

A experiência no EPEN contribuiu significativamente para o desenvolvimento da pesquisa, ao permitir a circulação do conhecimento produzido na prática docente e o fortalecimento da interlocução com a comunidade acadêmica. A apresentação do trabalho possibilitou revisitar e aprimorar conceitos e metodologias, integrando o debate sobre feminismos negros à análise da neurodiversidade e ampliando a compreensão das implicações da inclusão escolar. Esse percurso evidencia como a pesquisa não apenas descreve experiências, mas também promove a reflexão crítica e a produção de saberes compartilhados, fortalecendo a conexão entre teoria, prática docente e participação em espaços formativos e acadêmicos.

A participação nestes eventos não apenas consolidaram os achados da pesquisa, mas também evidenciaram a relação entre teoria e prática no cotidiano escolar. Entre as experiências com estudantes neurodivergentes, percebo que conhecer cada estudante em sua integralidade sempre foi a melhor forma de promover engajamento e aprendizagem. Atualmente, a partir desses estudos e das discussões em eventos acadêmicos, compreendo ainda mais que a valorização das diferenças, o foco nas potencialidades e a promoção da autonomia, princípios centrais da neurodiversidade, favorecem a criação de ambientes inclusivos e também orientam minha prática diária.

Ao identificar as preferências, habilidades e dificuldades de cada estudante é possível estabelecer vínculos que fortalecem a interação e potencializam o aprendizado. Essas experiências dialogam com achados de pesquisas nacionais e internacionais sobre neurodiversidade na educação. Aguiar (2018) e Vargas (2021) destacam que estratégias pedagógicas adaptativas e a valorização das singularidades favorecem a aprendizagem e o engajamento de estudantes neurodivergentes. Aguiar (2018) evidencia como blogs autorais permitem que jovens construam narrativas de si e resistam a estigmas, enquanto Vargas (2021) analisa como representações midiáticas, como a série *Atypical*, reforçam tanto desafios quanto possibilidades de autonomia para estudantes autistas. Esses estudos corroboram a necessidade de práticas inclusivas que considerem as potencialidades individuais e valorizem a agência dos estudantes, evidenciando a complementaridade entre pesquisa, teoria e prática docente.

Cruz (2022) e Martins (2023) discutem barreiras educacionais e invisibilização de estudantes, reforçando que a inclusão exige sensibilidade pedagógica e atenção às necessidades individuais, mesmo em contextos de escassez de recursos ou adaptação ao ensino remoto. Silva (2023) e Cardoso (2023) complementam essa perspectiva ao enfatizar estratégias de empoderamento e visibilidade: Silva (2023) mostra que jovens autistas utilizam mídias sociais para contestar estereótipos e fortalecer suas identidades, enquanto Cardoso (2023) evidencia que o trabalho colaborativo entre o AEE e a escola comum favorece a inclusão, valorizando singularidades e potencialidades dos estudantes.

Ao articular todas essas pesquisas, com as experiências vivenciadas, fica claro que a aplicação dos princípios da neurodiversidade, valorização das diferenças, foco nas potencialidades e promoção da autonomia, não é apenas teórica, mas prática, situacional e contínua, demandando reflexão crítica, adaptação constante e formação docente.

Esse conjunto de contribuições dialoga diretamente com as narrativas das professoras colaboradoras, evidenciando que a inclusão escolar se dá simultaneamente na dimensão estrutural e na prática cotidiana. As experiências de Sueli e Conceição demonstram como a valorização das singularidades se manifesta concretamente em sala de aula: na reinvenção pedagógica diante da escassez, na criação de estratégias adaptadas e no compromisso ético de reconhecer potencialidades. Ao mesmo tempo, emergem reflexões sobre a invisibilização e os desafios educacionais enfrentados por crianças e adolescentes neurodivergentes, o que reforça a necessidade de formação docente contínua e de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças, em sintonia com a busca de Conceição por aprofundamento formativo.

Ademais, a relevância das ações colaborativas entre o AEE e a escola comum evidencia que o engajamento coletivo, aliado à criatividade e ao conhecimento situacional, pode transformar obstáculos em oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, ao entrelaçar narrativas, experiências e evidências científicas, reafirma-se que a inclusão não é um conceito abstrato ou um protocolo a ser seguido, mas um processo dinâmico, ético e político, em que cada decisão pedagógica contribui para a construção de uma escola mais justa e aberta à diversidade.

Ao longo desses dois anos de imersão nos estudos, pesquisas e produções sobre inclusão e neurodiversidade, percebi que minha compreensão da docência e da atuação escolar foi profundamente deslocada. O contato com perspectivas insurgentes, especialmente os feminismos negros, tem provocado transformações que ultrapassam o

campo acadêmico, fazendo-me repensar minhas práticas e meu posicionamento ético e político diante das diferenças. Essa experiência evidencia que a inclusão não é apenas uma questão normativa, mas um processo contínuo de reflexão e ação, no qual cada decisão pedagógica carrega implicações éticas e sociais.

Nesse sentido, como destacam Salvadori, Santos e Mattos (2022, p. 38), defender a educação inclusiva não é apenas considerar sua possibilidade, mas assumir sua demanda no presente: “Não há espaço para conforto e conformações. Acessibilidade e inclusão estão na ordem do incômodo necessário fundante do amanhã-hoje-ontem.” Essa perspectiva evidencia a necessidade de repensar continuamente as práticas pedagógicas e desenvolver estratégias coletivas que promovam equidade, participação e valorização das singularidades.

Ter a diferença como referência implica acolher o imponderável e desejar a heterogeneidade, pois é dela que nasce o movimento e o ato criador (Salvadori, Santos e Mattos, 2022, p. 19). Essa visão ressoa com as experiências das professoras Sueli e Conceição, mostrando que inclusão demanda inventividade pedagógica, formação continuada e comprometimento ético-político, transformando limitações materiais e institucionais em oportunidades de aprendizagem e participação.

Ademais, as autoras problematizam o capacitismo institucional, destacando que a universidade frequentemente reproduz padrões excludentes de corpo e cognição, constituindo um “corponormativo excludente” (2022, p. 4). Essa reflexão evidencia que a inclusão efetiva vai além da presença do estudante, envolvendo interações sociais, pedagógicas e culturais complexas.

Por fim, Salvadori, Santos e Mattos (2022, p. 12) afirmam que políticas e práticas inclusivas devem ser entendidas como processos contínuos, e não pontos de chegada. Essa dimensão rizomática do processo de inclusão se reflete nas narrativas docentes, mostrando que construir ambientes educativos inclusivos exige revisão constante de práticas, experimentação e engajamento coletivo.

Ponce e Neri (2015) destacam a ambivalência da escola, que promove igualdade e reproduz desigualdades: “a escola, contraditoriamente, produz desigualdades e promove a igualdade social, o que não ocorre na mesma medida, dado que o peso histórico da sociedade de desiguais habita a vida escolar” (p. 332). Nas experiências de Sueli e Conceição, a criatividade em contextos de escassez e falta de políticas formativas mostra que inclusão exige mais que presença física, demandando transformação das práticas pedagógicas e institucionais.

Nesse ponto, a narrativa de Lélia oferece uma perspectiva complementar. Ao relatar sua atuação com Maria Eduarda, estudante diagnosticada com Deficiência Intelectual e TDA, a professora evidencia que a inclusão envolve afetividade, cuidado e acolhimento. Para Lélia, o primeiro passo é estabelecer vínculos de confiança: “Primeiro, como eu disse, é você acolher aquele aluno... Se você der amor, der carinho, se cuidar... é fácil depois” (Lélia, entrevista narrativa, 2024). Além disso, ao falar sobre os recursos e estratégias pedagógicas utilizadas, ela detalha:

Peguei um livro de recortes e comecei a trabalhar com ela. Tu vai procurar todas as letras ‘E’ que tiver aqui nesse livro e vai colar aqui, tu quer? Eu quero! Aí coloquei um cartaz lá com vários tipos de ‘E’ coloridos, bonitos. Quando terminou, eu falei: pró, que lettrinha é essa? ‘E’, eu digo, pronto! muito prazer, lettrinha E! (Lélia, entrevista narrativa, 2024).

Essa fala demonstra que o respeito à neurodiversidade se materializa em gestos cotidianos e adaptações criativas, valorizando a autonomia da estudante e promovendo aprendizagem significativa. A experiência de Lélia exemplifica o que Moraes (1999, 2000) denomina “mal entendido promissor”, em que desafios e incompreensões se transformam em oportunidades de aprendizagem compartilhada, fortalecendo a agência dos estudantes e a criatividade docente.

Moraes (2010) complementa a análise de Ponce e Neri ao enfatizar que a percepção de deficiência ou a exclusão não é intrínseca ao sujeito, mas emerge de práticas institucionais que não reconhecem a complexidade das relações e saberes individuais. Assim, tanto os relatos de Lélia quanto as reflexões de Salvadori, Santos e Mattos (2022) evidenciam que a inclusão efetiva requer simultaneamente atenção à singularidade do sujeito e reconfiguração das práticas institucionais, tornando-se um processo profundamente ético e político.

As vozes das professoras colaboradoras revelam experiências concretas que sinalizam lacunas no conhecimento sobre neurodiversidade na educação. A inclusão escolar se manifesta simultaneamente na dimensão estrutural e na prática cotidiana, mostrando que políticas, formação docente e estratégias pedagógicas adaptadas precisam caminhar juntas. As narrativas evidenciam a criatividade diante de adversidades, a elaboração de estratégias que valorizem singularidades e o compromisso ético de reconhecer potencialidades, assim como desafios como a invisibilização de estudantes e a necessidade de formação contínua e sensível às diferenças cognitivas.

Quando articuladas às contribuições teóricas sobre neurodiversidade, inclusão e epistemologias situadas, as experiências concretas das professoras ganham profundidade e vida: os princípios teóricos ajudam a compreender por que certas práticas promovem pertencimento, autonomia e justiça social, enquanto as narrativas e os estudos empíricos mostram como aplicá-los no cotidiano escolar. Mesmo diante da escassez de recursos, é possível criar estratégias significativas que valorizem as potencialidades individuais, evidenciando inventividade pedagógica, vínculos afetivos e engajamento coletivo.

A inclusão, assim, se revela como uma construção contínua, dinâmica e ética, na qual cada gesto e decisão pedagógica contribui para um ambiente educativo acolhedor e transformador. A neurodiversidade, portanto, não se limita a um ideal teórico: é uma prática que amplia a participação, fortalece a autonomia e consolida a escola como espaço de aprendizagem, convivência democrática e reconhecimento da diversidade humana.

2.2.1 Tramas do cotidiano: práticas e sentidos na inclusão de estudantes neurodivergentes

As práticas pedagógicas relatadas pelas professoras Sueli e Conceição evidenciam que a inclusão de estudantes neurodivergentes se constrói no cotidiano escolar, a partir de decisões que articulam escuta, afeto e compromisso com o pertencimento. As entrevistas narrativas possibilitam acessar os sentidos que orientam suas escolhas pedagógicas, revelando que a inclusão exige disposição para revisar estratégias, reconhecer limites e criar alternativas a partir da convivência e da reflexão contínua.

A entrevista, enquanto gesto de escuta, configura-se como um ato de reconhecimento. Ouvir essas professoras é evocar trajetórias vivas que tensionam o currículo oficial e revelam a complexidade da inclusão escolar. A prática pedagógica de Sueli se ancora na valorização das potências, e não nas faltas. Como ela afirma: “Ao longo da convivência, a minha concepção em relação à inclusão muda muito, quando eu passo a olhar a potencialidade deles” (Sueli, entrevista narrativa, 2025). Em sua prática, Sueli compreende que as expressões dos estudantes neurodivergentes não precisam se enquadrar nos modelos convencionais de ensino e aprendizagem.

As falas das professoras mostram que a inclusão se constrói não apenas nas interações em sala, mas também nas formas de registrar, criar e significar o mundo por meio de produções escolares. Os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, ainda que simples em aparência, carregam sentidos pedagógicos e afetivos que traduzem sua presença na escola. Desenhos, textos e maquetes não são apenas produtos finais de atividades, mas vestígios de um processo em que cada aluno encontra modos próprios de comunicar suas ideias, afirmar sua identidade e participar da vida coletiva. É nesse horizonte que as produções de Gleibson e Ellen Vitória ganham relevância: elas revelam que a aprendizagem se materializa em diferentes linguagens e confirmam que a escola pode ser espaço de invenção e reconhecimento das singularidades.

Essas práticas inclusivas se materializam nas produções dos estudantes, que, mesmo diante de diferentes desafios, encontram formas singulares de se expressar e participar do processo educativo. As Figuras 10 e 11 apresentam exemplos significativos.

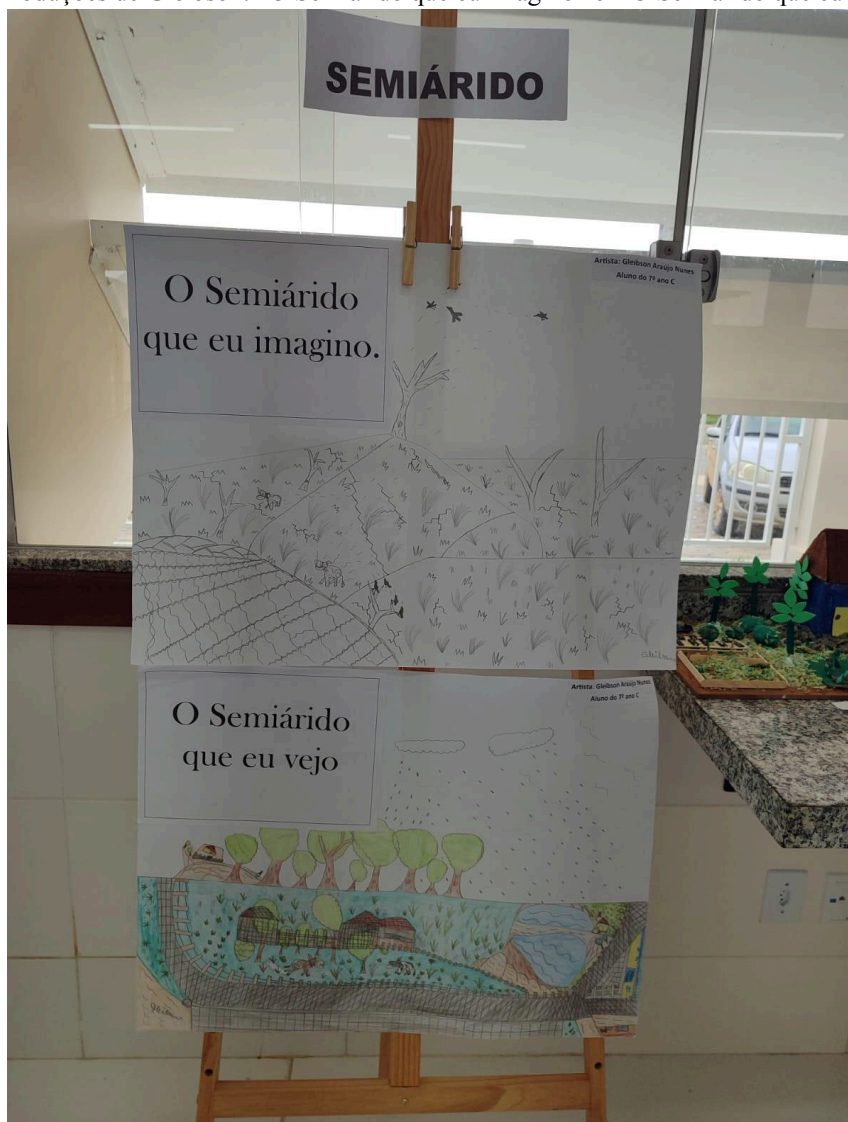
A primeira figura mostra duas representações do semiárido produzidas por Gleibson, estudante neurodivergente com dificuldades na oralidade: o desenho “que eu imagino”, que expressa sua memória e percepção do ambiente, e o desenho “que eu vejo”, realizado a partir da observação do semiárido visível da sala. Essas produções revelam autoria, criatividade e modos próprios de se inscrever no texto visual, ainda que fora dos padrões convencionais da escrita.

Elas demonstram como a inclusão se constrói a partir do reconhecimento das singularidades e da valorização das diferentes formas de expressão, alinhando-se a perspectivas freireanas de aprendizagem situada e dialógica. O desenho “que eu imagino” expressa sua memória afetiva e percepção subjetiva do semiárido, enquanto o desenho “que eu vejo” evidencia sua potência em observar, interpretar e reproduzir elementos do ambiente visível, articulando memória, percepção e imaginação. Ambas as imagens indicam que a aprendizagem se manifesta em múltiplas linguagens e que o reconhecimento dessas expressões constitui prática pedagógica emancipatória.

Ao valorizar tais manifestações, a prática docente desloca a lógica deficitária, reafirma a potência criadora dos estudantes e evidencia que a escola pode ser espaço de invenção, pertencimento e produção de conhecimento coletivo. Essas observações também dialogam com a visão de hooks (2017) sobre educação como prática de liberdade, na medida em que o processo educativo permite a participação ativa, a

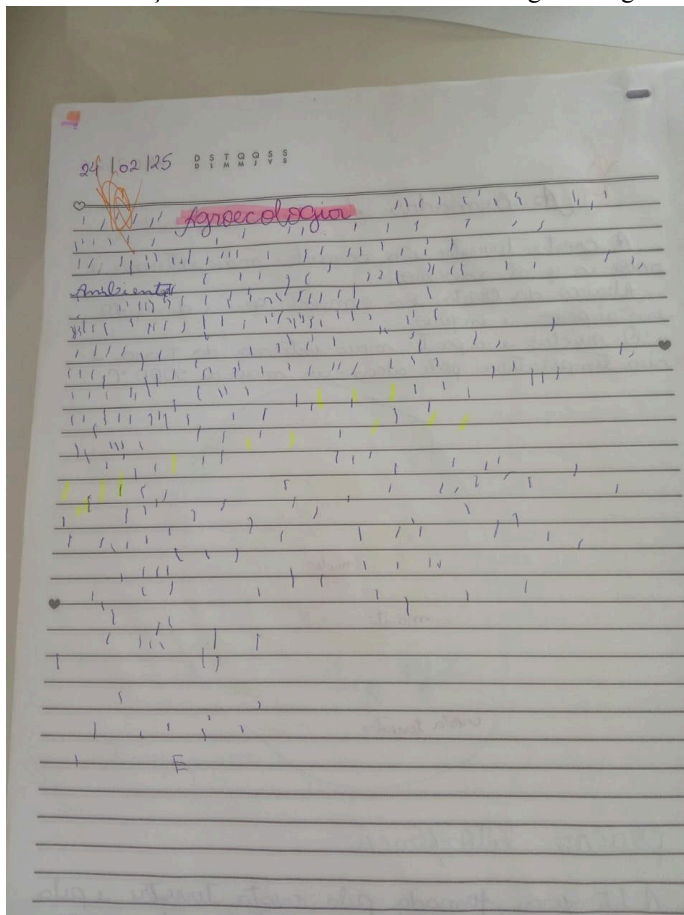
expressão de diferentes modos de ser e a construção de um ambiente inclusivo que respeita ritmos, interesses e singularidades.

Figura 10 - Produções de Gleibson: “O Semiárido que eu imagino” e “ O Semiárido que eu vejo”



Fonte: Arquivo pessoal

A segunda figura apresenta a produção de Ellen Vitória, estudante com síndrome de Down, que, embora ainda não esteja alfabetizada, participou de uma pesquisa sobre agroecologia em grupo. A estudante reproduziu o texto no caderno por meio de traços que seguem a estrutura gráfica, organizando-o exatamente conforme o grupo pesquisava, respeitando parágrafos, tópicos e a sequência do texto do livro utilizado. Essa produção evidencia não apenas esforço de pertencimento e atenção à forma textual, mas também o seu modo de se engajar de modo significativo no trabalho coletivo, reafirmando sua participação ativa no processo educativo.

Figura 11 – Produção de Ellen Vitória: Texto sobre Agroecologia

Fonte: Arquivo pessoal

Essas produções demonstram que a inclusão não se limita ao desenvolvimento de tarefas escolares em moldes normativos, mas se manifesta nas múltiplas possibilidades de expressão que cada estudante encontra para interagir com o conhecimento. Ao valorizar tais manifestações, a prática pedagógica desloca a lógica deficitária e reafirma a potência criadora dos sujeitos neurodivergentes.

A escuta sensível e ética também se faz presente na narrativa de Lélia, que compartilha sua vivência a partir de uma postura de empatia e respeito às singularidades: “Nós aprendemos sim no nosso tempo, no nosso limite. Todo mundo aprende” (Lélia, entrevista narrativa, 2025). Ao reconhecer que o aprendizado não segue uma régua única, a professora desestabiliza lógicas que associam deficiência à incapacidade.

Ambas as professoras recorrem à escuta como base para a invenção de práticas pedagógicas situadas. No caso de Lélia, um estudante foi acolhido por meio de elementos que despertavam seu interesse afetivo e sensorial: “Ele amava o desenho da formiguinha. Eu dava atividade para ele fazer, mas ele não aceitava fazer atividade nenhuma. Pronto, eu vou trazer a atividade com a formiguinha” (Lélia, entrevista

narrativa, 2025). A partir dessa escuta, reorganizou o espaço físico da sala e criou uma mesinha especial com objetos eletrônicos sem funcionamento, como notebook e celular, elementos com os quais o estudante se identificava.

Sueli também valoriza o pertencimento como parte fundamental do processo de inclusão. Ela relata a experiência com um estudante autista que usava abafador para lidar com a hipersensibilidade auditiva e, mesmo assim, conseguiu avançar em suas aprendizagens, sensibilizando a turma para diferentes formas de participação (Sueli, entrevista narrativa, 2025).

Essas experiências mostram que o reconhecimento das estratégias próprias de cada estudante pode desencadear transformações não apenas no indivíduo, mas em toda a coletividade escolar. Ao dialogar com a turma sobre a trajetória do colega, Sueli promoveu uma reflexão que transformou a percepção dos/as alunos/as sobre a diferença.

Há, nas falas das professoras, uma crítica direta ao capacitismo estrutural. Lélia relata comentários de colegas que atribuíram a melhora do estudante apenas ao uso de medicamentos: “Os pais se sentiam assim, que aqui na escola tinha um certo preconceito [...] Aí as colegas falavam assim: ‘menina, pensei que tinham aumentado a dose de remédio, pra ele estar assim... pra tu conseguir assim?’” (Lélia, entrevista narrativa, 2025). O que emerge da prática de Lélia é a criação de um espaço afetivo, de escuta e respeito ao tempo do outro, desconstruindo o olhar patologizante.

A formação docente aparece como um dos maiores desafios enfrentados no cotidiano escolar. Sueli observa: “Acho que o grande desafio é a gente se colocar mesmo como um aprendiz e aprender no dia a dia” (Sueli, entrevista narrativa, 2025). Lélia reforça a necessidade de buscar informações para compreender os estudantes de forma mais precisa, especialmente no que se refere ao autismo: “Eu quero primeiro ver, analisar, já peço logo na secretaria, tem um laudo, tem um relatório? [...] até isso aí é uma carência que a gente não tem na formação especial em relação ao autismo” (Lélia, entrevista narrativa, 2025).

O que une as falas dessas duas professoras é o compromisso com uma educação que se realiza no reconhecimento, na escuta e na dignificação das singularidades. A inclusão, em suas falas, é um gesto construído junto, nos encontros diários, nas escolhas aparentemente simples, como sentar ao lado, esperar o tempo do outro ou acolher um silêncio. O trabalho analítico com essas entrevistas confirma o poder da escuta como método e como política, evidenciando que a prática pedagógica pode ser transformadora quando se funda no reconhecimento da alteridade e na recusa à lógica da exclusão.

2.3 FIOS CONTEXTUAIS: REPRESENTAÇÕES E NARRATIVAS

Neste estudo analiso, de forma integrada, como discursos midiáticos e médicos, narrativas autorais de sujeitos neurodivergentes e resistências sociais se entrelaçam na construção de uma inclusão educativa e social mais ampla. A partir da perspectiva crítica das representações sociais e das produções autorais, é possível compreender como as imagens construídas sobre condições como autismo, dislexia e TDAH influenciam atitudes, políticas públicas e práticas pedagógicas. Frequentemente, os discursos dominantes enfatizam a deficiência e a patologia, subestimando potencialidades e limitando a participação ativa na sociedade. A mídia, por meio de reportagens, programas e filmes, reforça estereótipos e a marginalização desses sujeitos.

Contudo, as vozes neurodivergentes, por meio de narrativas próprias, (des)velam-se como formas de resistência e transformação. Ao contar suas histórias e compartilhar experiências, esses sujeitos não apenas contestam representações estigmatizantes, mas orientam e transformam o processo educativo e social, assumindo papel ativo (Moraes, 2010, 2020). Esse posicionamento desafia normas e pressupostos preestabelecidos, ampliando as possibilidades de participação plena na vida escolar e comunitária.

Além disso, a inclusão não ocorre de maneira isolada: contextos socioeconômicos e vulnerabilidades sociais influenciam diretamente a experiência de aprendizagem e participação. Como observa Conceição (entrevista narrativa, 2024) ao narrar sobre a vulnerabilidade do bairro onde a escola está situada, demonstra que a vida familiar e comunitária contribui para configurar desafios e potencialidades, evidenciando que práticas pedagógicas sensíveis à realidade dos estudantes são essenciais para a promoção de equidade e justiça social.

A integração dos discursos midiáticos e médicos às narrativas e resistências sociais dos sujeitos neurodivergentes forma um tecido complexo de forças, saberes e experiências, permitindo compreender a densidade das lutas por reconhecimento. A análise das dinâmicas de resistência evidencia o papel das narrativas na desconstrução de estigmas e na construção de um futuro inclusivo, em que sujeitos neurodivergentes sejam reconhecidos em suas singularidades e participações sociais.

Essa abordagem reforça que a inclusão vai além do ambiente escolar, exigindo transformações estruturais, culturais e pedagógicas. Assim, criar culturas educativas que valorizem diferenças e singularidades é como entrelaçar fios diversos em um tecido, envolvendo transformações estruturais, culturais e pedagógicas, capazes de promover a

participação ativa dos/as alunos/as, valorizar suas diferenças e integrá-los plenamente nos processos educativos e sociais.

A análise dos discursos médicos e midiáticos é essencial para compreender como as pessoas neurodivergentes são representadas socialmente e como essas representações podem contribuir para sua marginalização. Ortega (2008), no artigo *O sujeito cerebral: Neurociências e deficiência*, discute como os discursos médicos sobre a neurodiversidade frequentemente tratam as condições neurodivergentes como patologias a serem “tratadas” ou “corrigidas”. Essa visão normativa sobre o cérebro humano, conforme destacada por Silva (2023), reforça a perspectiva biomédica que, em vez de enxergar a diversidade neurológica como uma variação natural da experiência humana, contribui para a exclusão de pessoas neurodivergentes.

Questionamentos sobre a necessidade de medicação ou ajustes terapêuticos acabam influenciando como a comunidade escolar e a família percebem o estudante, fazendo com que seu comportamento e suas potencialidades sejam vistos principalmente como resultado de intervenções externas, em vez de reconhecer sua singularidade e potencialidades próprias. Nesse sentido, a narrativa de Lélia (entrevista narrativa, 2025), evidencia como, por vezes, avanços dos estudantes são atribuídos exclusivamente à medicalização, apagando o papel das práticas pedagógicas e do acolhimento no processo de desenvolvimento.

As narrativas docentes revelam que, quando o foco se desloca do ajuste do comportamento para o acolhimento, a atenção individualizada e o respeito pelo ritmo e interesses do estudante, surgem avanços significativos na aprendizagem e na interação social. Lélia descreve como estratégias centradas nos interesses de Israel, estudante autista não-verbal, o diálogo constante com a família e a sensibilização dos colegas foram fundamentais para seu desenvolvimento, mostrando que a prática docente vai além da correção do comportamento: trata-se de valorizar capacidades próprias e reconhecer a diversidade como legítima.

Essas discussões podem ser analisadas à luz da obra de Michel Foucault (2008), *Vigiar e Punir*, que trata da construção de normas por meio de discursos e práticas institucionais, definindo subjetividades e corpos. Embora Foucault não tenha abordado diretamente a neurodiversidade, sua análise dos mecanismos de disciplina e normalização ajuda a entender como a sociedade define representações de corpos não conformes, incluindo pessoas neurodivergentes. Os discursos médicos e midiáticos funcionam, assim, como mecanismos de normalização que não apenas estigmatizam,

mas regulam como esses corpos são vistos e tratados, criando padrões de “normalidade” que marginalizam formas de existência diversas.

Nesse sentido, é pertinente destacar a dissertação de Edieny Silva (2023), *Jovens autistas e suas representações nas mídias sociais: uma análise a partir dos estudos culturais*, localizada no levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES. A autora evidencia que os discursos médicos e midiáticos, ao mesmo tempo em que regulam formas de existência, também alimentam representações excludentes. Entretanto, ao analisar narrativas de jovens autistas no podcast *Introvertendo*, mostra como esses sujeitos têm buscado ressignificar representações cristalizadas do autismo e afirmar-se como autores/as de suas próprias histórias. Como aponta: “os jovens autistas vêm desconstruindo a ideia de conceitos complexos e multifacetados relacionados ao chamado autismo nas mídias sociais” (Silva, 2023, p. 159).

O diálogo entre Silva (2023) e as narrativas das professoras aqui analisadas evidencia tensões importantes: se, por um lado, os discursos médicos e midiáticos produzem enquadramentos que reduzem o sujeito neurodivergente a diagnósticos, estereótipos ou efeitos da medicação, por outro, as falas autorais de jovens autistas tensionam esses enquadramentos, denunciando estigmas e reivindicando reconhecimento como sujeitos de direitos. Esse contraponto, ainda que não seja foco desta dissertação, deverá ser retomado nas próximas pesquisas, como uma perspectiva necessária para ampliar o debate sobre neurodiversidade e educação inclusiva.

A luta pelo reconhecimento e a desconstrução de estereótipos têm sido centrais para pessoas neurodivergentes, especialmente para jovens autistas que, nas mídias sociais, encontram espaços para afirmar suas identidades e resistir às narrativas estigmatizantes. As produções autorais, como blogs, podcasts e conteúdos audiovisuais, surgem como ferramentas poderosas para romper com as representações normativas e medicalizantes, que historicamente marginalizaram essas identidades. Pesquisas recentes, como Silva (2023) e Abreu (2022), evidenciam como esses jovens desafiam a visão patologizante da neurodivergência e se posicionam como agentes de suas próprias narrativas, reivindicando o direito à diferença e celebrando suas singularidades.

A partir da perspectiva de Ortega (2008, 2009), tais narrativas não apenas contestam estereótipos, mas também promovem uma ressignificação das formas de ser e aprender, revelando uma riqueza de experiências neurodiversas. Abreu (2022) e Aguiar (2018) destacam que essas produções estão diretamente ligadas ao fortalecimento do movimento da neurodiversidade, que busca transformar as representações midiáticas e

culturais que perpetuam ideias de “normalidade” e exclusão. Essas produções vão além da autorrepresentação: desempenham um papel vital na reconfiguração das noções de identidade, aprendizado e pertencimento.

As ideias de Gloria Anzaldúa (2000), em *Falando em Línguas: Uma Carta para as Mulheres Escritoras do Terceiro Mundo*, oferecem uma perspectiva essencial para compreender e valorizar essas produções. Anzaldúa questiona as barreiras sociais, patriarcais e coloniais que silenciam vozes e identidades marginalizadas. Seu chamado à resistência e à criação de novos modos de ser ressoa diretamente com a luta das pessoas neurodivergentes, ao reivindicar narrativas que desafiam a normatividade.

Ao declarar: “Joguem fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos” (Anzaldúa, p. 235, 2000), a autora reforça que a transformação emerge quando nos conectamos profundamente com as realidades pessoais e sociais, rompendo padrões normativos e criando caminhos autênticos e inclusivos. Assim como Anzaldúa incentiva mulheres marginalizadas a romper com os limites impostos pela sociedade, pessoas neurodivergentes, por meio de suas narrativas autorais, desafiam a estigmatização e reivindicam o direito à diferença.

Além das produções midiáticas e literárias, as narrativas docentes mostram como essas ideias podem se concretizar no cotidiano escolar. A professora Sueli, por exemplo, relata experiências de aprendizagem colaborativa que evidenciam a valorização das potencialidades individuais:

Lembro quando numa atividade avaliativa em dupla eu observava a interação dos alunos, onde um não tinha a base alfabética e o outro lia e juntos discutiam, chegando a um consenso ou não. Na avaliação cada um/a tinha a liberdade de marcar na prova o que eles achavam que era a resposta correta, então ao receber o resultado, um dos alunos que domina bem a leitura disse: ‘Olha o meu colega sabia a resposta que eu não sabia’ (Sueli, entrevista narrativa, 2024).

A professora continua, sua narrativa, destacando que essa experiência evidencia que, mesmo sem a leitura e escrita convencional totalmente desenvolvidas, os/as alunos/as têm potencial para compreender e aprender, e que a colaboração favorece a construção conjunta do conhecimento e reforça a importância da reflexão docente contínua: “Em relação a questão da avaliação, eu me coloco como parte do processo, no qual ao mesmo tempo em que avalio me proponho a ser avaliada e a refletir sobre a avaliação que os meus alunos vão fazendo no decorrer do processo” (Sueli, entrevista narrativa, 2024).

Além disso, ela relata a utilização de recursos tecnológicos e materiais interativos, como celulares e cards, para engajar os estudantes, permitindo que se apropriem do conhecimento de acordo com seus modos de funcionamento e ritmos, fortalecendo a autonomia e a participação (Sueli, entrevista narrativa, 2024). Essas estratégias promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo, que respeita as diferenças, valoriza habilidades e contribui para que todos se sintam parte do processo.

Os discursos médicos sobre neurodivergência, frequentemente voltados para diagnósticos e disciplinas, podem tanto incluir quanto excluir indivíduos no contexto escolar. A medicalização de condições como autismo e TDAH, quando tratada de forma simplista ou reducionista, tende a reduzir a diversidade de inteligências, restringindo a aprendizagem a um modelo normativo. Em contraste, práticas docentes como as relatadas por Sueli e Lélia demonstram que a escola pode ser um espaço de valorização da singularidade e da diferença, promovendo participação plena, autonomia e aprendizagem significativa.

Por outro lado, a mídia exerce grande influência na percepção pública sobre pessoas neurodivergentes, frequentemente simplificando ou estereotipando experiências. Filmes, séries e programas de televisão muitas vezes associam habilidades extraordinárias ou comportamentos “estranhos” a indivíduos neurodivergentes, perpetuando estigma social e dificultando que sejam compreendidos em sua totalidade. Dessa forma, integrar práticas pedagógicas inclusivas com a escuta ativa das experiências de pessoas neurodivergentes se mostra essencial para promover representações mais justas e amplas.

As lutas por reconhecimento de sujeitos neurodivergentes estão marcadas por resistências e forças sociais que definem suas experiências. No contexto educacional, social e político, barreiras estruturais continuam a desafiar o direito à diferença e a inclusão efetiva. Cruz (2022) evidencia como crianças autistas enfrentam estigmas enraizados, que dificultam sua plena participação na sociedade, reforçando a importância de práticas educacionais que rompam com modelos normatizadores e transformem a escola em espaço de acolhimento e resistência.

Essa perspectiva dialoga com Ortega (2008, 2009), que enfatiza a urgência de uma educação que valorize singularidades e reconheça a diversidade como força transformadora. A tecelagem social desses processos envolve também o reconhecimento das categorias que atravessam a experiência de jovens autistas em diferentes esferas, como família e trabalho. Vargas (2021) analisa como a falsa

independência, imposta a esses jovens, reforça padrões capacitistas, enquanto a rede familiar funciona como força essencial na superação dos desafios.

Algumas escolas estão inseridas em contextos de vulnerabilidade social, o que aumenta os desafios cotidianos da comunidade escolar. Como observa Conceição (entrevista narrativa, 2024), a escola está situada em um bairro com muitos moradores enfrentando dificuldades para a sobrevivência, e sua turma inclui estudantes com características de diferenças neurológicas, alguns com diagnóstico médico e outros sem. Esse cenário evidencia que conhecer a realidade dos/as alunos/as é condição essencial para qualquer esforço de inclusão, já que contextos de vulnerabilidade influenciam diretamente a participação e a experiência escolar.

Essas análises evidenciam que a luta por reconhecimento vai além do indivíduo, envolvendo coletividades que se articulam para transformar contextos excludentes. Gomes (2017), ao estudar o Movimento Negro Brasileiro, oferece analogia significativa: a luta pelo reconhecimento de diferentes identidades e corpos, sejam negros ou neurodivergentes, exige a quebra de barreiras estruturais e epistemológicas que perpetuam a exclusão. Nesse sentido, resistência não é apenas luta por acessibilidade, mas pela construção de uma sociedade onde a pluralidade humana seja genuinamente reconhecida e valorizada.

Além das práticas pedagógicas inclusivas e do acolhimento das diferenças, é fundamental reconhecer a expertise dos sujeitos neurodivergentes, incorporando suas perspectivas na construção do processo educativo. Moraes (2010) evidencia que a inclusão verdadeira ocorre quando o sujeito é ativo na construção de sua própria experiência, como no caso da bailarina cega que participa da definição de seus movimentos, questionando padrões previamente estabelecidos e propondo formas alternativas de atuação. Nesse episódio, Moraes destaca que a redistribuição da capacidade de agir permite que o sujeito interpelado seja ativo e co-produtor da intervenção, orientando e transformando o processo, em vez de se conformar a modelos externos.

As narrativas das professoras, Sueli, Lélia e Conceição reforçam essa abordagem: observações cuidadosas sobre potencialidades individuais, adaptações significativas no trabalho em equipe, respeito à vulnerabilidade social e atenção às experiências de vida dos estudantes, permite que os/as alunos/as se sintam seguros, valorizados e capazes de contribuir de maneira autêntica para o aprendizado coletivo. A escuta atenta e a valorização dessas experiências mostram que os estudantes não são

apenas receptores de práticas educativas que orientam e transformam a própria educação.

Moraes (2010, 2020) enfatiza que a agência desses sujeitos é central para a inclusão: suas vozes, saberes e formas de fazer desafiam normas preestabelecidas e expandem as possibilidades de participação plena na vida escolar e social, fortalecendo o compromisso da escola com a diversidade, a justiça e a inovação pedagógica. Reconhecer e integrar essas perspectivas é, portanto, um passo decisivo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de transformar não apenas a experiência de aprendizagem, mas também a própria cultura escolar.

A escola, nesse contexto, desempenha papel central no processo de inclusão ou exclusão de estudantes neurodivergentes. Criar culturas inclusivas depende de mudanças estruturais, curriculares e culturais, que transformem atitudes e percepções de professoras/es e alunos/as. O currículo deve incorporar a história e experiências de diferentes grupos, valorizando múltiplas formas de conhecimento.

A inclusão vai além da adaptação de atividades, ela exige uma transformação cultural que promova autonomia, prepare para a vida em sociedade e valorize as singularidades, integrando os estudantes de forma plena aos processos educativos e sociais. As experiências relatadas nesta seção mostram que reconhecer a diversidade não é apenas cumprir normas, mas construir práticas pedagógicas, atitudes e políticas que fortaleçam a participação e o respeito às diferenças.

Nesse contexto, é fundamental que futuras pesquisas continuem investindo nas narrativas de sujeitos neurodivergentes, incorporando suas vozes, experiências e perspectivas, garantindo que o debate sobre inclusão permaneça vivo, dinâmico e enraizado na realidade daqueles que vivenciam a diversidade em primeira pessoa.

Compreender a neurodiversidade, portanto, requer mais do que desconstruir representações patologizantes; exige propor caminhos pedagógicos que afirmem a potência dos sujeitos e possibilitem novas formas de existir e aprender. Nesse sentido, a Pedagogia Descapacitista (Alvernaz, 2022) se apresenta como uma abordagem que desinvisibiliza o capacitismo, reconhecendo-o como fenômeno estrutural e propondo processos formativos voltados à reconstrução de concepções sobre deficiência e diferença. Trata-se de uma pedagogia que estimula práticas criativas, colaborativas e inventivas, capazes de transformar a escola em um espaço de valorização das singularidades cognitivas, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva.

A inclusão vai além da adaptação de atividades: implica transformar concepções sociais e educacionais sobre a diferença, desconstruir estigmas e capacitismos e criar práticas pedagógicas que valorizem as singularidades cognitivas e experiências de cada estudante (Alvernaz, 2022). Essa abordagem evidencia que a construção de uma educação inclusiva requer ação crítica, diálogo e criatividade, reconhecendo alunos/as e professoras/es como sujeitos ativos na construção de processos educativos que promovam equidade, respeito e potencialidades.

2.4 PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSFORMADORA

As perspectivas para uma educação inclusiva são construídas pela articulação entre direitos, políticas educacionais, práticas pedagógicas e narrativas docentes, interpretadas à luz de referenciais críticos. As professoras narraram suas experiências, permitindo vinculá-las às bases teóricas e normativas, revelando possibilidades de transformação e fortalecendo a defesa de uma escola mais justa, plural e capaz de reconhecer as diferenças como fontes legítimas de aprendizado.

A noção de “inédito viável”, proposta por Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (1994), orienta a compreensão de que o futuro não é um horizonte distante, mas uma possibilidade concreta que emerge do presente, nutrida pela capacidade de sonhar e transformar a realidade. No contexto da educação inclusiva, esse conceito inspira práticas pedagógicas que reconhecem as diferenças como recursos legítimos de aprendizagem e fundamentais para a criação de um ambiente escolar democrático, dialógico e libertador.

Freire (2006), em *Pedagogia do Oprimido*, enfatiza que a transformação educacional exige superar estruturas opressoras que reproduzem padrões de exclusão, propondo, em contrapartida, processos formativos que valorizem vozes historicamente silenciadas, entre elas as de pessoas neurodivergentes.

Ao conectar o pensamento freireano à proposta de bell hooks (2017), especialmente em *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática de Liberdade*, observa-se a convergência de duas perspectivas críticas que destacam o potencial emancipatório da educação. Para hooks, a sala de aula deve ser espaço de questionamento e subversão de normas excludentes, promovendo a liberdade como experiência pedagógica e social.

Essa visão dialoga diretamente com o movimento neurodivergente, que desafia concepções medicalizantes e busca valorizar a pluralidade de modos de aprender e de ser no mundo. Assim, a educação não deve se limitar à mera integração dos estudantes ao sistema existente, mas promover sua reconfiguração crítica, incorporando saberes múltiplos e reconhecendo as diferenças como potências criadoras de conhecimento.

Nesse horizonte, o inédito viável refere-se à capacidade de conceber e implementar práticas educacionais que rompam paradigmas normativos ainda presentes na escola. Isso implica assegurar não apenas acesso e permanência, mas também justiça social, epistêmica e curricular. Requer, ainda, repensar metodologias, flexibilizar currículos e adotar perspectivas pedagógicas que respeitem ritmos, estilos cognitivos e formas singulares de expressão. A transgressão pedagógica proposta por hooks representa a abertura para novas possibilidades de ensinar e aprender, transformando a escola em espaço de encontro entre diferentes subjetividades e experiências.

A construção desse futuro exige reconhecer que mudanças não se realizam de forma isolada ou imediata, mas são tecidas coletivamente, no diálogo entre docentes, estudantes, famílias, pesquisadores e comunidades. As narrativas docentes, apresentadas nas próximas seções, tornam-se elementos-chave para identificar práticas que já anunciam esse futuro possível e desafios que ainda precisam ser enfrentados. Inspiradas pelo inédito viável freireano e pela educação como prática de liberdade defendida por hooks, projetam-se caminhos para uma educação inclusiva que não apenas acolha as diferenças, mas as integre como fundamentos para reinventar o próprio conceito de escola.

As práticas inclusivas ganham sentido no diálogo com experiências vividas. As narrativas docentes emergem como recurso metodológico e epistemológico capaz de revelar valores, concepções pedagógicas e visões de futuro, indo além de relatos descritivos para expressar significados e intencionalidades.

Essas narrativas permitem identificar padrões, rupturas e possibilidades no cenário educacional, bem como os dilemas éticos, políticos e afetivos enfrentados pelos docentes. Ao narrar suas práticas, as professoras revelam estratégias de acolhimento, adaptação curricular e valorização das diferenças, transformando o cotidiano escolar em espaço de aprendizagem dialógica.

A narrativa de Lélia, professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, exemplifica essa postura: “Então, eu nem falo mais deficiência [...]. Porque eles precisam de intervenção de acordo com a necessidade. [...] Se você ver a menina hoje,

tá ali na sala, ela interage com todos os alunos e comigo. Então o pai falou assim nossa, eu não acredito!” (Lélia, entrevista narrativa, 2025).

Percebe-se que a docente ultrapassa o rótulo do diagnóstico, focando nas necessidades individuais e construindo um espaço de acolhimento e confiança. A narrativa evidencia que práticas inclusivas se concretizam na sensibilidade, criatividade e compromisso ético do professor, articulando teoria e ação pedagógica no cotidiano escolar.

De forma complementar, a professora Sueli, que atua nas séries finais do Ensino Fundamental, reforça essa abordagem:

O principal aprendizado nesse processo é que eu tenho aprendido a observar exatamente as potencialidades. Cada estudante tem seu tempo e seu jeito de aprender. [...] Procuo criar um ambiente onde eles se sintam bem, valorizando o que conseguem fazer e como se comunicam. (Sueli, entrevista narrativa, 2025).

Essas práticas colaborativas se concretizam em produções coletivas desenvolvidas pelos/as estudantes, como maquetes sobre a Caatinga, sistemas de captação de água, gás e energia solar, além de mini-hortas de plantação humana e animal, que expressam criatividade, engajamento e participação ativa. A professora Sueli destaca que, ao propor atividades em grupo, busca garantir que todos possam participar, contribuindo de diferentes formas, sem constrangimentos, mas com valorização do que conseguem realizar (Sueli, entrevista narrativa, 2025). Essa concepção inclusiva se materializa nas produções ilustradas a seguir, nas quais a diversidade de contribuições reforça a centralidade da cooperação no processo de aprendizagem.

Figuras 12 e 13 - Produções coletivas em turmas do 7º Ano



Fonte: Arquivo pessoal

As produções coletivas revelam não apenas a dimensão criativa dos/as estudantes, mas também o potencial das práticas pedagógicas colaborativas para a construção de um ambiente inclusivo. Tais experiências evidenciam que a inclusão se efetiva na prática quando os sujeitos têm espaço para expressar suas potencialidades, contribuindo com o grupo a partir de suas formas singulares de aprender e se comunicar. Esse movimento dialoga diretamente com os princípios de Freire (2006), que concebe a educação como prática dialógica, e com a visão de hooks (2017), que compreende a sala de aula como espaço de liberdade e transformação.

Assim, as experiências e narrativas de Lélia e Sueli mostram que incluir vai além de integrar o aluno à escola: envolve acolhimento, adaptação pedagógica, construção de relações de confiança e valorização das potencialidades. Esse entendimento reforça que as narrativas docentes são ferramentas poderosas para compreender, analisar e promover práticas inclusivas, tornando-se essenciais para a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar.

A prática docente constitui, portanto, um espaço privilegiado para a realização da justiça epistêmica, à medida que reconhece as experiências dos estudantes como legítimas e significativas, rompendo com visões deficitárias que historicamente marginalizam sujeitos neurodivergentes.

A narrativa de Lélia reforça esse olhar: “Já passei por tanta coisa. Mas, [...] quando a gente tem esse olhar e diz assim: primeiro eu vou acolher o aluno diante das suas carências, das suas necessidades, depois conquistá-lo para se desenvolver e aprender do jeito dele.” (Lélia, entrevista narrativa, 2025).

Lélia adaptou atividades ao interesse do aluno, organizou o espaço com uma mesa redonda e recursos visuais (ex.: imagens da formiguinha favorita), e promoveu a colaboração entre colegas, fortalecendo vínculos afetivos e cognitivos: “Primeiro trouxe a atividade com a formiguinha que ele amava, depois ele começou a interagir, sentar no meio dos colegas, participar das tarefas. Foi um desafio, mas conseguimos juntos.” (Lélia, entrevista narrativa, 2025)

Sueli complementa, destacando a importância de respeitar limites individuais e promover interações respeitadas entre colegas: “Quando ele coloca o abafador, os colegas o respeitam. Ele interage, pesquisa, questiona, aprende no próprio ritmo. Isso demonstra que todos têm limitações e potencialidades, e que o ambiente escolar precisa acolher e valorizar cada um.” (Sueli, entrevista narrativa, 2025).

Essas experiências revelam que a equidade escolar depende da capacidade de reconhecer a singularidade de cada aluno e promover aprendizagens que considerem suas características cognitivas, emocionais e sociais.

Dessa forma, as narrativas evidenciam que a inclusão vai além de medidas formais ou diagnósticas: envolve acolhimento, adaptação pedagógica, construção de confiança e valorização das diferenças, promovendo empoderamento, equidade de oportunidades e transformação do espaço escolar. Esse entendimento prepara o caminho para a próxima seção, que abordará contribuições nacionais de pesquisadores e práticas que fortalecem a educação inclusiva e sua articulação com direitos, políticas educacionais e saberes docentes.

O debate sobre educação inclusiva no Brasil tem se fortalecido a partir de produções teóricas e experiências que articulam políticas públicas, práticas pedagógicas e direitos. Sassaki (2009) introduziu o conceito de “inclusão total”, defendendo que a escola deve eliminar barreiras para atender plenamente a todos. Pimentel (2012) enfatiza que a inclusão exige professores preparados para compreender diferenças e valorizar as potencialidades de cada estudante, evitando a pseudoinclusão. Essas contribuições oferecem reflexão crítica sobre a cultura escolar e orientações para promover equidade e valorização da diversidade.

Além do mais, grupos como o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UEFS), o Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) e o Grupo de Estudos, Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA/UNEB) têm ampliado a discussão sobre educação inclusiva, articulando teoria e prática docente e promovendo a formação crítica de professoras e professores. Esse enfoque coletivo evidencia que o avanço da inclusão depende da integração entre pesquisa, políticas públicas e criação de espaços de diálogo envolvendo diferentes atores sociais.

Dentre esse panorama, destaco três contribuições que dialogam diretamente com minha pesquisa. Mota (2025) evidencia modos próprios de (re)existência de estudantes neuroatípicos diante de barreiras sociais e pedagógicas, oferecendo subsídios para compreender estratégias de afirmação identitária. Souza (2020) ressalta que a simples presença de estudantes com dislexia na sala regular não garante inclusão, sendo fundamental a mediação docente planejada e fundamentada em conhecimento específico. Salvadori e Mattos (2025) compreendem a educação inclusiva como

processo contínuo e coletivo, promovendo transformação cultural, enfrentamento de opressões e valorização da singularidade de cada sujeito.

Juntas, essas perspectivas reforçam a necessidade de articular teoria, prática e políticas públicas, fornecendo suporte teórico para uma inclusão sensível, crítica e efetiva.

Essas contribuições nacionais complementam e expandem as perspectivas de Paulo Freire e bell hooks, permitindo uma análise mais situada da realidade educacional brasileira. Elas reforçam que a inclusão não é apenas diretriz legal, mas compromisso ético e político concretizado no cotidiano escolar. Ao reconhecer a diversidade como riqueza, promove-se não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a formação integral de sujeitos livres, críticos e autores/as de suas próprias histórias.

As perspectivas contemporâneas sobre educação inclusiva têm se consolidado a partir da articulação entre direitos, políticas educacionais, práticas pedagógicas e reflexões teóricas, evidenciando que o avanço da inclusão depende tanto de estruturas institucionais quanto da capacidade de professores de se engajar em processos contínuos de formação crítica. Nesse contexto, a autobioformação proposta por Mota (2023) surge como abordagem metodológica e epistemológica fundamental: permite que docentes reflitam sobre suas trajetórias, escolhas pedagógicas e estratégias de mediação, promovendo o desenvolvimento de práticas inclusivas sensíveis às singularidades dos estudantes.

As histórias de Lélia, Sueli e Conceição, por exemplo, mostram que a inclusão vai além da presença de estudantes neurodivergentes na sala de aula: envolve planejamento intencional, adaptação curricular, criação de espaços colaborativos e reconhecimento das diferenças como potências de aprendizagem. Ao narrar suas práticas, essas professoras articulam teoria, experiência e reflexão crítica, tornando-se agentes de sua própria formação e contribuindo para a construção de uma escola mais plural e justa.

Hooks, por sua vez, propõe a educação como prática de liberdade, destacando a necessidade de questionar normas excludentes e criar ambientes que promovam participação ativa, autonomia e valorização das vozes historicamente marginalizadas. As experiências docentes, quando analisadas sob essa perspectiva, evidenciam que a partir da reflexão da própria prática, professoras e professores podem redirecionar sua prática pedagógica.

No contexto nacional, observa-se que a articulação entre teoria e prática é fundamental para promover a educação inclusiva. As experiências docentes indicam que transformar práticas pedagógicas e organizar a escola para atender plenamente às necessidades de todos os estudantes exige mediação intencional, valorização da singularidade de cada sujeito e ações contínuas, críticas e coletivas. Esse enfoque permite alinhar reflexão e prática à realidade das escolas e universidades brasileiras, fortalecendo estratégias inclusivas baseadas em direitos, equidade e reconhecimento das diferenças como recursos legítimos de aprendizagem.

Ao articular contribuições nacionais e internacionais com as experiências narradas pelas docentes, evidencia-se que a autobioformação (Mota, 2023) não é apenas uma prática introspectiva, mas um instrumento de transformação social. As narrativas docentes funcionam como reflexão e inspiração, permitindo compreender estratégias pedagógicas eficazes, desafios enfrentados e modos de resistência à exclusão no ato de formar-se. Ao refletir sobre suas ações e reconfigurar suas práticas, as professoras constroem uma educação inclusiva que integra teoria, prática e políticas públicas, promovendo um ambiente escolar que acolhe, respeita e valoriza a diversidade.

Como mostram essas experiências, a inclusão é movimento: começa na reflexão e construção individuais de modos de existir que afirmam identidades singulares, e se expande para a ação coletiva, insurgindo contra estruturas opressoras, criando espaços de pertencimento e fortalecendo práticas que transformam políticas e a escola. Ela não se limita à presença do estudante, mas se manifesta como um processo contínuo de reflexão e ação, no qual teoria, prática e experiências se entrelaçam. Trata-se de um convite à ação coletiva contínua, para que políticas e práticas não se reduzam a boas intenções, mas se tornem instrumentos efetivos de mudança social e educacional.

3 PROCESSOS IDENTITÁRIOS, DIFERENÇA E INTERSECCIONALIDADE

A construção das identidades e das diferenças no ambiente escolar é um tema central nos debates sobre educação inclusiva e as complexidades inerentes às dinâmicas de exclusão e marginalização. A Educação Básica, especialmente quando abordamos a neurodivergência, é atravessada por uma teia de fatores interconectados que englobam políticas públicas, práticas pedagógicas e as percepções sociais sobre o que é considerado “normal” ou “desviante” no processo de ensino-aprendizagem. Neste capítulo, propõe-se uma reflexão crítica sobre os conceitos de identidade, diferença e interseccionalidade, utilizando a metáfora da tecelagem para ilustrar as interações e tensões que ocorrem no ambiente escolar, em especial no que se refere à inclusão de estudantes neurodivergentes.

A figura da tecelã da existência permite compreender que os processos identitários são feitos de fios que se entrelaçam, desfazem e retomam novos sentidos. Em diálogo com Larrosa (2002), entendo que a experiência não é algo que se possui, mas algo que nos atravessa e transforma, marcando a trama de quem somos. Leda Maria Martins (1997) amplia essa imagem ao propor o conceito de tempo espiralar, que rompe a linearidade cronológica e revela a presença do passado, presente e futuro como camadas que se cruzam na tecitura da vida escolar, inspirando a pensar que identidade não se fixa em essências, mas emerge das intensidades que fazem brotar novas subjetividades (Deleuze, 2006), expandindo as possibilidades de pertencimento e criação de si no espaço educativo.

A análise parte do entendimento de que, ao longo da história da educação, as diferenças têm sido percebidas muitas vezes como obstáculos ao ensino, em vez de oportunidades para enriquecimento mútuo. Em escolas públicas, onde uma pluralidade de experiências, culturas e identidades coexistem, a neurodivergência, em particular, ainda é vista sob a lente de uma normalidade homogênea que exclui. Essa exclusão não é meramente formal ou institucional; ela é frequentemente naturalizada no cotidiano escolar, manifestando-se em atitudes, práticas e discursos que marginalizam essas identidades. Assim, a crítica à normalização e ao controle social, temas amplamente discutidos por Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (2008), ecoa fortemente quando analisamos como as escolas lidam com estudantes que fogem ao padrão hegemônico de comportamento e cognição.

Tomando como base essa perspectiva crítica, o conceito de diferença aqui não é visto de forma superficial. Embora o discurso sobre diversidade tenha ganhado força nos últimos anos, ele muitas vezes se limita a uma narrativa despolitizada, que celebra a diferença sem questionar as relações de poder que sustentam as dinâmicas de exclusão. Tomaz Tadeu da Silva (2000), em sua obra *Documentos de Identidade*, alerta para o risco de esvaziamento do conceito de diferença, quando este é tratado de forma genérica e desconectada das questões estruturais que perpetuam as desigualdades. Ao reduzir a diferença a uma celebração da diversidade, sem considerar as implicações sociopolíticas e culturais envolvidas, corre-se o risco de manter inalteradas as hierarquias que historicamente excluem certos grupos.

Nesse sentido, a interseccionalidade se apresenta como uma ferramenta teórica fundamental para a compreensão mais ampla e profunda das diferentes formas de opressão que interagem e se sobrepõem no ambiente escolar. A interseccionalidade, conforme desenvolvida por teóricas como Kimberlé Crenshaw (1989), propõe que identidades como gênero, raça, classe e, no caso desta pesquisa, neurodivergência, não podem ser vistas de maneira isolada, mas sim como dimensões entrelaçadas que se afetam mutuamente. Isso implica que as experiências de exclusão vividas por estudantes neurodivergentes são constituídas também por sua raça, classe social, gênero e outros marcadores sociais, tornando cada caso de exclusão único, ainda que sustentado por estruturas de poder similares.

As intersecções de identidades são particularmente evidentes no contexto das escolas públicas, onde o acesso à educação inclusiva muitas vezes se choca com as barreiras impostas por uma visão unidimensional do que é a “normalidade” acadêmica. Isso é especialmente relevante quando consideramos a neurodivergência, que abrange condições como o autismo, TDAH e dislexia, entre outras, que não apenas desafiam as práticas pedagógicas tradicionais, mas também colocam em xeque as percepções dominantes sobre capacidade, aprendizagem e comportamento. Frequentemente, a resposta a essas condições não se dá por meio de uma inclusão genuína, mas por práticas que reforçam a exclusão, como o isolamento ou a medicalização.

Neste ponto, a interculturalidade, ainda que não seja o foco central deste capítulo, emerge como uma perspectiva importante para compreender essas dinâmicas. A interculturalidade nos convida a olhar para o ambiente escolar como um espaço onde diferentes culturas, identidades e saberes se cruzam e se entrelaçam, exigindo que a escola não apenas reconheça, mas valorize e integre as diferenças em suas práticas

cotidianas. Esse reconhecimento, porém, deve ir além da mera tolerância ou aceitação da diversidade: ele precisa ser sustentado por práticas pedagógicas que desafiem as estruturas de poder e promovam a emancipação de todos os estudantes.

A metáfora da tecelagem, aqui, é utilizada para analisar as interações entre identidade, diferença e interseccionalidade no contexto escolar. Cada fio representa uma dimensão da identidade, seja ela neurodivergente, racial, de gênero ou de classe, e os entrelaçamentos formam as subjetividades que os estudantes trazem para o espaço escolar. Entretanto, esses fios também podem ser rompidos ou negligenciados, especialmente quando a escola não oferece as condições necessárias para uma inclusão plena e transformadora. Assim, a tecelagem não só revela as tramas que formam essas subjetividades, mas também os rompimentos que surgem nas práticas pedagógicas que ainda se baseiam em uma visão limitada de normalidade.

Assim, pensar identidade, diferença e interseccionalidade a partir da tecelagem é reconhecer que a escola é um tear em constante movimento, onde fios de experiências singulares e coletivas se encontram, criam tensões e se reconstroem. É nesse entrelaçar que a política pública, mesmo carregando sua natureza generalizante, pode abrir espaço para práticas que valorizem a singularidade de cada estudante e permitam que novas tramas de pertencimento e reconhecimento ganhem forma.

O objetivo deste capítulo é problematizar o conceito de diferença no contexto da Educação Básica, com foco na inclusão de estudantes neurodivergentes. Ao invés de compreendê-la de forma superficial ou romantizada, busca-se uma análise crítica que revele como processos identitários são frequentemente invisibilizados ou cooptados por discursos de normalização e controle. Nesse movimento, a articulação entre diferença e interseccionalidade convoca a pensar intervenções pedagógicas que valorizem as singularidades e enfrentam as múltiplas formas de opressão. A interseccionalidade, nesse sentido, amplia o olhar para além da deficiência, evidenciando como raça, gênero, classe e território se entrecruzam na experiência escolar, produzindo desigualdades que só podem ser enfrentadas se compreendidas em sua complexidade.

3.1 PROCESSOS IDENTITÁRIOS NA EDUCAÇÃO

A identidade é um conceito dinâmico e multifacetado, em constante processo de construção e reconstrução ao longo da vida, influenciada por fatores sociais, culturais, históricos e psicológicos. Nesta perspectiva, podemos recorrer à metáfora da tecelã, que entrelaça fios de experiências, saberes e afetos para compor subjetividades em

permanente movimento. Essa imagem reforça que os processos identitários não se reduzem a essências fixas, mas resultam de tramas intensas que se refazem no encontro entre o vivido e o social, como sugere Larrosa (2002) ao tratar da experiência que nos atravessa, e Deleuze (1968/2006) ao compreender a diferença como intensidade que produz subjetividade.

Na modernidade líquida, conforme descrito por Bauman (2009), as estruturas que anteriormente ofereciam segurança e estabilidade para a formação da identidade tornaram-se fluidas, frágeis e temporárias. Isso exige que os indivíduos estejam sempre prontos para reconfigurar suas identidades frente às novas exigências sociais. Tal flexibilidade, embora pareça libertadora, também pode gerar ansiedade e insegurança, já que as referências tradicionais, gênero, classe, etnia, deixam de servir como pontos estáveis.

Essa compreensão dialoga com Stuart Hall (2003), que propõe pensar a identidade como “posicional”, isto é, permanentemente formada e reformada no interior das representações culturais e das relações de poder. A identidade não é essência, mas um lugar de negociação, atravessado por disputas e deslocamentos.

Além disso, a construção das identidades está intrinsecamente ligada às interseccionalidades dos sujeitos. Kimberlé Crenshaw (1989) evidencia que eixos como raça, gênero, classe e deficiência se sobrepõem e interagem, afetando profundamente as experiências individuais. Assim, não é possível compreender plenamente a discriminação enfrentada por uma mulher negra neurodivergente sem analisar a forma como esses marcadores se entrelaçam. Nessa linha, Silva (2011) observa que as demandas identitárias podem ser simultaneamente complementares e conflitantes, o que revela a complexidade das múltiplas camadas que compõem cada sujeito.

Tal entendimento questiona a noção de identidade única e estável predominante em períodos anteriores. A pós-modernidade, ao reconhecer a fragmentação e a pluralidade identitária, abre espaço para o reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados. Ainda assim, a prática social e política muitas vezes falha em incorporar essa complexidade, recorrendo a abordagens superficiais e despolitizadas da diversidade, que ignoram as tensões, hierarquias e relações de poder que sustentam os processos de exclusão.

3.1.1 Identidades e diferença nas políticas públicas

Embora as políticas públicas de inclusão e diversidade tenham avançado nas últimas décadas, observa-se que muitas delas permanecem distantes da complexidade real das identidades presentes nas escolas. Mota (2016) alerta que, quando essas diretrizes são aplicadas de forma genérica, tendem a criar “identidades fabricadas”, categorizando alunos e alunas de maneira simplificada, o que limita o potencial transformador da política educacional. É essencial que tais políticas reconheçam que a identidade dos estudantes é plural e interseccional, atravessada por fatores como gênero, raça, classe e habilidades, conforme Crenshaw (1989). Uma abordagem que não considere essas interseções corre o risco de reforçar desigualdades já existentes, em vez de promover inclusão efetiva.

A narrativa da professora Sueli evidencia também os desafios de inclusão de estudantes neurodivergentes: “A gente ainda tem alunos que não estão conseguindo acompanhar, que não estamos conseguindo incluir... às vezes não funciona e sentimos muita falta desse processo formativo” (Sueli, entrevista, 2025). Sua fala revela o cotidiano complexo das salas de aula, em que a aplicação das políticas públicas de inclusão não se dá automaticamente. Os professores, mesmo motivados e comprometidos, precisam lidar com situações concretas e variadas, muitas vezes sem formação específica ou estratégias consolidadas, experimentando diferentes formas de mediação para atender às necessidades singulares de cada aluno.

Essa perspectiva se conecta diretamente às análises de Pimentel (2014; 2016), que enfatiza que a efetividade das políticas inclusivas depende de formação docente contínua e estratégias pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes. Sem o preparo adequado, diretrizes bem intencionadas podem permanecer apenas no papel, sem provocar mudanças concretas na experiência escolar. Sassaki (2011) reforça que a inclusão vai além da presença em sala de aula, envolvendo acompanhamento individualizado e adaptações que considerem os diferentes perfis de aprendizagem.

Nesse contexto, as metodologias pós-críticas apresentadas por Oliveira, Paraíso e Silva (2023) oferecem uma contribuição valiosa. Elas estimulam a construção de estratégias investigativas que rompem com padrões rígidos, abrindo espaço para compreender processos educativos e identitários de forma sensível e contextualizada. A ideia de fraturas, aberturas e expansões permite perceber que políticas públicas devem ser aplicadas considerando as experiências concretas dos sujeitos, e não apenas

prescrições normativas. Reconceitualizar a identidade significa reconhecer que os/as alunos/as não são sujeitos homogêneos e que as políticas educacionais precisam dialogar com essa pluralidade, tornando a escola um espaço de aprendizagem vivo e dinâmico.

A ampliação do debate sobre metodologias pós-críticas ainda permite perceber que a avaliação das políticas públicas deve incluir indicadores qualitativos, como relatos docentes e experiências estudantis, indo além de métricas quantitativas de cumprimento de normas. Oliveira, Paraíso e Silva (2023) destacam que essas metodologias possibilitam mapear práticas, experiências e interações no cotidiano escolar, identificando não apenas falhas, mas também potencialidades e inovações pedagógicas que escapam às prescrições normativas. Com isso, compreende-se que as políticas públicas se tornam instrumentos de transformação quando se articulam com a prática reflexiva, favorecendo que a diversidade seja efetivamente vivida no espaço escolar.

Portanto, ao analisar políticas públicas de inclusão à luz da interseccionalidade e das metodologias pós-críticas, torna-se evidente que o desafio não está apenas na formulação de leis ou diretrizes, mas na maneira como elas se concretizam no cotidiano escolar. É necessário que tais políticas se articulem com práticas docentes reflexivas, recursos pedagógicos adequados e acompanhamento individualizado, permitindo que os processos identitários dos estudantes sejam reconhecidos, respeitados e fortalecidos. Dessa forma, a escola pode se tornar um espaço de transformação social, em que diversidade e inclusão deixem de ser conceitos abstratos e se concretizem em experiências significativas para todos os sujeitos.

A análise das políticas públicas deve considerar não apenas os objetivos declarados, mas também os efeitos reais sobre os sujeitos. Legislações e programas educacionais, como a LDB (1996/2017) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), estabelecem princípios de igualdade e acesso, mas não garantem, por si só, que a prática escolar promova inclusão crítica e transformadora. É fundamental que essas políticas se articulem com formação docente, recursos pedagógicos e estratégias de acompanhamento individual, garantindo que a diversidade seja efetivamente reconhecida e valorizada no dia a dia escolar.

Além disso, é preciso compreender que políticas públicas não atuam isoladamente; elas se efetivam por meio das experiências cotidianas de professoras/es e alunos/as. Nesse contexto, Oliveira, Paraíso e Silva (2023) destacam que as metodologias pós-críticas permitem mapear práticas, experiências e interações no

cotidiano escolar, identificando não apenas limitações e falhas, mas também potencialidades e inovações pedagógicas que escapam às prescrições normativas. Essa abordagem evidencia que políticas de inclusão só se tornam significativas quando se conectam à experiência concreta dos sujeitos e consideram a complexidade das identidades interseccionais, indo além da mera regulamentação.

A interseccionalidade, proposta por Crenshaw (1989), oferece uma lente crucial para avaliar a efetividade das políticas públicas. Uma política que não considere como raça, gênero, classe e habilidades se cruzam pode, mesmo sem intenção, reforçar desigualdades e marginalizações. Por exemplo, um programa que trate apenas da deficiência física sem considerar barreiras culturais, linguísticas ou socioeconômicas pode excluir silenciosamente alunos/as que, apesar de legalmente incluídos, enfrentam condições adversas que dificultam sua participação plena. Nesse sentido, o olhar atento das políticas públicas deve se estender para os processos identitários, garantindo que cada aluno seja visto em sua singularidade.

Pimentel (2014; 2016) e Sasaki (2011) reforçam que a formação docente é o elo central para que as políticas tenham efeito transformador. Professores e professoras precisam não apenas conhecer as normas legais, mas também compreender os múltiplos fatores que influenciam a experiência de aprendizagem, adaptando estratégias e práticas pedagógicas para acolher cada sujeito de maneira efetiva. Isso inclui a capacidade de observar, ouvir e dialogar com os/as alunos/as, promovendo relações de cuidado e respeito que fortalecem a construção identitária. Nesse sentido, a política educacional se traduz em ação concreta quando as normas encontram espaço para serem mediadas pela sensibilidade profissional e pelo compromisso com a diversidade.

A ampliação do debate sobre metodologias pós-críticas permite perceber que a avaliação das políticas públicas deve incluir indicadores qualitativos, como relatos docentes e experiências estudantis, indo além de métricas quantitativas de cumprimento de normas. Nessa perspectiva, Oliveira, Paraíso e Silva (2023) destacam que essas metodologias possibilitam mapear práticas, experiências e interações no cotidiano escolar, identificando não apenas falhas, mas também potencialidades e inovações pedagógicas que escapam às prescrições normativas. Assim, compreende-se que as políticas públicas tornam-se instrumentos de transformação quando se articulam com a prática reflexiva, favorecendo que a diversidade seja efetivamente vivida no espaço escolar.

Nesse contexto, a escola emerge como o espaço onde as políticas públicas ganham materialidade e sentido, ou seja, onde as intenções legislativas e programáticas encontram a prática concreta. A análise das experiências docentes evidencia que a implementação de políticas inclusivas não se dá automaticamente; ela depende da mediação de educadores sensíveis às singularidades dos/as alunos/as, capazes de transformar diretrizes abstratas em práticas pedagógicas significativas. Assim, enquanto a política estabelece objetivos de igualdade e diversidade, a escola atua como tecido vivo, onde identidades se constroem e se afirmam nas interações cotidianas entre professores, estudantes e comunidade escolar.

As metodologias pós-críticas (Oliveira, Paraíso e Silva, 2023) ajudam a compreender essa dinâmica, pois permitem identificar fissuras, aberturas e expansões nos processos educativos, evidenciando que cada prática docente é um ponto de contato entre diretrizes institucionais e vivências escolares. Ao observar, acolher e ajustar suas estratégias pedagógicas, os professores não apenas implementam políticas, mas participam ativamente da reconstrução das identidades de seus/as alunos/as, reconhecendo que gênero, raça, classe, habilidades e experiências individuais se entrelaçam de formas únicas em cada trajetória escolar.

Finalmente, esse diálogo entre diretrizes institucionais e experiências concretas evidencia que a construção de identidades na escola é um processo dinâmico e situado, que exige políticas públicas sensíveis às diferenças, formação docente contínua e práticas pedagógicas flexíveis. É nesse encontro entre intenções normativas e experiências concretas que se torna possível promover uma educação inclusiva e transformadora, na qual a diversidade não seja apenas declarada, mas efetivamente reconhecida, validada e fortalecida no cotidiano escolar.

3.1.2 A construção do processo identitário no contexto escolar

No ambiente escolar, a identidade dos estudantes é influenciada por uma série de fatores, incluindo suas interações com colegas, professores, a comunidade escolar e o currículo. A escola, enquanto instituição social, desempenha um papel crucial na formação da identidade, não apenas por ser um espaço de transmissão de conhecimentos formais, mas também por ser um local onde as relações de poder e as normas sociais são reproduzidas e desafiadas. Segundo Hall (2003), a identidade é sempre uma negociação

entre o “eu” e o “outro”, e a escola, como um microcosmo da sociedade, serve como palco para essa negociação constante.

Nesse contexto, os processos identitários dos estudantes se manifestam de formas múltiplas e complexas, atravessados por gênero, raça, classe, habilidades e experiências de vida. Esses processos não podem ser reduzidos a categorias fixas ou simplificadas, ao contrário, emergem da interação entre o sujeito e o contexto, revelando diferenças e singularidades que desafiam normativas e expectativas padronizadas.

É fundamental reconhecer essas manifestações identitárias nas políticas públicas, considerando a diversidade concreta presente em diferentes territórios e contextos sociais. Assim, as políticas educacionais precisam articular uma abrangência normativa com atenção às especificidades locais, ampliando o reconhecimento da diversidade e promovendo inclusão efetiva sem reduzir a complexidade dos sujeitos a identidades estáticas.

Embora as discussões sobre diversidade tenham se tornado parte essencial das políticas públicas, elas nem sempre reconhecem a complexidade e pluralidade das identidades. Muitas propostas acabam adotando uma abordagem reducionista, categorizando a diversidade em termos fixos e estereotipados, sem considerar as nuances das múltiplas vivências identitárias. Na compreensão de Mota (2016), sobre “identidades fabricadas”, há uma simplificação das experiências individuais e não conseguem captar a riqueza das identidades que são continuamente (re)construídas ao longo da vida. Esse tipo de abordagem superficial não apenas limita a compreensão sobre diversidade, mas também preserva as hierarquias sociais, perpetuando as desigualdades em vez de desafiar-las.

A crítica de Mota (2016) também pode ser aplicada ao ambiente escolar, onde frequentemente as políticas de inclusão e diversidade falham em tratar as diferenças de forma crítica e transformadora. Ao invés de reconhecer a complexidade das identidades e as interseções que as atravessam, muitas vezes as escolas adotam um discurso de “tolerância” ou “celebração da diversidade” que não desafia as estruturas de poder que marginalizam certos grupos. Isso reforça a ideia de que a diversidade pode ser vista como um elemento exótico ou superficial, quando na realidade ela está profundamente enraizada nas condições sociais e históricas que definem as experiências de cada indivíduo.

Nesse sentido, as políticas públicas precisam reconhecer que os processos identitários não são tecidos apenas pela lei, mas também pelas experiências cotidianas relatadas por docentes e estudantes. As narrativas docentes, tomadas como fios vivos, revelam as contradições e as possibilidades de um tear educacional que ora reforça a exclusão, ora aponta caminhos para uma inclusão efetiva.

Como evidencia a narrativa da professora Sueli, um dos grandes desafios reside na formação docente: “Às vezes não recebemos uma formação específica para isso [...]. Então a gente vai ali no experimento, mas é preciso avançar” (Sueli, entrevista, 2025). O caso de Luciano, estudante autista não verbal, evidencia esses limites. Segundo Sueli, ele ainda não participa plenamente das atividades pedagógicas: “É complicado, porque você está ali o tempo todo contado de 50 em 50 minutos. [...] Em que momento nós vamos conseguir interagir com Luciano?” (Sueli, entrevista, 2025).

Apesar de conquistas no acolhimento e na interação social, a professora revela que nem sempre o aprendizado acompanha essas conquistas: “A gente vai tendo as situações de aproximação, de interagir socialmente, de tentar o diálogo [...], mas eu ainda tenho aluno que pedagogicamente, nesse primeiro período, agora eu não consegui desenvolver nenhuma atividade com ele” (Sueli, entrevista, 2025).

Superar a rigidez do modelo escolar tradicional, que se ancora em tempos padronizados, currículos engessados e práticas homogêneas. A professora Sueli evidencia essa limitação, mostrando como a rigidez impede experiências pedagógicas diferenciadas. Para superá-la, torna-se necessário flexibilizar a organização escolar, criando espaços diferenciados, tempos pedagógicos estendidos para interações mais significativas e ambientes que despertem o interesse dos/as alunos/as. Além disso, políticas públicas devem prever recursos humanos, formações específicas e planejamento coletivo para que a inclusão vá além do discurso, tornando-se prática viável no cotidiano.

Romper com a lógica rígida da organização escolar não se limita à flexibilização de horários ou espaços, envolve também repensar a própria função da escola na construção identitária dos estudantes. Nesse sentido, bell hooks (2017) propõe uma educação como prática de liberdade, em que o ensino é entendido como espaço de diálogo, cuidado e valorização das singularidades. A fala de Sueli evidencia que, mesmo diante de esforços individuais e boa vontade docente, a estrutura escolar pode limitar a efetivação desse ideal: “É complicado, porque você está ali o tempo todo contado de 50 em 50 minutos. [...] Em que momento nós vamos conseguir interagir com

Luciano?” (Sueli, entrevista, 2025). A educação libertadora, portanto, exige não apenas intencionalidade pedagógica, mas também reorganização das condições materiais e temporais para que a interação significativa seja possível.

Além disso, segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo e a formação de identidade ocorrem nas interações sociais mediadas por adultos e pares. Quando o espaço e o tempo da escola são rígidos, essas interações ficam limitadas, especialmente para estudantes que demandam acompanhamento individualizado ou estratégias diferenciadas, como Luciano. Ambientes flexíveis e experiências pedagógicas diversificadas, que estimulem o engajamento, tornam-se essenciais para que os estudantes possam expressar e construir suas identidades de maneira integral.

Assim, a articulação entre teoria e prática se revela imprescindível: a inclusão não é apenas uma questão de presença na sala de aula ou de gestos isolados na docência, mas de construção de condições reais de aprendizagem e participação social. A reorganização do tempo, dos espaços e das metodologias, aliada a formações continuadas e políticas públicas sensíveis às singularidades dos estudantes, permite que a escola funcione como um espaço de desenvolvimento identitário efetivo, onde a diversidade deixa de ser um desafio a ser contornado e passa a ser um princípio estruturante do ensino.

De maneira complementar, a fala da professora Conceição evidencia que a construção identitária no contexto escolar não se restringe à observação ou acolhimento, mas também envolve competência técnica e planejamento pedagógico:

Continuo pesquisando, estudando para ofertar uma melhor qualidade de ensino para os meus alunos, principalmente para atender crianças com transtornos ou algum tipo de deficiência... Incluir não é apenas ‘jogar’ o aluno em sala de aula regular... É preciso que o professor desenvolva atividades visando as potencialidades de cada aluno (Conceição, entrevista narrativa, 2024).

Ao dominar conhecimentos como Libras, Braille ou outras metodologias de inclusão, o docente atua de forma ativa na (re)construção das identidades, promovendo não apenas a participação dos estudantes, mas também o reconhecimento de suas potencialidades e a valorização de suas singularidades. Nesse sentido, a prática de Conceição exemplifica como a teoria sobre diversidade e interseccionalidade (Crenshaw, 1989) se traduz em ações concretas, fortalecendo a escola como espaço de formação identitária e de transformação social.

A narrativa de Lélia evidencia que o desenvolvimento identitário não se limita às práticas formais ou à adequação curricular, mas está profundamente ligado às relações de cuidado e confiança estabelecidas entre professor/a e estudante: “Para mim, o essencial, é poder acolher” (Lélia, entrevista narrativa, 2025).

Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado e a formação de identidade ocorrem no contexto das interações sociais, e o ambiente afetivo seguro é essencial para que os estudantes explorem suas potencialidades e afirmem suas singularidades. Ao relatar o acompanhamento individual e a atenção às necessidades emocionais de cada aluno, Lélia demonstra que a prática docente atua como mediadora entre o espaço escolar e a vida social dos estudantes, permitindo que as identidades se construam de maneira integral, complexa e interdependente.

As narrativas de Sueli, Conceição e Lélia evidenciam as tensões e possibilidades que atravessam a prática escolar no processo de construção identitária. Enquanto Sueli destaca a importância do acolhimento das diferenças, Conceição aponta para a necessidade de formação docente para atender às singularidades, e Lélia enfatiza o cuidado individual e as barreiras institucionais que ainda persistem. Juntas, essas vozes mostram que a escola é uma trama viva, em que os fios das experiências, expectativas e políticas se entrelaçam constantemente, revelando contradições e abrindo caminhos para uma educação inclusiva e transformadora.

Sabendo que as identidades são construídas socialmente, é urgente que as escolas se consolidem como espaços que não apenas permitam a manifestação das identidades, mas que também as reconheçam, validem e fortaleçam por meio das interações cotidianas. Inspirando-se em bell hooks (2017) torna-se necessário investir em práticas pedagógicas que desafiem as estruturas de desigualdade, valorizem cada sujeito e tornem a inclusão uma prática concreta e transformadora. Nesse sentido, a articulação entre políticas públicas, formação docente contínua, flexibilização de horários e espaços, e metodologias diferenciadas revela-se essencial para que a diversidade se constitua como princípio estruturante da escola.

3.2 DIFERENÇA E PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

“Gente, o menino tem uma habilidade para desenho que é uma coisa encantadora!”, contou Sueli (entrevista narrativa, 2025), descrevendo a delicadeza com que o estudante transmite suas ideias através de traços cuidadosos que expressam seus pensamentos. Ela relata que precisou aprender a ler de outro modo, interpretando os

desenhos como uma forma de expressão e conhecimento. Os desenhos revelavam sentidos, afetos e aprendizagens. Essa experiência provoca uma pergunta essencial: como a escola reconhece diferentes modos de aprender e de se expressar sem reduzi-los a meras exceções?

É nesse contexto que a discussão sobre a diferença se torna central nas ciências sociais e na educação, especialmente no âmbito das políticas de diversidade e inclusão. Tomaz Tadeu da Silva (2000), em *Documentos de Identidade*, alerta para o risco de reduzir o conceito de diferença a uma celebração superficial e despolitizada da diversidade. Essa abordagem ignora as complexas relações de poder e exclusão, diluindo a diferença em um discurso de diversidade que não questiona hierarquias nem promove mudanças significativas.

Mota (2016, p. 38) reforça essa análise ao afirmar que “o termo preserva, semântica e politicamente, as hierarquias relacionadas ao que é hegemônico, apresentando a diversidade como algo abrangente, mas totalmente esvaziada de sentido”. Muitas propostas de políticas públicas acabam fabricando identidades, empobrecendo o significado político da diferença e obscurecendo as inter-relações com os processos identitários que constituem a experiência escolar.

Ademais, Mota (2016) enfatiza a importância de não compartimentalizar identidade e diferença, pois essa divisão prejudica a compreensão de suas inter-relações dinâmicas. As políticas públicas e discursos institucionais frequentemente tentam reconhecer a diferença, mas acabam impondo categorias fixas que limitam essa compreensão. Rodrigues e Abramowicz (2013) também alertam para o risco de que o uso impreciso desses conceitos se torne uma armadilha conceitual, transformando-se em uma estratégia política que ignora as complexidades e tensões subjacentes às diferenças sociais, culturais e econômicas.

Portanto, é fundamental que haja um esforço crítico contínuo para que as políticas e discursos sobre diversidade não se restrinjam a um mero “elogio” das diferenças. É preciso resistir a tentativas de suavizar a crítica às desigualdades e mecanismos de opressão. As políticas de inclusão devem ser acompanhadas de um reconhecimento real das tensões entre identidade e diferença, comprometendo-se com a transformação das condições que perpetuam a exclusão.

Assim, a crítica a um discurso despolitizado da diversidade deve ser central na formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a inclusão de forma genuína. Educadores e educadoras, pessoas que formulam as políticas e a

sociedade devem se engajar em um diálogo profundo sobre a natureza das diferenças, reconhecendo que essas diferenças não são fixas, mas construções sociais que estão constantemente sujeitas a reinterpretações e intrinsecamente ligadas às relações de poder.

A questão da diferença transcende a mera categorização de identidades, ela está profundamente entrelaçada com as estruturas sociais, políticas e econômicas que influenciam as experiências individuais e coletivas. Essa complexidade é frequentemente ignorada nas abordagens contemporâneas que promovem uma visão superficial da diversidade, a qual, em última análise, pode reforçar as hierarquias existentes. O alerta de Tomaz Tadeu da Silva (2000) sobre o esvaziamento do conceito de diferença é especialmente pertinente no atual cenário educacional, onde a inclusão é frequentemente tratada como uma forma de diversidade que deve ser celebrada sem um exame crítico das condições subjacentes que permitem a exclusão.

A educação é um espaço de reprodução social, onde a diferença é muitas vezes vista como inferioridade. A diferença aqui é muitas vezes constituída pelo capital cultural, que determina o lugar de um indivíduo na sociedade (Bourdieu, 2007). Mas, é importante considerar que ao mesmo tempo em que as instituições educacionais reforçam desigualdades de classe, gênero e etnia, também abre espaço para a crítica dessas práticas, daí a importância da análise e diálogo no âmbito escolar.

Diante desse cenário, a responsabilidade recai sobre educadores e formuladores de políticas para que engajem em um diálogo crítico e profundo sobre a natureza das diferenças. Essa conversa deve transcender o reconhecimento superficial da diversidade e abordar as tensões e complexidades que existem entre identidade e diferença. O simples ato de reconhecer as diferenças não é suficiente, é necessário compreender como essas diferenças se entrelaçam com as estruturas de poder que influenciam a experiência humana.

Além disso, essa reflexão deve incluir a análise de como as identidades são construídas e desconstruídas em contextos sociais variados, onde as opressões podem se sobrepor e impactar a vida das pessoas de maneiras distintas. Portanto, é essencial que as práticas pedagógicas e as políticas educacionais sejam formuladas de maneira a criar ambientes inclusivos, onde as vozes de todos os estudantes, especialmente aqueles que pertencem a grupos marginalizados, possam ser ouvidas e valorizadas. A partir dessa base, podemos cultivar uma educação que não apenas reconheça a diversidade, mas que também promova a equidade e a justiça social.

Muitos autores e autoras, em especial estudiosas e ativistas do feminismo negro, como Glória Anzaldúa (2000) e bell hooks (2013), contribuem para compreender a complexidade da diferença em contextos de poder, cultura e educação. Essas vozes oferecem uma perspectiva crítica que sinaliza as interseções entre raça, gênero, classe e outras dimensões identitárias, revelando como essas categorias se entrelaçam para formar experiências de opressão e resistência.

Anzaldúa e hooks nos instigam a questionar as normas estabelecidas e a refletir sobre as formas pelas quais a educação pode ser um espaço de transformação e empoderamento. Ao integrar essas contribuições teóricas na prática educativa, é possível desenvolver uma abordagem pedagógica que valoriza as identidades diversas, promovendo um ambiente de aprendizado que celebra as diferenças em vez de silenciá-las. Essa mudança de paradigma é crucial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Anzaldúa (2000), em “Falando em Línguas”, foca nas experiências das mulheres do Terceiro Mundo, trazendo à tona a exclusão das vozes marginalizadas, sugerindo que as diferenças culturais não devem ser silenciadas, mas sim expressas em suas formas autênticas. Para a autora, a diferença é uma fonte de poder, e a transformação ocorre quando as realidades pessoais e sociais são incorporadas à escrita e à expressão. Anzaldúa defende que a linguagem e a cultura são ferramentas essenciais para a autoafirmação e resistência, permitindo que indivíduos de comunidades historicamente marginalizadas reivindiquem seus espaços e narrativas. Ao enfatizar a importância de dar voz a essas experiências, ela nos convida a repensar o papel da educação como um espaço de expressão e criação, onde as vozes diversas possam dialogar e enriquecer a compreensão coletiva. Esse processo de respeito às singularidades não apenas desafia a normatividade, mas também propõe uma nova forma de ver o mundo, baseada no respeito e na aceitação das múltiplas identidades que compõem a sociedade.

Em *Ensinando a Transgredir*, bell hooks (2017) compartilha suas experiências enquanto mulher negra, professora e intelectual, propondo uma pedagogia que se funda na escuta, no afeto e no compromisso com a justiça social. Ao invés de tratar a diferença como um problema a ser resolvido, hooks reivindica uma prática educacional que a reconheça como potência e caminho para a emancipação. Nessa perspectiva, a sala de aula se transforma em um espaço onde o diálogo e a pluralidade de vozes se tornam centrais, desafiando as estruturas pedagógicas que historicamente silenciaram os sujeitos subalternizados. Sua crítica ao ensino tradicional, que fragmenta e hierarquiza

os saberes, propõe um reencantamento do ato de ensinar, como lugar de resistência, criação e transformação.

Quando partimos da heterogeneidade que habita nossas salas de aula pelos nossos corpos de nossas/os alunas/os, vindas/os de diferentes lugares e grupos sociais, é possível interrogar em quais espaços do território escolar podemos produzir microfissuras nas estruturas hegemônicas e colonizadoras para trilhar (des)caminhos possíveis, construir entradas e saídas plurais, de escuta, trocas e (des)construções (Silva, Silva, Salvadori, 2021, p. 5). Essa reflexão evidencia que pensar a educação como um ato político exige atenção às diferenças concretas dos/as estudantes e à criação de práticas pedagógicas inclusivas, mesmo em pequenas escalas.

Na prática, a professora Lélia exemplifica essa perspectiva por meio de intervenções pedagógicas que consideram os interesses, necessidades e singularidades de seus/as alunos/as. Ela relata: “Organizei uma mesa redonda com um cartaz com a foto dele. Como ele ama tecnologia, tipo: computador, celular. Eu trouxe o meu notebook... e coloquei na mesa dele” (Lélia, entrevista narrativa, 2025). Ao adaptar o espaço e os recursos pedagógicos aos interesses do aluno Israel, Lélia rompe com o modelo homogêneo de sala de aula que impõe uma única forma de aprender, criando um ambiente inclusivo que estimula a participação, o engajamento e a interação com os/as colegas. Essa intervenção constitui uma microfissura pedagógica, pois desafia os padrões tradicionais e evidencia como pequenas mudanças podem produzir efeitos significativos na aprendizagem e na experiência escolar.

Outro exemplo da prática de Lélia envolve a integração família-escola, que vai além do cumprimento burocrático e estabelece uma parceria efetiva para compreender a vida do/a aluno/a: “Não consigo só. Tem que ter a parceria com a família... preciso saber como é o dia a dia do aluno, seus costumes, seus gostos” (Lélia, entrevista narrativa, 2025). Ao buscar conhecer a realidade cotidiana do estudante, Lélia subverte a lógica de uma escola centrada apenas no professor ou na instituição, valorizando a singularidade do aluno e reconhecendo a complexidade de sua experiência social. Essa ação também pode ser compreendida como uma microfissura, pois cria espaços de escuta, trocas e (des)construções que contribuem para a transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar.

Essas experiências concretas da professora Lélia demonstram que pensar a inclusão como um processo contínuo envolve atenção às diferenças individuais, adaptação do ambiente e das atividades pedagógicas, e a construção de relações

colaborativas com as famílias. Ao realizar essas microfissuras no cotidiano escolar, Lélia exemplifica como a educação pode se tornar um ato político, promovendo justiça social, valorizando a diversidade concreta dos estudantes e rompendo com estruturas hierárquicas que tradicionalmente limitam a participação e o aprendizado de todos.

É fundamental que as professoras e professores se tornem agentes de mudança, não apenas na sala de aula, mas também nas estruturas que regem as instituições educacionais. Isso requer uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas e um compromisso com a transformação das condições materiais e simbólicas que perpetuam a exclusão. Em vez de uma abordagem que apenas reconhece a diversidade como um valor, é necessário um engajamento ativo na desconstrução das hierarquias que limitam a inclusão.

Portanto, a inclusão deve ser vista não como um objetivo final, mas como um processo contínuo que exige uma análise crítica e um compromisso com a transformação social. Isso envolve a necessidade de se opor a discursos que despolitizam a diversidade, enfatizando a importância de uma educação que promova a conscientização sobre as relações de poder e as estruturas que perpetuam a marginalização.

A transformação das condições que sustentam a exclusão deve ser acompanhada de um reconhecimento das complexidades que envolvem a identidade e a diferença. Somente assim, as políticas públicas e práticas pedagógicas poderão avançar de um elogio superficial das diferenças para uma real promoção da inclusão, onde todas as vozes e identidades possam ser ouvidas e valorizadas em sua totalidade.

Em suma, a discussão sobre a diferença e suas implicações nas políticas de diversidade e inclusão é um campo rico e complexo. A crítica ao discurso despolitizado da diversidade deve ser uma prioridade na formulação de políticas que realmente visem a inclusão. Isso requer uma reavaliação contínua das práticas educacionais e um compromisso com o reconhecimento das inter-relações dinâmicas entre identidade e diferença, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, a educação pode se tornar um espaço de resistência e transformação, promovendo um entendimento profundo das complexidades que permeiam as experiências humanas e a produção de identidades.

3.2.1 Incluir é bordar com escuta: experiências docentes entre as linhas da neurodivergência

As experiências compartilhadas pelas professoras colaboradoras neste eixo revelam que as abordagens inclusivas não emergem de fórmulas prontas, mas se constroem no entrelaçamento entre desafios concretos, afetos mobilizados e deslocamentos internos. Assim como o bordado que se faz fio a fio, ponto a ponto, as professoras vão entretecendo um modo de estar com a diversidade que não pode ser reduzido a técnicas, mas exige escuta, sensibilidade e coragem para romper com lógicas sedimentadas. A inclusão, nesses relatos, é compreendida como um processo vivo, que desafia saberes instituídos e convoca a docência a se reinventar continuamente.

Sueli, ao narrar suas experiências, revela como a escuta atenta às reações dos estudantes se tornou o fio condutor para repensar práticas que, apesar da boa intenção, acabavam por excluir. Como ela relata: “Eu percebi que quando eu fazia aquela atividade mais infantilizada, alguns alunos ficavam até constrangidos, e isso me incomodava muito porque eu via que não era o caminho certo.” (Sueli, entrevista narrativa, 2024).

Essa fala mostra que a professora se deu conta de que a infantilização das atividades reproduzia uma exclusão simbólica que feria a dignidade dos adolescentes e jovens neurodivergentes, provocando neles sentimentos de vergonha e desconforto. Essa percepção foi possível porque Sueli se permitiu ser atravessada pela escuta sensível das respostas de seus estudantes. Foi no chão da sala de aula, no entrelaçar das experiências, que ela compreendeu a necessidade de construir práticas que valorizassem as potencialidades singulares desses sujeitos.

Esse deslocamento do foco da alfabetização como meta única para o pertencimento como eixo central é um movimento epistemológico que ressoa com a perspectiva de Stuart Hall (2006), para quem as identidades são processos dinâmicos, atravessados por relações de poder e reconhecimento. Hall nos lembra que não somos seres fixos, mas nos construímos na interação com o outro e no reconhecimento mútuo. Nesse sentido, a inclusão extrapola o ajuste formal para ser uma transformação cultural que acolha a diversidade dos saberes e corpos presentes na escola.

Bell Hooks (2017) complementa essa visão ao destacar que a educação libertadora precisa ser fundamentada no amor e na construção de relações respeitadas, rompendo com a lógica excludente da educação tradicional. No entanto, o amor, nesse

contexto, não deve ser entendido como afeto despolitizado ou prática neutra, mas como uma força ética e política que desafia estruturas opressoras e reconhece os saberes marginalizados.

A pedagogia do amor que ela propõe se manifesta no relato de Lélia (entrevista narrativa, 2025), ao lidar com um estudante autista, não verbal e inicialmente agressivo, escolhendo o vínculo afetivo e a paciência como estratégia de aproximação. Lélia afirma: “Meu Deus, o que eu vou fazer com esse aluno? Ele tem o mesmo direito do outro. Vou jogar o jogo do amor” (Lélia, entrevista narrativa, 2025). Essa “jogada do amor” exigiu criatividade, escuta atenta e disponibilidade para aprender com o estudante, construindo um espaço simbólico personalizado e respeitando seus tempos e recusas.

Além disso, sua prática pedagógica se expandiu para a turma, sensibilizando os colegas e envolvendo-os no processo de acolhimento. Assim, a inclusão transforma-se em uma experiência coletiva, que ensina empatia, convivência e respeito, elementos fundamentais para construir uma pedagogia que valorize a multiplicidade das existências.

Por outro lado, a narrativa de Sueli (entrevista narrativa, 2025) destaca a cooperação, o trabalho em equipe e a valorização das diferenças individuais como dimensões essenciais para que a inclusão aconteça. Ela afirma:

Então, a prática do dia a dia vai mostrando que a gente precisa trilhar outros caminhos exatamente para entender as diferenças, que cada estudante tem seu tempo e tem seu jeito de aprender. Tenho também procurado criar um ambiente onde eles se sintam bem ali, naquele ambiente. Então, as atividades em grupos a partir dessas habilidades que eu vou observando, eu vou também valorizando isso (Sueli, entrevista narrativa, 2025).

Ao priorizar o acolhimento e as parcerias entre professoras, coordenação e famílias, Sueli demonstra que práticas colaborativas não são apenas estratégias pedagógicas, mas posicionamentos políticos contra a exclusão sistêmica. Dessa forma, a inclusão, longe de ser um gesto caritativo, torna-se um ato político de ruptura com a normatividade escolar e de afirmação da pluralidade como princípio educativo.

O enfrentamento das resistências internas da escola, que tensionam o novo e o tradicional, mostra a dimensão política da inclusão. A escola, como dispositivo de normalização e controle dentro da perspectiva foucaultiana (Foucault, 1999), ainda impõe desafios à singularidade dos corpos e saberes, mas as práticas da professora Lélia

configuram um espaço de resistência que subverte os dispositivos de exclusão, valorizando a alteridade.

Essas três narrativas se entrelaçam como fios que formam um bordado complexo: práticas construídas na tensão, no aprendizado constante e na escuta ética do outro. Elas não partem de saberes fixos, mas de uma abertura para a transformação, reconhecendo os limites da formação recebida e criando alternativas na prática. Esse processo nos convida a repensar a docência e a inclusão para além da adaptação do estudante ao modelo escolar, propondo a transformação da escola em um espaço onde todas as formas de existência possam ser valorizadas. Como Lélia sintetiza: “Se ele é aluno, ele tem o direito, mesmo no limite dele” (Lélia, entrevista narrativa, 2025).

As narrativas das professoras Sueli, Conceição e Lélia revelam que a inclusão não é um destino pré-definido, mas um percurso tecido a partir da escuta, do afeto e da disposição para o aprendizado contínuo. As experiências compartilhadas demonstram que a prática inclusiva emerge de um movimento ético e sensível de aproximação com os estudantes, no qual a escuta atenta permite identificar tanto as necessidades quanto as potências que cada sujeito carrega.

Ao reconhecer os efeitos excludentes de determinadas práticas, como a infantilização das atividades, e ao perceber os limites da formação tradicional, as professoras constroem alternativas pedagógicas a partir do cotidiano e da convivência, muitas vezes sustentadas por vínculos afetivos, criatividade e acolhimento coletivo. O deslocamento da centralidade do diagnóstico para a singularidade das relações humanas revela uma compreensão mais ampla e crítica da inclusão, que não se restringe à adaptação curricular, mas propõe a resignificação das formas de ensinar, aprender e conviver.

Além disso, as práticas pedagógicas analisadas evidenciam como os processos de inclusão se articulam com marcadores sociais como gênero, classe, faixa etária e território, mesmo quando não explicitamente nomeados. Ao perceber que suas propostas pedagógicas estavam sendo vivenciadas como infantis por estudantes adolescentes, Sueli realiza um movimento interseccional de escuta e revisão, considerando dimensões que vão além do diagnóstico. Já Conceição revela que a falta de formação não se dá apenas pela ausência de conteúdos, mas pela distância entre as realidades sociais da comunidade e os modelos formativos hegemônicos, mostrando como as desigualdades de classe e de acesso impactam diretamente a inclusão.

As vivências relatadas pelas docentes confirmam a perspectiva de Carla Akotirene (2019), ao destacar que a interseccionalidade revela como marcadores sociais como raça, gênero, classe, deficiência e sexualidade não atuam de forma isolada, mas produzem efeitos específicos nas vidas e nos corpos das pessoas, incidindo diretamente sobre as possibilidades de existir, resistir e pertencer.

Nesse mesmo sentido, autoras como Glória Anzaldúa (2000) e Bell Hooks (2017) reivindicam epistemologias enraizadas nas vivências, afetos e insurgências daqueles que historicamente foram colocados à margem, ampliando o entendimento sobre inclusão para além de dispositivos institucionais, reconhecendo as potências nos modos diversos de ser, saber e aprender. Ao costurar práticas com base na escuta e no afeto, essas professoras também bordam resistências à normatividade escolar e produzem sentidos de pertencimento que reconhecem a complexidade dos sujeitos que ali se formam.

As práticas descritas também evidenciam a inclusão como processo coletivo, no qual estudantes, colegas e famílias participam da construção de um ambiente escolar mais justo, afetivo e plural. A escola, ao ser tensionada pelas ações dessas docentes, é convocada a rever suas normatividades, abrindo-se à multiplicidade de existências e à valorização das diferenças.

Formar-se docente e incluir, nesse contexto, não são caminhos paralelos, mas gestos entrelaçados na arte de escutar, reconhecer e criar com o que se tem. É neste fio ético que a inclusão deixa de ser discurso e torna-se prática, caminho tecido coletivamente, construção que acolhe potências e vulnerabilidades, numa escuta que faz florescer a diferença.

Essas experiências, embora já reveladoras, apontam apenas o início de um processo mais amplo de compreensão da inclusão. Para aprofundar o significado ético, político e epistemológico dessas práticas, passamos a analisar a tecitura dos ‘nós’ que permeiam a docência inclusiva, onde os desafios e as tensões se transformam em aprendizagens, deslocamentos e invenções pedagógicas.

3.2.2 Do nó à trama: escutas, docência e (re)aprendizados na tecitura da inclusão

As narrativas das professoras Sueli e Lélia, produzidas no campo de duas escolas públicas de Várzea do Poço, interior baiano, compõem uma tecitura de sentidos sobre a inclusão escolar e seus deslocamentos ao longo da trajetória docente. Essas falas

revelam não apenas mudanças conceituais, mas também transformações éticas, afetivas e epistemológicas que reposicionam o sentido da inclusão de imposição normativa à prática coletiva e comprometida com a diferença.

Ao nomear este eixo como “do nó à trama”, evocamos a potência dos *nós* na docência, não como obstáculos a serem desfeitos, mas como pontos de densidade e tensão criadora. Como sugere Maria Cláudia Dal’Igna (2023), os nós são constituintes do fazer docente, lugares de encontro entre impasses e invenções. Eles mobilizam reflexões, deslocamentos e, muitas vezes, reinvenções da prática. Nessa perspectiva, os nós não paralisam, mas fazem parte do próprio movimento da tecitura. O processo inclusivo é, portanto, tecido entre desafios, resistências e aprendizagens, onde professoras, estudantes, famílias e comunidades se engajam no desatamento desses nós, costurando sentidos outros para a escola.

Ao ser convidada a compartilhar sua compreensão sobre a inclusão escolar e se essa concepção se modificou ao longo de sua trajetória como docente, a professora Sueli relata:

Sim, eu acho que mudou muito ao longo do tempo a vivência, porque a inclusão chegou meio que de cima para baixo e pegou todo mundo de surpresa. Inicialmente, minha concepção era de que, para incluir aquele estudante, eu precisava possibilitar que ele estivesse no mesmo nível da turma, ali no convencional, de fazer o que é próprio e o que os demais colegas fizessem. [...] Ao longo da convivência, minha concepção em relação à inclusão muda muito quando passo a olhar a potencialidade deles. O que é que eles conseguem, né? [...] Hoje, vejo a inclusão nesse sentido. [...] Não de esperar que ele faça aquilo que eu quero, mas de valorizar aquilo que ele tem e aquilo que ele pode (Sueli, entrevista narrativa, 2025).

Esse relato revela tensões entre as normativas institucionais que orientam as práticas escolares e a experiência docente que, ao longo do tempo, ressignifica o olhar sobre os estudantes. Ao rememorar sua trajetória, Sueli reconhece que, inicialmente, a inclusão foi vivenciada como algo imposto, o que ressoa com a crítica foucaultiana sobre os mecanismos de poder que regulam condutas e produzem modos de ver e agir nas instituições (Foucault, 1979). A exigência de que os estudantes “chegassem ao mesmo nível da turma” aponta para uma racionalidade meritocrática e uniformizadora. No entanto, ao deslocar seu olhar para as potencialidades singulares dos/as alunos/as, a professora desestabiliza essa lógica. Ela passa a compreender que ensinar não é promover adequações a uma norma, mas criar espaços para que cada sujeito possa

existir com sua diferença. A potência, nesse sentido, reside na singularidade, e não na tentativa de normalização.

Esse deslocamento ecoa os estudos de Carlos Skliar (2003), que problematiza os significados da normalidade na escola e defende uma escuta ética da diferença. Também encontra ressonância em Booth e Ainscow (2002), ao proporem a criação de culturas inclusivas como movimento contínuo de reflexão e transformação institucional. A inclusão, portanto, emerge como prática relacional, como escuta ampliada das potências dos sujeitos, como abertura a outras formas de linguagem e expressão.

As estratégias mobilizadas por Lélia com sua aluna Maria Eduarda revelam que os desafios da inclusão são vividos no corpo a corpo do cotidiano escolar, onde as tensões com o capacitismo institucional aparecem de forma explícita, como no caso de colegas docentes que comemoram não ter uma criança com deficiência em sua turma. Apesar disso, é na relação com os estudantes que a professora encontra força e inspiração: a presença da aluna, longe de ser um problema, torna-se central na dinâmica da sala, despertando empatia, cuidado e pertencimento coletivo.

Ambas as professoras relatam que aprenderam com os estudantes. Sueli aprendeu a reconhecer diferentes formas de expressão, gesto, desenho e mímica, enquanto Lélia descobriu que o vínculo afetivo precede qualquer processo pedagógico. Essas experiências transcendem meros dados de pesquisa: são aquilo que Conceição Evaristo (2020) chama de *escrevivência*, a escrita de nós, saberes que emergem do cotidiano, da escuta e da luta, inscritos em corpos que ensinam e aprendem simultaneamente. As professoras se (in)formam no ato de ensinar, no encontro com a diferença e no enfrentamento das contradições escolares. Suas narrativas não apenas descrevem a prática, mas a reconfiguram, inscrevendo-se como resistência ao epistemicídio e como reivindicação de outras formas de saber e de existir na escola.

A escuta se configura, nesse contexto, como um gesto político, ético e epistemológico. As histórias de vida e de sala de aula são também epistemologias encarnadas que desafiam os saberes instituídos e mobilizam novas formas de conhecer e ensinar. Como propõem Moraes e Kastrup (2019), pensar a inclusão a partir da deficiência como uma política ontológica é reconhecer que a presença do outro, em sua diferença, nos convoca a transformar a própria escola e a docência, reconhecendo a pluralidade dos modos de existência e aprendizagem. Não se trata de adaptar o sujeito à escola, mas de deslocar os pressupostos da própria escola.

As experiências narradas pelas professoras Sueli e Lélia revelam que a inclusão é um processo tecido no cotidiano da escola, feito de pequenos gestos, escuta sensível e construção de vínculos, mesmo diante dos conflitos e desafios que atravessam não apenas a sala de aula, mas também as condições de formação docente, a organização do tempo escolar e as relações com as famílias. A inclusão se manifesta como um ato ético e político que vai além do simples acesso e exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas e do espaço-tempo escolar.

Lélia relata a experiência com Luciano, estudante não verbal e inicialmente agressivo, cujo vínculo de confiança foi construído com paciência e afeto: “Hoje em dia, pode tá onde estiver [...] Quando chega, eu digo: ‘beijo, pró!’ Ele vem me dá um beijo!” (Lélia, entrevista narrativa, 2025). Essa relação se fortaleceu por meio da escuta atenta aos gestos, silêncios e presenças não convencionais, lembrando a proposta de Fernand Deligny (2015) sobre comunicação para além da linguagem verbal.

Sueli compartilha sua preocupação diante dos desafios de acompanhar estudantes com necessidades específicas, como Luciano, diante do tempo escasso e da rigidez dos horários escolares. Sua reflexão evidencia a urgência de pensar a inclusão como reconfiguração do tempo-espaço da escola, que permita encontros pedagógicos mais significativos: “Em que momento nós vamos conseguir interagir com Luciano?” (Sueli, entrevista narrativa, 2025).

Ambas as professoras destacam a insuficiência da formação docente para lidar com a neurodivergência, mas evidenciam coragem para ir além dessa limitação. Lélia sublinha a importância de registros e relatórios para conhecer o estudante em sua singularidade. Já Sueli reforça a postura de aprendiz contínuo, buscando estudos e pesquisas como ferramentas indispensáveis para enfrentar os desafios do cotidiano escolar:

Acho que o grande desafio é a gente se colocar mesmo como aprendiz e aprender também no dia a dia, mas também buscar os estudos ali, o que é que está sendo estudado em relação a isso? Eu acho muito positivo, inclusive, participar desse processo, dessa pesquisa, porque eu sei que toda essa parte teórica, todo esse estudo que você está fazendo também vai nos ajudar muito, né? (Sueli, entrevista narrativa, 2025).

Esses relatos evidenciam que a inclusão não é um ato isolado, mas um processo coletivo que reverbera na escola e na família, implicando transformações em múltiplos níveis. A construção do vínculo com os estudantes ultrapassa a relação direta para

envolver sensibilidades, atitudes e práticas que fortalecem uma cultura escolar mais acolhedora e comprometida com a diversidade.

Ao mesmo tempo, percebe-se que múltiplos marcadores sociais, como deficiência, classe, gênero, raça e território, entram em jogo na prática docente, compondo o cenário complexo no qual as práticas inclusivas são construídas e negociadas. Esses elementos se entrelaçam com os desafios pedagógicos, sociais e institucionais enfrentados pelas professoras, antecipando a discussão aprofundada sobre interseccionalidade que será apresentada na seção posterior.

Por fim, o que une as falas de Sueli e Lélia é o compromisso com uma educação que não se limita a adaptar, mas que se deixa transformar pela presença do outro. A escuta atenta, o afeto e o tecido coletivo das relações escolares se revelam como fios essenciais para a construção de uma prática inclusiva que valoriza a diferença e promove justiça epistêmica, sensibilidade ética e reinvenção curricular.

Mesmo nesse tecido de escuta e cuidado, o capacitismo estrutural se faz presente. Como apontam Gesser, Block e Guedes de Mello (2022), trata-se de uma lógica que hierarquiza corpos e subjetividades, desqualificando aqueles que não performam conforme os padrões normativos. Essa lógica atravessa políticas públicas, práticas escolares e relações interpessoais. No entanto, é justamente no cotidiano que se produzem resistências. O afeto, nesse contexto, é uma ferramenta política e pedagógica que rompe com as narrativas de déficit e carência. Ele permite que o estudante se torne sujeito de vínculo, invenção e agenciamento.

A escola, ainda que marcada por contradições, se mostra como espaço possível de reexistência. A escuta sensível das professoras, articulada à sua experiência cotidiana, produz deslocamentos importantes na forma como compreendem a inclusão. De uma concepção normativa e niveladora, elas transitam para uma prática que reconhece a diferença como riqueza, o afeto como base da aprendizagem e a escola como espaço de reinvenção da vida comum.

Ao narrar suas trajetórias, Sueli e Lélia nos convocam a repensar os próprios sentidos da docência, da formação e da justiça educacional. O que essas vozes nos dizem é que não há inclusão sem escuta, sem afeto e sem compromisso com a pluralidade dos modos de ser, aprender e existir. É nesse entrelaçamento de vidas, desafios e descobertas que se tece a possibilidade de uma educação verdadeiramente inclusiva, aquela que nasce do chão da escola e nas relações humanas.

Ao costurar essas experiências e saberes, as professoras lançam sementes para uma educação que não apenas acolhe a diferença, mas que se transforma continuamente por meio dela, abrindo espaços para práticas que transcendem o ensino tradicional¹⁰ e promovem justiça, respeito e pluriversalidade¹¹. Essas sementes, como nos lembra a banca avaliadora, apontam para um campo fértil de investigação futura: a escuta das narrativas de estudantes neurodivergentes como caminho ético, político e epistemológico para aprofundar a compreensão da inclusão escolar. Talvez seja nesse chão, do vivido, do sensível e do múltiplo, que uma nova tecitura se inicie, expandindo a trama que hoje apenas começa.

3.3 INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO

A interseccionalidade é um conceito crucial que emerge das discussões feministas, especialmente no contexto dos feminismos negros. Proposto inicialmente por Kimberlé Crenshaw (1989), a interseccionalidade busca entender como as múltiplas identidades sociais, como raça, gênero, classe, sexualidade, entre outras, se entrelaçam, criando experiências únicas de opressão e resistência. No contexto do feminismo negro, essa abordagem é fundamental, pois revela como as mulheres negras enfrentam formas específicas de discriminação que não podem ser compreendidas por meio de uma análise isolada de gênero ou raça. As vivências das mulheres negras, portanto, são marcadas por uma complexa intersecção de opressões que desafiam as narrativas simplistas sobre desigualdade.

A história dos feminismos negros é um testemunho da luta por reconhecimento e inclusão. Desde a atuação de figuras como Sojourner Truth (1815), que, em seu famoso discurso: *Não sou uma mulher?*, questionou as noções predominantes de feminilidade e direitos das mulheres no século XIX, até as contemporâneas ativistas que denunciam a violência policial e as injustiças sociais, o feminismo negro tem sido uma voz poderosa que articula a luta contra a opressão racial e de gênero. Esse movimento não apenas busca emancipar as mulheres negras, mas também desafia as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade em múltiplos níveis.

¹⁰ Aqui, ensino tradicional é compreendido como uma prática educativa centrada na transmissão de conteúdos, na homogeneização das experiências escolares e na hierarquização dos saberes, muitas vezes desconsiderando a escuta, o corpo, os afetos e a pluralidade epistêmica.

¹¹ A noção de *pluriversalidade* emerge do pensamento decolonial e afirma a existência de múltiplos modos de vida, saberes e práticas pedagógicas, em oposição ao ideal universal e homogêneo que hierarquiza e silencia as diferenças (WALSH, 2009; ESCOBAR, 2014).

Desde as correntes perspectivistas produzidas por pesquisadoras negras, a interseccionalidade se apresenta como a categoria analítica que evidencia como diferentes tipos de discriminação, de gênero, raça e classe, interagem na vida das mulheres negras (Paiva, 2020). Diversas autoras, como Cardoso (2012), Sardenberg (2015) e Ribeiro (2019), destacam que a primeira mulher negra a expressar a especificidade da sua condição marcada por essas múltiplas opressões foi a negra liberta Sojourner Truth, afro-americana que, a partir de 1843, tornou-se abolicionista, escritora e ativista dos direitos das mulheres.

Durante a Convenção de Mulheres de 1851, realizada em Akron, Ohio, Truth fez um discurso improvisado intitulado “*E eu não sou uma mulher?*”, questionando a ideia de fragilidade e dependência atribuída às mulheres e reafirmando sua capacidade de trabalho, resistência e maternidade sob condições de opressão e violência (Truth, 1851 apud Sardenberg, 2015, p. 71). Como observa Ribeiro (2019, p. 20), “[...] já evidenciava o grande dilema que o feminismo hegemônico iria enfrentar: a universalização da categoria mulher”. O discurso de Truth demonstrou, de forma pioneira, a simultaneidade das opressões, conceito que mais tarde seria sistematizado sob a categoria de interseccionalidade.

Conforme ressalta Paiva (2020), os primeiros passos organizados nessa direção surgiram a partir da atuação da National Black Feminist Organization, em 1973, e do Combahee River Collective, criado em 1974 em Boston. Em seu manifesto de 1977, o coletivo destacou que as opressões vivenciadas pelas mulheres negras, sexual, racial e de classe, não se sobrepõem nem se somam, mas se imbricam, compondo experiências únicas de discriminação e resistência (Cardoso, 2012, p. 55). A interseccionalidade, portanto, foi forjada por feministas negras norte-americanas preocupadas em compreender os sistemas de dominação que emergem da interligação de gênero, raça, classe e sexualidade, consolidando-se como instrumento essencial para analisar a complexidade das relações sociais e problematizar questões de direitos humanos frente à multidiscriminação (Paiva, 2020).

Na análise da interseccionalidade, é essencial considerar o papel das instituições e das normas sociais que definem as experiências individuais. Políticas públicas e práticas sociais frequentemente falham em atender às necessidades específicas das mulheres negras, perpetuando a marginalização. Gesser, Block e Mello (2020) destacam que, mesmo com avanços legais e políticas de inclusão, as estruturas sociais que sustentam a opressão ainda predominam. Nesse sentido, a interseccionalidade não é

apenas uma ferramenta analítica, mas também uma prática política que revela desigualdades e orienta estratégias de resistência.

A interseccionalidade favorece a reflexão crítica sobre os próprios movimentos sociais. Agendas feministas tradicionais tendem a ser dominadas por vozes brancas e de classe média, negligenciando as realidades vividas por mulheres de diferentes etnias e classes sociais. Isso gera exclusão e invisibilização das experiências específicas das mulheres negras. Como bell hooks (2018) aponta, a verdadeira libertação só é alcançada quando todas as vozes e experiências são reconhecidas.

No campo educacional, a interseccionalidade oferece uma lente poderosa para o desenvolvimento de currículos que reflitam a diversidade de experiências. Integrar a perspectiva dos feminismos negros nas discussões sobre educação permite criar espaços mais inclusivos, respeitando as singularidades de cada aluno. A educação deve ser uma prática crítica que examine como identidades interseccionadas influenciam o aprendizado, desafiando preconceitos e estereótipos que perpetuam a exclusão.

As práticas de resistência emergem como elementos centrais na interseccionalidade. Mulheres negras desenvolvem estratégias de sobrevivência e luta profundamente enraizadas em suas experiências culturais. Essas práticas não são apenas reativas, mas proativas, refletindo um desejo de transformação social. A arte, a música e a literatura, por exemplo, denunciam a opressão e valorizam identidades, contribuindo para a construção de um futuro mais justo.

Conforme Paiva (2020) destaca, a interseccionalidade permite compreender que as experiências de opressão e resistência não são isoladas, mas constituídas por relações sociais complexas que atravessam espaços, tempos e contextos. Essa abordagem evidencia como os sujeitos não apenas sofrem as estruturas de dominação, mas também podem agir sobre elas, transformando-as.

A interseccionalidade, portanto, sinaliza não apenas as opressões, mas também as práticas de resistência que emergem das comunidades. Ela é uma lente indispensável para compreender a complexidade das experiências de mulheres negras, lésbicas e outros grupos marginalizados, e nos obriga a considerar como as interações entre raça, gênero, classe e outras identidades constituem as vivências e lutas sociais. Ao integrar essa perspectiva nas discussões acadêmicas, políticas e sociais, avançamos em direção a abordagens inclusivas que reconheçam e valorizem a pluralidade das experiências humanas, promovendo justiça social e equidade.

As trajetórias das professoras Sueli, Conceição e Lélia evidenciam como gênero, classe, deficiência e contextos sociais se entrelaçam na construção dos processos identitários profissional e na prática pedagógica, mostrando que a educação inclusiva deve considerar múltiplas dimensões sociais. Desde a infância, todas manifestaram interesse pela docência, inspiradas por experiências familiares e comunitárias que valorizaram o ensino. Sueli, por exemplo, acompanhava a mãe, professora leiga, em atividades escolares na escola multisseriada do campo, enquanto Conceição brincava de “escolinha” com irmãos e primos, e Lélia demonstrava interesse pela docência desde os sete anos, articulando a experiência familiar com o desejo de ensinar. Esses relatos revelam que o gênero e o contexto social influenciam profundamente a construção da identidade docente, definindo tanto a motivação quanto os caminhos de formação.

A trajetória de formação e a superação de barreiras estruturais aparecem em todas as narrativas. Sueli enfrentou deslocamentos da zona rural para a cidade, escassez de recursos pedagógicos e limitações na formação formal, mas encontrou soluções criativas para garantir aprendizagens significativas, como o uso de sucatas, jornais e materiais improvisados (Sueli, entrevista narrativa 2024). Conceição buscou ampliar sua formação acadêmica em Pedagogia, Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia, superando desafios econômicos e estruturais (Conceição, entrevista narrativa, 2024).

Lélia (entrevista narrativa, 2025), por sua vez, enfrentou intensas exigências acadêmicas e a necessidade de esforço individual para avançar, ao mesmo tempo em que conciliava os desafios da maternidade. Sua trajetória evidencia como a docência de mulheres se cruza com expectativas históricas de dedicação intensa e compromisso com o ensino, atravessada pelas responsabilidades familiares e de cuidado, que frequentemente recaem de forma desigual sobre elas.

Nesse sentido, o ser mãe aparece não apenas como mais uma função a desempenhar, mas como uma dimensão que compõe sua identidade docente, influenciando tanto sua relação com o tempo quanto sua prática pedagógica. Esse atravessamento se conecta ao cuidado comunitário presente nas trajetórias de Sueli e Conceição, que também assumem papéis de suporte e liderança em suas escolas, mostrando que práticas inclusivas não se restringem ao ensino formal, mas envolvem atenção às condições de vida dos estudantes e das famílias, articulando gênero e contexto social (Lélia, Sueli e Conceição, entrevistas narrativas, 2024-2025).

A narrativa da professora Conceição evidencia como a interseccionalidade atravessa o cotidiano escolar, articulando condições de classe, deficiência e formação

docente. Ao relatar que sua escola está situada em um bairro de alta vulnerabilidade social (Conceição, entrevista narrativa, 2024), aponta que muitos estudantes e suas famílias enfrentam dificuldades materiais que influenciam diretamente nas oportunidades de aprendizagem. Além disso, ela destaca que, apesar das políticas de inclusão, crianças com transtornos ou deficiências frequentemente são excluídas por falta de formação específica dos professores e auxiliares. Esse conjunto de fatores revela que práticas inclusivas precisam ser pensadas a partir de múltiplas dimensões sociais e educacionais, considerando desigualdades estruturais e a necessidade de formação docente contínua para promover uma educação verdadeiramente equitativa.

A prática pedagógica inclusiva de Lélia destaca a atenção individualizada aos estudantes com deficiência, enfatizando a valorização de suas habilidades singulares, ao invés de centrar-se apenas nas limitações ou diagnósticos: “Essa é a minha primeira preocupação, de fazer com que eles confiem em mim como professora” (Lélia, entrevista narrativa, 2025). Esse trecho evidencia que a inclusão escolar exige não apenas conhecimento pedagógico, mas sensibilidade e acolhimento, considerando as particularidades de cada estudante e mostrando como os variados marcadores sociais podem se entrelaçar como resistência na construção de práticas inclusivas.

A narrativa de Lélia, ainda traz à tona o capacitismo estrutural presente na escola, quando a professora relata comentários de colegas sobre alunos/as com deficiência: “-Ainda bem que este ano minha sala não tem um! Como dói ouvir isso, Deus me livre!” (Lélia, entrevista narrativa, 2024). Por outro lado, a experiência com sua aluna Maria Eduarda, que tem TDA, mostra como a diferença pode ressignificar as relações pedagógicas: “Se Duda for embora? No dia que ela não vem na sala, todo mundo já sente, é incrível. Ela criou um espírito de liderança, me ajudando” (Lélia, entrevista narrativa, 2025). Aqui, deficiência, pertencimento comunitário e cuidado, dimensão historicamente ligada ao feminino, se imbricam, produzindo deslocamentos positivos no coletivo da sala de aula.

Já a narrativa da professora Sueli evidencia como a interseccionalidade atravessa o cotidiano escolar. Ao relatar a experiência com Luciano, um estudante com deficiência, ela mostra que barreiras estruturais da escola, como horários rígidos e turmas sobrecarregadas, dificultam a interação pedagógica e a inclusão (Sueli, entrevista narrativa, 2025). Estudantes com deficiência, especialmente aqueles cujas famílias enfrentam condições socioeconômicas mais vulneráveis, encontram obstáculos que

ampliam as desigualdades educacionais, evidenciando a articulação entre deficiência e classe.

Sueli também aponta que, apesar de esforços e estratégias pedagógicas, ainda existem alunos/as que não conseguem ser acompanhados de forma adequada, demonstrando como as condições de trabalho dos docentes influenciam diretamente na implementação de práticas inclusivas. Além disso, ela problematiza as expectativas convencionais da escola, destacando que a inclusão não consiste em nivelar todos ao mesmo padrão, mas em valorizar as potencialidades de cada estudante. Assim, deficiência, classe e condições do trabalho docente se cruzam, reforçando que a inclusão exige atenção às singularidades de cada aluno e à complexidade do contexto escolar.

Ao considerar a interseccionalidade, todos os atravessamentos que constituem o sujeito devem ser levados em conta. As narrativas de Sueli, Conceição e Lélia evidenciam como gênero, classe e deficiência se entrelaçam na prática docente. Isso demonstra que a educação inclusiva exige não apenas atenção aos estudantes, mas também reconhecimento das barreiras estruturais e culturais que moldam as trajetórias escolares. A interseccionalidade, portanto, funciona como uma ferramenta de análise e de ação, orientando estratégias pedagógicas que valorizem as singularidades e promovam justiça social.

Esses relatos evidenciam que a interseccionalidade, como aponta Crenshaw (1989), não é apenas uma categoria analítica, mas um recurso para compreender as múltiplas formas de opressão e resistência que estruturam a educação inclusiva. No caso de Lélia, Sueli e Conceição, gênero, maternidade, classe e deficiência não aparecem de forma isolada, mas se entrecruzam no cotidiano escolar, desafiando as professoras a reinventar práticas pedagógicas e reafirmar a inclusão como direito.

3.3.1 Interseccionalidade, Inclusão e Neurodiversidade: desafios e oportunidades

Ao integrar a discussão sobre a interseccionalidade e o movimento do feminismo negro com a inclusão de estudantes neurodivergentes, é essencial reconhecer que as identidades desses sujeitos são frequentemente reduzidas a estigmas associados à deficiência. Essa visão fragmentada ignora a complexidade das experiências vividas, que são influenciadas por diversas categorias sociais, como classe, raça e gênero. A obra de Gesser, Block e Mello (2020) ilumina a necessidade de uma abordagem interseccional que considere a integralidade dos indivíduos, permitindo uma compreensão mais rica e contextualizada das questões de inclusão.

Essa visão fragmentada ignora a complexidade das experiências vividas. Como destaca Miguel e Biroli (2013), as barreiras enfrentadas pelos estudantes não se restringem ao espaço escolar, mas atravessam famílias, comunidades e experiências pessoais. Esse recorte evidencia que a inclusão deve considerar o contexto integral do aluno, incorporando tanto as vivências cotidianas quanto as estruturas de poder que as atravessam.

A narrativa de Lélia ilustra bem essa dimensão: ao relatar a experiência com Israel, um estudante neurodivergente, ela aponta que os desafios não ocorrem apenas na escola, mas também no contexto familiar. A mãe, por exemplo, evitava levá-lo a determinados espaços, preocupada com comportamentos considerados “não normativos” e com a reação da sociedade. Essa atitude, marcada por medos e preconceitos socialmente produzidos, somada à ausência de recursos e apoios institucionais, evidencia como o privado é atravessado por desigualdades estruturais, repercutindo diretamente no público e interferindo na socialização e no acesso pleno à inclusão.

Lélia relata: “Se a mãe tivesse colocado num fonoaudiólogo antes, ajudaria bastante... Ela se preocupava porque ele era um pouco agressivo... até para os lugares com ele, ela não queria ir”. O relato evidencia que os limites vivenciados não podem ser interpretados como responsabilidade ou culpa da família, mas como resultado da falta de políticas públicas efetivas e de uma rede de suporte que reconheça as múltiplas vulnerabilidades de grupos sociais historicamente marginalizados.

Assim, mais do que cobrar da família uma atuação isolada, a narrativa revela a necessidade de políticas e práticas inclusivas que assegurem condições para o acolhimento tanto na escola quanto no espaço familiar e comunitário. Essa compreensão se alinha à noção de neurodiversidade, que amplia a maneira de perceber e valorizar as diferenças neurológicas como parte constitutiva da diversidade humana, reforçando que o compromisso com a inclusão deve ser coletivo e institucional, e não reduzido ao âmbito privado.

A neurodiversidade, como conceito, propõe uma visão que valoriza as diferenças neurológicas, defendendo que condições como autismo, TDAH, dislexia e outras variações não devem ser analisadas exclusivamente pela lente da deficiência, mas sim como parte da diversidade humana. No entanto, o acesso à educação inclusiva para estudantes neurodivergentes frequentemente é comprometido por preconceitos e práticas pedagógicas que desconsideram suas especificidades. A partir da perspectiva

interseccional, torna-se necessário analisar como as identidades desses estudantes se entrelaçam e como isso influencia suas experiências escolares.

Exemplos de práticas inclusivas incluem atenção individualizada, acolhimento e promoção da participação ativa dos estudantes, evitando a patologização ou exclusão (Gesser, Block & Mello, 2020; Harding, 1998). A narrativa de Lélia sobre sua aluna Maria Eduarda, com TDA, mostra como pertencimento, cuidado e diferença podem se imbricar, produzindo efeitos positivos no coletivo (Lélia, entrevista narrativa, 2025).

O paradigma “o pessoal é político”, destacado por Paiva (2020), evidencia que experiências individuais, como as de estudantes neurodivergentes, não podem ser compreendidas isoladamente. Elas refletem desigualdades estruturais e, portanto, devem ser politizadas na prática pedagógica. Práticas educativas e afetivas adquirem assim um caráter político, especialmente ao lidar com múltiplas opressões simultâneas, reforçando a necessidade de uma abordagem interseccional que valorize a diversidade de identidades e experiências.

Esse conceito reforça que as experiências individuais não são neutras: o cotidiano dos estudantes carrega as marcas de estruturas de poder e desigualdade. Compreender essas experiências exige olhar para as múltiplas dimensões sociais, gênero, raça, classe, deficiência, que se entrelaçam e influenciam as trajetórias escolares. Nesse sentido, políticas, práticas pedagógicas e pesquisas sobre inclusão precisam reconhecer a dimensão política de cada experiência, garantindo que a educação se transforme em um espaço de empoderamento e justiça social. Ao considerar essas interseções, torna-se evidente que barreiras à inclusão não são apenas individuais, mas estruturalmente construídas.

A falta de reconhecimento das questões de classe, raça e gênero nas discussões sobre neurodiversidade resulta em uma compreensão limitada das barreiras que esses estudantes enfrentam. Por exemplo, uma estudante negra com autismo pode enfrentar não apenas os desafios associados à sua condição neurológica, mas também a discriminação racial e as expectativas de gênero que influenciam sua trajetória escolar. Nesse sentido, a interseccionalidade oferece uma lente crítica para examinar como essas diferentes dimensões interagem, produzindo formas únicas de marginalização e exclusão.

Para ilustrar a complexidade dessas experiências, podemos recorrer à metáfora do caleidoscópio, proposta por Sardenberg (2015). Assim como os prismas de um caleidoscópio se combinam para criar padrões variados, gênero, raça, classe e

deficiência se articulam de maneira dinâmica, formando experiências singulares para cada estudante. Essa perspectiva evidencia a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas sensíveis à multiplicidade de identidades, capazes de reconhecer tanto os desafios quanto os recursos individuais.

Gesser, Block e Mello (2020) destacam a importância dos estudos emancipatórios na construção de pesquisas e práticas anticapacitistas, enfatizando que a deficiência deve ser compreendida como uma questão política, vinculada aos direitos humanos e às lutas sociais, e não como uma limitação estritamente individual. Esse paradigma promove uma mudança de foco nas investigações, defendendo uma perspectiva que busca *pesquisar com* as pessoas com deficiência, e não apenas *sobre* elas, valorizando a agência, a experiência e a participação ativa desse grupo na produção de conhecimento.

Embora não tratem diretamente da origem do paradigma, outras autoras e autores reconhecem que essa abordagem foi sistematizada por Michael Oliver, a partir das reivindicações do movimento das pessoas com deficiência (Oliver, 1992), como forma de ruptura com modelos biomédicos e assistencialistas.

Além disso, como propõe Harding (1998), a experiência situada e coletiva do sujeito do conhecimento importa epistemologicamente. Aplicado à neurodiversidade, isso significa que docentes e estudantes não devem ser tratados como objetos de estudo, mas como participantes ativos na construção de práticas inclusivas, considerando suas perspectivas singulares.

Gesser, Block e Mello (2020) ressaltam também que a participação nas pesquisas não deve ser vista de forma predominante, pois as interseções entre capacitismo, racismo e sexismo podem influenciar quem é ouvido e quem tem sua voz amplificada no processo de pesquisa. A necessidade de um modelo social que critique a patologização e a objetificação das pessoas com deficiência é um dos pilares dessa perspectiva, promovendo um entendimento mais amplo das barreiras sociais que limitam a participação plena dessas pessoas na sociedade. Assim, as práticas e pesquisas anticapacitistas devem adotar uma abordagem interseccional que reconheça e enfrente as desigualdades presentes nas experiências de vida das pessoas com deficiência.

Essas contribuições são fundamentais para a construção de um conhecimento mais inclusivo e socialmente responsável, que atende às reais necessidades e perspectivas das pessoas com deficiência, reforçando a ideia de que “nada sobre nós,

sem nós” lema do movimento da Neurodiversidade deve ser um princípio orientador em todos os contextos de pesquisa e prática social.

O anticapacitismo, um conceito que permeia as discussões sobre deficiência e inclusão, destaca a necessidade de desafiar as normas que perpetuam a opressão dos indivíduos com deficiências. A interseccionalidade, nesse contexto, fornece uma ferramenta valiosa para entender como diferentes formas de opressão interagem, permitindo uma crítica mais profunda às hierarquias sociais que marginalizam tanto os estudantes neurodivergentes quanto aqueles que pertencem a grupos racializados, de classe trabalhadora ou outras categorias vulneráveis.

A formação docente deve incluir uma compreensão da interseccionalidade e de como as experiências de estudantes neurodivergentes são forjadas por uma combinação multifatorial. Isso requer um compromisso contínuo com a reflexão crítica e a ação, visando desconstruir estigmas e criar práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade das identidades. A inclusão efetiva de estudantes neurodivergentes exige que as instituições educacionais promovam uma cultura de respeito e valorização das diferenças, respeitando as singularidades de cada aluno e criando um espaço onde todos possam prosperar.

Além disso, a inclusão de estudantes neurodivergentes deve ser entendida como parte de um movimento maior por justiça social. Ao reconhecer a interseccionalidade, podemos construir uma educação que não apenas respeite, mas afirme a importância da diversidade. A luta por um sistema educacional inclusivo deve desafiar as narrativas que tratam a deficiência como uma questão isolada, ampliando a discussão para incluir as intersecções que influenciam as experiências dos estudantes.

A relação entre interseccionalidade e inclusão é um campo fértil para novas práticas e políticas educacionais que considerem a complexidade das identidades. Promover a inclusão de estudantes neurodivergentes significa também desafiar as estruturas que perpetuam a exclusão, rompendo com estigmas e preconceitos que muitas vezes os cercam. Dessa forma, o compromisso com a inclusão não deve ser visto como um objetivo isolado, mas como uma parte integral de uma luta mais ampla por igualdade e justiça social.

Essa perspectiva oferece uma visão indispensável para compreender e promover a inclusão de estudantes neurodivergentes. Ao considerar a diversidade de identidades e experiências, podemos avançar em direção a uma educação mais inclusiva e transformadora, que respeite e valorize a pluralidade das vozes. Essa abordagem não

apenas enriquece a experiência educativa, mas também empodera os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, contribuindo para um futuro mais justo e equitativo para todos.

Além disso, a interseccionalidade não é apenas um instrumento analítico, mas também um princípio orientador para políticas educacionais, práticas pedagógicas e pesquisas sobre inclusão. Reconhecer e valorizar a pluralidade de identidades permite que docentes, estudantes e pesquisadores atuem de forma crítica e transformadora, construindo uma educação que promova equidade, respeito e participação plena de todas as vozes.

Embora esta dissertação tenha se concentrado na equidade e na justiça social, é importante reconhecer que essas dimensões, sozinhas, não são suficientes para romper as barreiras que historicamente marginalizam estudantes e saberes diversos. Perspectivas que dialogam com feminismos e justiça epistêmica apontam para a necessidade de pensar o currículo como território de inclusão de vozes subalternizadas e saberes historicamente invisibilizados, reforçando a dimensão política e ontológica do currículo. A justiça curricular¹² se articula com princípios de justiça social e justiça epistêmica, reconhecendo que a equidade, por si só, não é suficiente para romper as múltiplas barreiras de exclusão presentes nas escolas. Por exceder o escopo desta dissertação, seu aprofundamento será realizado em futuras pesquisas.

¹² A justiça curricular analisa o currículo como espaço político em disputa, em que a valorização de saberes e vozes historicamente marginalizadas é central para a construção de uma educação mais justa e democrática (PONCE; ARAÚJO, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES

Ao chegar a estas considerações finais, retorno à minha própria travessia, já anunciada no início desta pesquisa. Este mestrado não foi apenas um percurso acadêmico, foi uma pausa rara, um convite para desacelerar e me reconectar com minha história, com meu corpo e com minha presença docente. Recordo tardes dedicadas à escrita, o som do teclado preenchendo o silêncio, o cheiro do café e o aroma do alecrim, que me ajudava a concentrar e conectar comigo mesma. As janelas abertas permitiam que a brisa e o canto dos pássaros trouxessem lembranças de outros tempos.

Nesse processo, a escrita deixou de ser apenas registro acadêmico e se tornou diário sensível da vida, fruto das reflexões realizadas ao longo do mestrado: pequenas postagens de fotos e textos sobre encontros com colegas, apresentações de trabalhos, eventos acadêmicos, celebrando conquistas e datas marcantes, todas imbricadas ao propósito de compreender e promover a inclusão. Em meio à celebração de meus 50 anos, à lembrança de 30 anos de serviço público e ao olhar sobre minha trajetória, percebi que cada experiência se entrelaçava com a pesquisa, compondo um entrelaçamento vivo de memórias, afetos e aprendizagens.

Reconhecer que a formação de professores é também formação de si, atravessada por memórias, afetos e resistências, permitiu que cada capítulo desta dissertação se construísse como gesto de escuta, cuidado e criação coletiva. Essa imersão pessoal e acadêmica revelou a potência de tecer saberes, relações e práticas, sugerindo a metáfora da tecelã como fio condutor para as reflexões que se seguirão.

Nessa travessia, percebi que certos lugares se tornaram pontos de partida e também de chegada: momentos de reflexão sobre minha ancestralidade, minha dimensão espiritual, minha infância e minha trajetória profissional. Esses lugares simbólicos e afetivos se entrelaçaram como fios que conectam vivências e pesquisa em educação inclusiva e neurodiversidade. Cada narrativa se tornou ponte entre o vivido e o estudado, evidenciando como experiências, memórias e saberes se articulam para construir sentidos de cuidado, sensibilidade e compromisso ético com os sujeitos da pesquisa. Foi nesse diálogo contínuo entre passado, presente e projeto de futuro que se consolidou o sentido mais amplo da inclusão, tecido com atenção, escuta e afetividade.

Minhas etnografias escolares, registradas no diário da pesquisadora, captaram momentos de intensidade e presença, nos quais a escuta ativa e o cuidado com as

trajetórias das professoras colaboradoras revelaram múltiplas formas de compreender e praticar a inclusão de estudantes neurodivergentes.

Lembro-me de tardes na escola, em um espaço reservado, enquanto as crianças brincavam no intervalo, quando eram realizadas as entrevistas com as professoras colaboradoras. Esses encontros também aconteceram no CRAP, espaço de escuta e intervenção pedagógica, onde a interação com estudantes e equipes escolares se dava em clima de respeito, escuta mútua e valorização das experiências de cada um, tornando o ambiente fértil para o aprendizado e o diálogo pedagógico. O gesto atento das crianças, os olhares, os detalhes de suas produções nas paredes e o aroma da merenda escolar transformavam o espaço em um cenário propício para reflexão.

Recordo especialmente das imagens que a professora Sueli me apresentou das produções de seus/as alunos/as: desenhos, textos e maquetes cheios de vida. Entre eles, o trabalho de Gleibson permanece vívido em minha memória: um estudante com dificuldades na fala que, sentado ao lado da janela, desenhou com impressionante riqueza de detalhes o semiárido que via lá fora: um campo verde, com árvores, uma casinha, uma cerca, duas vacas, o calçamento, cada elemento capturado com atenção e cuidado. Cada narrativa, cada relato de prática, tornou-se fonte de insights, mostrando dimensões da docência que só emergem quando se observa o cotidiano com atenção e sensibilidade às singularidades de cada sujeito.

Vivenciar a autobioformação, como propõe Mota (2023), foi essencial para perceber como as narrativas das professoras se entrelaçam a um processo coletivo de produção de conhecimento. À medida que escutava, escrevia e refletia, compreendi que o ato de narrar não apenas fortalece a própria formação, mas enriquece o saber compartilhado, imprimindo à pesquisa uma profundidade ética e um significado que transcende registros formais ou técnicos. Os fios das narrativas docentes se entrelaçam com minha própria experiência, formando um tecido delicado e resistente que sustenta o conhecimento coletivo, revelando como saberes, vivências e afetos se conectam para construir compreensões mais amplas sobre inclusão e práticas pedagógicas.

As experiências narradas evidenciam que a inclusão, mais do que um conceito, é um processo tecido no cotidiano escolar. Feita de encontros, conversas, olhares atentos e gestos de cuidado, ela mostra que o dia a dia pode ser também espaço de criação coletiva e sensível.

Ao analisar as narrativas docentes, tornou-se evidente que os objetivos desta pesquisa foram amplamente alcançados. Foi possível identificar estratégias pedagógicas

que revelam sentidos atribuídos à inclusão de estudantes neurodivergentes, mapear experiências e desafios que influenciam a compreensão docente da inclusão e reconhecer reflexões que ajudam a construir concepções sobre inclusão escolar. Esses desdobramentos mostram que a inclusão não se limita a normas ou adaptações superficiais, mas se constitui em movimento contínuo, relacional e transformador.

Minha presença no campo, marcada por momentos em que me sentava junto às professoras, registrava suas narrativas, escrevia minhas impressões no diário, compartilhava gestos de proximidade e silenciosas reflexões, e acompanhava com atenção cada gesto ou olhar, permitiu perceber nuances que só emergem quando a pesquisa é vivida e sentida. Foram nesses momentos, observando o cuidado com os estudantes, escutando histórias, revisitando produções, que o diálogo com a prática docente se desvelou como sinalizações de dimensões mais aprofundadas da inclusão escolar, mostrando que cada ação, por menor que pareça, carrega sentidos importantes de pertencimento e cuidado.

As análises também evidenciaram lacunas importantes: a insuficiência de políticas públicas efetivas que sustentem a inclusão, limitações na formação docente e barreiras institucionais que atravessam o cotidiano escolar. Um exemplo que emergiu nas narrativas refere-se à organização do tempo das aulas: mesmo quando uma professora conseguia captar a atenção de um estudante, logo precisava se deslocar para outra turma, dificultando a continuidade do acompanhamento individual. Esses relatos evidenciam desafios concretos do dia a dia escolar e reforçam a necessidade de ampliar a atenção às desigualdades estruturais, valorizando a escuta e o agenciamento dos estudantes neurodivergentes na construção de práticas educativas mais inclusivas, sensíveis e transformadoras.

Ao considerar as experiências docentes, os princípios da neurodiversidade e os marcos legais, fica evidente que a inclusão vai muito além da presença física do estudante na sala de aula. Leis como a Política Nacional de Educação Especial e a Lei nº 14.254/2021 garantem acompanhamento integral, apoio pedagógico e capacitação docente para atender estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos de aprendizagem, reafirmando direitos fundamentais e a responsabilidade das escolas. Este arcabouço legal, quando combinado às práticas intencionais e conscientes das professoras, contribui para a efetivação de uma inclusão que respeita as singularidades de cada estudante.

Ao mesmo tempo, as narrativas desta pesquisa mostram que vínculos afetivos, atenção à singularidade de cada estudante e consideração dos contextos sociais influenciam profundamente a aprendizagem e o pertencimento. Lembro de muitas manhãs no CRAP, quando estudantes chegavam cabisbaixos, alguns com bonés quase cobrindo os olhos, semblantes tensos ou tristes. Logo no primeiro encontro, realizávamos uma escuta atenta, valorizando o que cada um sabia fazer de melhor. Ao final das atividades, muitos saíam transformados, com sorrisos mais largos e passos confiantes.

Era possível perceber, nesse movimento, o modo cuidadoso e sensível das professoras colaboradoras, que orientavam e acolhiam cada estudante com atenção e respeito às suas singularidades. O exercício desses direitos, a partir de relações afetivas e da escuta sensível, não apenas garante a inclusão, mas também favorece a emergência de novas políticas e práticas educativas que fortalecem a justiça e a equidade.

A crítica às abordagens estritamente medicalizantes, centradas no déficit individual, reforçou a relevância do modelo social da deficiência na construção de práticas inclusivas. Ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras pedagógicas, sociais e institucionais, tornou-se possível compreender a inclusão como transformação de concepções, práticas e relações escolares, valorizando a diversidade de modos de aprender e existir. Cada ação docente, cada ajuste pedagógico ou cuidado singular com o estudante pode ser pensado como um fio que reconfigura o tecido da escola, fortalecendo a trama da inclusão e possibilitando que todos os estudantes se vejam participantes ativos dessa construção coletiva.

Nesse processo, observa-se que a prática docente inclusiva emerge do entrelaçamento de relações, improviso criativo e sensibilidade ao contexto. Mais do que políticas públicas ou normas formais, é no olhar atento, na escuta sensível e na valorização das singularidades dos estudantes que se produz a inclusão efetiva. A escola, composta por professores, estudantes, famílias e comunidades, configura-se como lugar privilegiado, onde políticas, saberes e experiências se articulam, ganhando sentido e potencial transformador.

Durante o percurso, um dos maiores desafios foi a mudança de função de uma das professoras colaboradoras, que passou de professora para coordenadora pedagógica. Essa transição impossibilitou sua continuidade no processo de entrevistas e exigiu o convite de outra docente para compor a pesquisa. Tal movimento reconfigurou o planejamento inicial e demandou novas formas de escuta e de relação com o campo.

Essa situação, longe de ser obstáculo, tornou-se experiência formativa, mostrando que a pesquisa se constrói também no imprevisto, na adaptação e na abertura ao inesperado.

Outro momento desafiador esteve nos próprios limites da narrativa. Por mais que as entrevistas com as professoras colaboradoras buscassem captar a riqueza das vivências docentes, algumas dimensões escapavam ao registro textual: gestos sutis, olhares, silêncios e movimentos corporais. Os registros no diário, com anotações detalhadas sobre minhas percepções, permitiram captar nuances que escapam à narrativa verbal, oferecendo pistas valiosas sobre os processos de inclusão. Essas dimensões exigem atenção, sensibilidade e humildade epistemológica, sendo necessário escutar não apenas o que é dito, mas também o que se manifesta nas interações, revelando singularidades da prática docente inclusiva e mostrando que grande parte do conhecimento sobre inclusão se constrói no vivido, no sensível e no relacional.

A própria temática da pesquisa revelou-se um campo desafiador: a neurodiversidade e a inclusão constituem campos vastos, múltiplos e inacabados, impossíveis de serem esgotados numa dissertação. Essa amplitude provocou a necessidade constante de delimitação, ao mesmo tempo em que reforçou a urgência de novas investigações. Entre os muitos caminhos possíveis, destacou-se a centralidade de aprofundar a escuta e a agência dos estudantes neurodivergentes, bem como de ampliar a discussão sobre justiça curricular, entendida como horizonte de equidade e justiça social.

Some-se a isso os limites estruturais e políticos que atravessaram a pesquisa: a falta de políticas públicas efetivas, a rigidez dos tempos e espaços escolares, as desigualdades sociais que influenciam diretamente a escola e as perspectivas medicalizantes que ainda marcam muitas práticas. Esses entraves evidenciaram que a inclusão não depende apenas do esforço individual das professoras, mas de transformações mais amplas que articulem políticas, práticas pedagógicas e condições institucionais.

Assim, os entraves encontrados não paralisaram a pesquisa, mas a transformaram, produzindo também conhecimento. Cada desafio obrigou a repensar caminhos, a revisitar escolhas e a abrir-se ao imprevisto. Reconhecê-los significa assumir que a pesquisa narrativa, ao lidar com vidas e seus contextos, carrega sempre tensões e inacabamentos.

Essas descobertas e limitações indicam caminhos para próximas pesquisas: aprofundar a escuta das vivências dos estudantes, observar dimensões sensíveis que

escapam ao registro textual, compreender melhor a articulação entre políticas, práticas pedagógicas e relações afetivas, e investigar estratégias que ampliem a equidade e a justiça curricular. A experiência desta pesquisa sugere que a inclusão se fortalece na combinação entre atenção individualizada, relações afetivas e compromisso ético coletivo, apontando horizontes para ações transformadoras que promovam justiça social, pertencimento e participação ativa dos estudantes neurodivergentes.

As experiências narradas nesta pesquisa evidenciam que a inclusão é um movimento em constante construção. Começa na reflexão e na construção individuais de modos de existir que afirmem identidades singulares e se expande para ações coletivas, insurgindo contra estruturas opressoras, promovendo espaços de pertencimento e fortalecendo práticas que transformam políticas e a escola. Mais do que boas intenções, políticas e práticas inclusivas tornam-se instrumentos concretos de transformação social e educativa, reafirmando o compromisso ético e político da escola com a diversidade e a justiça social.

Cada gesto docente, cada narrativa ou situação escolar vivida revela que há muito a ser compreendido. A construção de uma escola inclusiva, ética e transformadora depende de contínuos estudos e engajamentos comprometidos com a diferença enquanto força de aprendizagem, com o cuidado e a presença ética.

A partir desses resultados, emergem caminhos fundamentais para futuras pesquisas e investimentos: aprofundar a escuta e o protagonismo dos estudantes neurodivergentes, analisar com maior atenção as dimensões afetivas e sensíveis da inclusão, e investigar a justiça curricular como condição de equidade e justiça social. Essas direções reafirmam que a inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo, tecido no cotidiano da escola, feito de encontros, conversas, olhares atentos e gestos de cuidado que consolidam vínculos e promovem transformação.

Assim, a pesquisa evidencia que teoria, prática e experiências vividas não podem ser dissociadas: a inclusão só se consolida quando se convertem em ações concretas, coletivas e reflexivas, capazes de transformar não apenas a escola, mas a sociedade de maneira mais justa e plural.

REFERÊNCIAS

ABREU, Tiago. **O que é neurodiversidade?** [livro eletrônico] Goiânia: Câne Editorial, 2022.

AGUIAR, Jacqueline Gomes de. **Narrativas em espaços midiáticos online e a produção de sujeitos neurodiversos: de rechaços a celebrações.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Luterana do Brasil. Canoas, p. 216. 2018.

ALVERNAZ, Aline. **Formação Continuada online de Professores de Educação Física para a Inclusão: forjando uma Pedagogia Descapacitista.** 2022. 231 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) — Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

ALVERNAZ, Aline. Pedagogia descapacitista. In: GOMES DA SILVA, Ana Lúcia; SALVADORI, Juliana Cristina; SILVA, Obdália Santana Ferraz (Orgs.). **Abecedário pedagógico sob rasura: educação e(m) diversidade.** Salvador, BA: Jornal Editora Alecrim, 2023. p. 409-411.

American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5).** Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

ANZALDÚA, Glória. **Falando em Línguas: Uma Carta para as Mulheres Escritoras do Terceiro Mundo.** In: Estudos Feministas. Ano 8, 1º Semestre. P. 219 – 236. 2000.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO (ABRA). **Autismo.** Disponível em: <https://autismo.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). **Dislexia.** Disponível em: <https://www.dislexia.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA (ABP). **Síndrome de Tourette.** Disponível em: <https://www.abp.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA (ABP). **Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC).** Disponível em: <https://www.abp.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **TDAAH.** Disponível em: <https://tdah.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 16 de ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.585, de 26 de dezembro de 2017.** Institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, a ser comemorada de 21 a 28 de agosto. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13585-26-dezembro-2017-786022-publicacaooriginal-154641-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 8 de janeiro de 2021.** Altera dispositivos da Política Nacional de Educação Especial, incluindo TDAH e dislexia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 jan. 2021. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 16 de ago. 2025.

CARDOSO, C. P. **Outras falas: feminismos nas perspectivas de mulheres negras brasileiras.** 2012. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/EFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORREIA, Camila Bottero; LOCKMANN, Kamila. A produção da noção de normalidade e seus sentidos históricos. **Educação e Realidade**, v. 49, n. 1, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9JdRvvrWB6wNHXp4bLHLCTR/>. Acesso em: 31 ago. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color.** Stanford Law Review, v. 43, n. 6, 1989. p. 1241-1299.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics.** University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

CRUZ, Pâmela Suelen Gama da. **Neurodiversidade (Em)cena: Gênero e Sexualidade na Série Atypical.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. Campinas, SP, p. 170. 2022.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia.** Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Perspectiva, 1962.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Massimo Pazzini e Raquel Camargo. São Paulo: Editora 34, 1980.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Organização: Fernanda Felisberto, Regina Dalcastagnè. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Setembro Verde: campanha nacional de sensibilização sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Disponível em: <https://www.apaesp.org.br/setembro-verde>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FOUCAULT, B Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GESSER, Marivete; BLOCK Pamela; MELLO Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social** / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2020. 248 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. 1984. Disponível em: <<https://bds.unb.br/handle/123456789/1141>>. Acesso em: 24 nov. 2025.

HADDON, Mark. **O Estranho Caso do Cachorro Morto**. Tradução de Christian Schwartz. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HALL, Stuart. **Identidade e Diferença**. In: A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 59-66.

HARDING, Sandra. **Ciência e feminismo: uma introdução crítica**. Tradução do inglês. São Paulo: Boitempo, 1998.

HOOKS bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensando o feminismo, pensando a negritude** (*Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*). Tradução de Rita de Cássia de Lima. 1. ed. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, bell. **Não serei eu mulher? As mulheres negras e o feminismo**. Tradução de Nuno Quintas. São Paulo: Orfeu Negro, 2018.

INSTITUTO ABCD – DISCALCULIA. **Discalculia**. Disponível em: <https://institutoabcd.org.br/discalculia/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e saber de experiência. In: LARROSA, Jorge; e outros. **Educação e emancipação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: Ensaios e Discursos**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____, Maria Teresa Egler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Ana Maria Alves. **Neurodiversidade na educação: quem são e como se dão os processos educacionais das crianças neurodivergentes?** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Montes Claros/MG, p. 81, 2023.

MARTINS, Bruno S.; e outros. **Emancipação dos Estudos da Deficiência**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 98, Setembro 2012: 45-64.

MARTINS, Leda Maria. **O tempo espiralar: temporalidade, experiências e narrativas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Leda Maria. **Narrativas, memórias e temporalidades na educação: uma abordagem do tempo espiralar**. São Paulo: Cortez, 2013.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Resenha: O aracniano e outros textos, de Fernand Deligny. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-102, jul./dez. 2016.

MELLO, A. G. de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em pesquisa da UFSC.** *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21. n. 10, p. 3265-3276, 2016. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, J. **Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos.** *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 565–583, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n3.p565-583. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3006>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MOMBERGER, C. D. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

MORAES, M. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: Moraes, M. e Kastrup, V. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. **Autobioformação: processos formativos constituídos e redimensionados pelo vivido.** *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, 2023, v. 08, n. 23, p. 01-15, e1108, abril, 2023.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. **Conhecimento de si, diferenças na docência rural e formação docente.** 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016. Orientadora: Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.

MOTA, Charles Maycon de A. Narrar a vida e os modos de (re)existência como pessoa neuroatípica no contexto educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e91892, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/thWNv4vD9pNwLGpy5kZJzCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2025.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência.** Tradução de Afrânio Coutinho. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1887.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de; PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Sandra Kretlida. Metodologias de pesquisas pós-críticas: fraturas, aberturas e expansões nas investigações em educação e currículos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, e69053, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/69053/75137515631>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ORTEGA, Francisco. **O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade.** *Mana*, v. 14, n. 2, out. 2008.

ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. Em: *Ciência & Saúde Coletiva*, volume 14(1), p. 67-77, 2009.

PAIVA, Zuleide. Interseccionalidade como princípio do campo feminista. In: **Interseccionalidade em pauta: gênero, raça, sexualidade e classe social**. SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA Jerônimo Jorge Cavalcante; AMAR, Victor (orgs). Salvador: EDUFBA, 2020.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. Organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2012. p. 140 Disponível em: http://www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm. Acesso em 04 abril. 2024

PONCE, Jurema; NERI, Juliana F. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331–349, abr./jun. 2015. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663/16974>. Acesso em: 16 de ago. 2025.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley B. Justiça Curricular. In: GOMES DA SILVA, Ana Lúcia; SALVADORI, Juliana Cristina; SILVA, Obdália Santana Ferraz (Orgs.). **Abecedário pedagógico sob rasura: educação e(m) diversidade**. Salvador, BA: Jornal Editora Alecrim, 2023. p. 409-411.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VÁRZEA DO POÇO. Postagem no Instagram sobre Setembro Verde. Instagram, 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/prefvarzeadopoco.2017_2024/ Acesso em: 03 de set. 2025.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019.

ROBISON, John Elder. **Olhe nos Meus Olhos: Minha Vida com a Síndrome de Asperger**. Tradução de Rosana Lobo e Alexandre Boide. São Paulo: Editora Larousse, 2008.

ROLNIK, Suely. **Hal Hartley e a ética da confiança**. 1994. Disponível em: http://www.caosmose.net/suelyrolnik/pdf/confianca_corrigido.pdf. Acesso em: 19 de nov. 2025.

SALVADORI, Juliana Cristina; SANTOS, Dina Maria Rosário; MATTOS, Nicoleta (Orgs.). **Políticas, práticas e cultura inclusivas: história e memórias na Universidade do Estado da Bahia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. Disponível em: Pontes Editores. Acesso em: 16 ago. 2025.

SARDENBERG, C. M. B. **Caleidoscópios de Gênero: gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais**. Mediações: revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 20, n. 2, p. 56-96, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, A. L. G. da; COSTA, V. G. da; PEREIRA, D. C. **Ateliês de Pesquisa: formação de professores(as)-pesquisadores(as) e métodos de pesquisa em educação**. 2020. Disponível em: <<https://saberaberto.uneb.br/items/f6029cf1-755d-4ca3-9801-64c9dc400774>>. Acesso em: 01 dez. 2025.

SILVA, Edieny Brito da. **Jovens autistas e suas representações nas mídias sociais: uma análise a partir dos estudos culturais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Luterana do Brasil. Canoas/RS, p. 178. 2023.

SILVA, Maria do Carmo. **Interseccionalidade e Educação: O Enfrentamento das Desigualdades**. In: Diversidade e Inclusão na Educação: Teoria e Prática. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, 156 p.

SINGER, Judy. **Neurodiversidade: O Nascimento de uma Ideia**. Amazon Digital Services, 2017.

SOUZA, Zenilda Fonseca de Jesus. **Mediação docente de alunos com dislexia: um olhar investigativo na perspectiva inclusiva**. 2020. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

VARGAS, Viviane dos Santos. **Atypical: uma representação do jovem autista a partir dos estudos culturais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Luterana do Brasil. Canoas, p. 130. 2021.

TRUTH, S. **Ain't I a Woman**. 1864. Disponível em: <https://www.frontierscd.org/cms/lib/NY19000265/Centricity/Domain/218/EBC%20Sojourner%20Chisholm%20Williams.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

VÁRZEA DO POÇO (BA). **Documento Curricular Referencial de Várzea do Poço — DCRVP**. Decreto-lei n. 03/2022, de 05 de agosto de 2022. Arquivo da SME/Várzea do Poço-BA.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte** (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1925) 1999.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, conhecimento e experiência dos pueblos indígenas na América Latina**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales: Práticas e discursos de resistência**. Ed. IEP, Quito, 2013.

WALSH, Catherine. **Feminismo decolonial e justiça social na educação**. Ed. UFRGS, 2018.

World Health Organization. **International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics (11th Revision)**. Geneva: World Health Organization, 2018. Disponível em: <https://icd.who.int>. Acesso em: 15 de agosto de 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, da pesquisa sobre **Processos de Inclusão de Estudantes Neurodivergentes em Escolas Públicas**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: Tecituras da Inclusão: Narrativas Docentes, Diferenças e Direitos de Estudantes Neurodivergentes

JUSTIFICATIVA:

A neurodiversidade é um conceito que reconhece a existência natural de diferentes formas de funcionamento neurológico entre os seres humanos, como no caso do autismo, TDAH, dislexia, entre outros. Dentro desse campo, o termo neurodivergência refere-se às pessoas cujos modos de pensar, aprender, sentir e se relacionar diferem daquilo que é socialmente considerado “neurotípico”, ou seja, padrão. Essas diferenças não devem ser vistas como doenças ou déficits, mas como expressões legítimas da diversidade humana.

No entanto, a neurodivergência, ainda é tensionada por lógicas escolares historicamente marcadas por normas corponormativas e capacitistas. Essas lógicas são sustentadas por uma racionalidade neoliberal e meritocrática, que valoriza o desempenho padronizado, a produtividade e a homogeneidade como critérios de sucesso escolar. Nesse cenário, as diferenças são frequentemente compreendidas a partir da ótica do déficit, do desvio e da inadequação, contribuindo para formas sutis, e, por vezes, explícitas, de exclusão e silenciamento de sujeitos que não se encaixam nos padrões normativos escolares.

Mesmo com o direito ao acesso garantido por políticas educacionais inclusivas, a presença de estudantes neurodivergentes nas escolas públicas da Educação Básica, não tem se traduzido em práticas pedagógicas que efetivamente reconheçam e acolham suas especificidades, saberes, corpos e experiências. O cotidiano escolar ainda carrega marcas de uma inclusão meramente formal, que muitas vezes ignora os modos diversos de aprender, comunicar e se relacionar. Assim, os desafios da inclusão não estão apenas nas práticas docentes, mas no modo como a escola compreende ou silencia as diferenças.

Dessa forma, torna-se fundamental problematizar as formas como a escola lida com a neurodiversidade e refletir sobre os mecanismos institucionais que favorecem ou impedem o pertencimento desses estudantes. A escola, como espaço de socialização e de disputas simbólicas, atua tanto como produtora quanto como reprodutora de normatividades que regulam os modos de ser, agir, aprender e interagir. O enfrentamento das opressões estruturais, como o capacitismo, o racismo, o sexismo e outras formas de marginalização, exige um olhar interseccional e decolonial, que reconheça as múltiplas dimensões que atravessam os processos educacionais.

Para compreender as experiências dos profissionais da educação em contextos escolares, esta pesquisa se ancora no conceito de interseccionalidade, que considera como diferentes eixos de identidade (como gênero, raça, classe e neurodivergência) se entrecruzam e influenciam as vivências de exclusão ou pertencimento. Além disso, os feminismos negros oferecem um suporte teórico-metodológico fundamental, trazendo à tona a importância das vozes marginalizadas e das práticas de resistência, que ajudam a contextualizar a inclusão como um processo dinâmico e multifacetado.

Considerando essas questões, propõe-se o desenvolvimento do estudo intitulado “Processos de Inclusão de Estudantes Neurodivergentes nas Escolas Públicas”, com o objetivo de compreender as concepções que professoras e professores da Educação Básica produzem a partir das experiências com os processos de inclusão de estudantes neurodivergentes.

Nesse sentido, é importante reiterar que a neurodivergência não deve ser compreendida como um desvio a ser corrigido, mas como uma expressão legítima da condição humana. A escuta sensível e o reconhecimento das narrativas docentes emergem como caminhos potentes para tensionar as práticas educativas, identificar desafios e ampliar possibilidades inclusivas no cotidiano escolar.

O estudo se ancora na abordagem da pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa narrativa, buscando um aprofundamento das experiências docentes em contextos escolares. Serão utilizados a entrevista narrativa e a etnografia escolar como dispositivos de produção de dados. Os critérios de participação são: a) ser professor ou professora efetiva da rede pública; b) atuar com estudantes neurodivergentes. Tomam-se como categorias analíticas os conceitos de processos identitários, diferença, interseccionalidade e neurodiversidade.

OBJETIVOS:

GERAL

Compreender como professoras e professores da Educação Básica tecem sentidos de inclusão a partir de suas experiências com estudantes neurodivergentes, em diálogo com práticas pedagógicas, políticas públicas e lutas por direitos.

ESPECÍFICOS

- Identificar estratégias pedagógicas que revelam sentidos atribuídos à inclusão de estudantes neurodivergentes no cotidiano escolar;
- Cartografar as experiências e desafios narrados por professoras/es que influenciam suas formas de compreender a inclusão e a neurodivergência;
- Reconhecer, nas narrativas docentes, reflexões e percepções que ajudam a construir concepções sobre inclusão escolar.

ESPAÇO: Duas escolas da rede municipal de ensino de Várzea do Poço - BA que apresentam maior incidência de estudantes neurodivergentes, as mesmas se encontram na sede do município.

SUJEITOS: Docentes da rede municipal de ensino de Várzea do Poço - BA que sejam efetivos e atuem com estudantes neurodivergentes.

FASES DA PESQUISA:

A pesquisa que você participará está organizada em duas fases:

A Fase I – Pesquisa Exploratória se dará a partir de levantamento da quantidade de estudantes neurodivergentes em cada escola da rede municipal de ensino realizadas com os gestores escolares e entrevistas narrativas a serem realizadas contigo para entender como chegou até aqui, bem como, as experiências produzidas no processo de inclusão de estudantes neurodivergentes.

A Fase II – está configurada como Etnografia escolar e entrevistas narrativas para identificar estratégias pedagógicas que revelam sentidos atribuídos à inclusão de estudantes neurodivergentes no cotidiano escolar; cartografar as experiências e desafios narrados por professoras/es que influenciam suas formas de compreender a inclusão e a neurodivergência e reconhecer, nas narrativas docentes, reflexões e percepções que ajudam a construir concepções sobre inclusão e exclusão escolar.

Pretende-se realizar uma ou duas entrevistas narrativas que poderá acontecer em seu próprio espaço de trabalho ou em outro local que achar interessante, prevendo a duração de 30 minutos a 1 hora e 30 minutos, respeitando-se sua disponibilidade. A entrevista narrativa tem fluxo livre, tendo os seguintes Eixos direcionadores:

- Você poderia narrar sobre sua trajetória de vida-formação-profissão, evidenciando os processos de inclusão de estudantes neurodivergentes?
- Você poderia narrar sobre como tem produzido experiências de inclusão com os estudantes neurodivergentes?
- Você poderia narrar sobre as estratégias que utiliza no cotidiano escolar para incluir estudantes neurodivergentes e os sentidos que essas práticas têm para você?
- Você poderia narrar sobre desafios, conflitos ou aprendizados que marcaram sua relação com estudantes neurodivergentes ao longo do tempo?
- Você poderia compartilhar como compreende hoje a inclusão escolar e se essa compreensão mudou ao longo da sua trajetória como docente?

Vale sinalizar que as entrevistas serão gravadas e o material produzido ficará salvo guardado em arquivo do próprio grupo de pesquisa por no mínimo 5 anos.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A pesquisa prevê possíveis riscos a você participante de pesquisa, uma vez que colherá suas narrativas de vida, formação e profissão como professor/a, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de vida, mesmo diante da confidencialidade do seu nome, já que você faz parte da mesma rede de ensino do município de Várzea do Poço/BA, portanto conhece seus pares, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de sua identidade, substituindo o seu nome por fictício quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 510/2016 Conselho Nacional de Saúde.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Contribuição para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes neurodivergentes;
- Ampliação do conhecimento científico no campo dos estudos sobre neurodivergência, inclusão escolar, docência e diferença, com enfoque na interseccionalidade;
- Potencialização de espaços formativos que promovam a reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos à inclusão e às práticas docentes voltadas à diversidade;
- Valorização das experiências vividas e dos saberes construídos no cotidiano escolar por profissionais da educação, reafirmando a potência das práticas docentes comprometidas com a justiça social;
- Produção de subsídios teórico-metodológicos para a formação continuada de educadores/as, especialmente no que diz respeito aos desafios e possibilidades de uma escola mais acessível, plural e acolhedora;
- Possibilidade de empoderamento dos sujeitos da pesquisa, ao perceberem suas histórias como campo legítimo de saber e transformação, contribuindo para a afirmação de identidades e para o fortalecimento de comunidades escolares inclusivas;
- Desenvolvimento de revisão bibliográfica crítica sobre os processos de inclusão/exclusão de estudantes neurodivergentes, como parte da formação do pesquisador e dos colaboradores envolvidos.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A presente pesquisa integra o projeto maior intitulado “Educação Inclusiva em Escolas Quilombolas: interseccionalidades e (re)existências”, já aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob a responsabilidade do professor orientador Charles Maycon Mota. A pesquisa específica aqui descrita será realizada até março de 2026, podendo ser concluída antes desse prazo, conforme os objetivos da investigação forem alcançados.
- Você não receberá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira;
- Em todas as fases da pesquisa, os/as pesquisadores/as se deslocarão em direção ao local onde você se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para você;
- Você poderá, a qualquer momento, retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações;
- Conforme o Parágrafo 2º do Art. 19 da Resolução, caso você venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.
- Os/as pesquisadores/as manterão contato com você ao longo de todo o processo e farão visitas às referidas escolas e comunidades como forma de te acompanhar e assistir;

- Você receberá uma via do referido RCLE e, caso necessite, poderá solicitar a qualquer momento.

IV. Contato da pesquisadora

Elizelma Santos da Silva Sousa; (Endereço profissional) Rua Durval Gama, Centro, Várzea do Poço - BA, 44715-000.

E-mail: elizelma.santos@yahoo.com.br

V. Comitê de Ética em Pesquisa

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) se constitui como um colegiado interdisciplinar e interdependente, tendo sua importância para a garantia de integridade e dignidade dos/as participantes da pesquisa. O CEP tem caráter consultivo, deliberativo e educativo. Nesse sentido, todas as pesquisas que envolvem seres humanos devem ser submetidas aos processos de apreciação do Sistema CEP/CONEP, para a obtenção de parecer, que, quando aprovado, passa a ser corresponsável por garantir a proteção dos/as participantes da pesquisa.

Endereço: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Módulo 1, MA 17. Avenida Transnordestina, S/N. Bairro: Novo Horizonte - Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900

E-mail: cep@uefs.br

Feira de Santana (BA), _____ de _____ de 2025.

Pesquisadora responsável

Participante da pesquisa