

**OS DESAFIOS ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFERENTES PERFIS COGNITIVOS, SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS ATUANTES NO APOIO E SALA DE RECURSOS**

**ALAIDE SOARES PEREIRA RIBEIRO**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES - MG

## OS DESAFIOS ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFERENTES PERFIS COGNITIVOS, SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS ATUANTES NO APOIO E SALA DE RECURSOS **Resumo**

Este artigo investiga a compreensão e operacionalização da neurodiversidade por professoras de apoio e da sala de recursos na rede pública estadual de Minas Gerais. Adotando uma abordagem qualitativa, a partir de grupos focais com 22 professoras da Educação Básica, a pesquisa, fundamentada nos pressupostos de Bardin (2016) e Poupart et al. (2014), revela tensões e desafios significativos na efetivação da educação inclusiva. As análises apontam para lacunas na formação continuada, a ausência de políticas específicas para altas habilidades, a medicalização como uma prática ambígua e a desvalorização da experiência docente. Além disso, as participantes relataram dificuldades na adaptação de atividades, na construção colaborativa do Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI) e na efetivação de uma gestão inclusiva.

Os resultados evidenciam uma notável disparidade entre os princípios normativos da inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), e sua implementação prática no cotidiano escolar, onde a perspectiva da neurodiversidade (Gardner, 2002; Rosa & Bucco, 2025) e a diversidade de perfis cognitivos são frequentemente invisibilizadas ou abordadas de maneira inadequada. O estudo, que dialoga com publicações recentes (Ferreira et al., 2024; Coutinho & Tessaro, 2024; Beni et al., 2024), contribui para o debate sobre a efetividade das políticas públicas inclusivas, defendendo uma reconfiguração das práticas institucionais. Propõe-se, assim, uma gestão educacional mais dialógica e sensível às complexidades da neurodiversidade, visando promover uma cultura educacional verdadeiramente equitativa e que valorize e respeite as particularidades de cada estudante.

**Palavras-chave:** Inclusão, Gestão Escolar, Neurodiversidade.

### **Abstract**

This article investigates the understanding and operationalization of **neurodiversity** by support teachers and resource room teachers within Minas Gerais's state public school system. Employing a **qualitative** approach, based on focus groups with 22 Basic Education teachers, the research, grounded in Bardin (2016) and Poupart et al. (2014), uncovers significant tensions and challenges in effectively implementing **inclusive education**. Analyses point to gaps in continuing education, the absence of specific policies for high abilities, ambiguous medicalization practices, and the devaluation of teaching experience. Furthermore, participants reported difficulties in adapting activities, collaboratively constructing Individual Performance Management Plans (PGDI), and realizing truly inclusive management.

The results highlight a notable disparity between inclusive normative principles, such as the Brazilian Inclusion Law (Law nº 13.146/2015), and their practical implementation in daily school life. In this context, the neurodiversity perspective (Gardner, 2002; Rosa & Bucco, 2025) and the diversity of cognitive profiles are frequently overlooked or inadequately addressed. This study, which engages with recent publications (Ferreira et al., 2024; Coutinho & Tessaro, 2024; Beni et al., 2024), contributes to the debate on the effectiveness of public inclusive policies by advocating for a reconfiguration of institutional practices. It proposes a more dialogical **educational management** that is sensitive to the complexities of neurodiversity, aiming to foster a truly equitable educational culture that values each student's unique characteristics.

**Keywords:** Inclusion, School Management, Neurodiversity.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre inclusão escolar tem se intensificado, impulsionado tanto por avanços legais quanto por novas concepções pedagógicas que reconhecem a diversidade como princípio estruturante da educação de qualidade. No entanto, apesar dos marcos normativos que consolidam o direito à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), persistem desafios significativos em sua efetivação no cotidiano das escolas públicas, sobretudo no que diz respeito à atuação de professoras de apoio e das salas de recursos. A emergência do movimento da neurodiversidade, que propõe a valorização de diferentes formas de funcionamento cognitivo, tem recebido pouca atenção na prática escolar e na produção acadêmica, sendo frequentemente invisibilizado pelas abordagens tradicionais que privilegiam apenas os parâmetros lógico-matemáticos e linguísticos de aprendizagem (Gardner, 2002; Rosa & Bucco, 2025).

Este estudo tem como objetivo central investigar, a partir da escuta ativa de professoras de apoio e da sala de recursos da rede pública estadual de Minas Gerais, como o conceito de neurodiversidade tem sido compreendido e aplicado no contexto escolar, e de que maneira ele pode contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas mais equitativas. A pesquisa também analisa publicações recentes que dialogam com essa perspectiva, visando propor uma agenda que reconheça a inclusão efetiva de alunos com diferentes perfis cognitivos como pauta relevante na produção científica (Ferreira et al., 2024; Coutinho & Tessaro, 2024; Beni et al., 2024).

A inclusão, enquanto princípio ético e político, requer não apenas a garantia de acesso ao espaço escolar, mas também a revisão de práticas, culturas e políticas institucionais que sustentam exclusões veladas (Mantoan & Lanuti, 2022; Mittler, 2003). Nesse sentido, a abordagem qualitativa adotada neste estudo, fundamentada nos pressupostos de Bardin (2016) e complementada pelos aportes metodológicos de Poupert et al. (2014) e Bauer e Gaskell (2017), buscou compreender as percepções, estratégias e tensões enfrentadas por essas profissionais, revelando contradições entre as normas que estabelecem a inclusão e as condições concretas de sua implementação. A análise dos discursos obtidos por meio de grupos focais com 22 professoras permitiu identificar categorias emergentes que evidenciam lacunas na formação continuada, ausência de políticas específicas para altas habilidades, medicalização ambígua, violência simbólica e a desvalorização da experiência docente.

A escuta dessas experiências permitiu observar que, embora a escola seja concebida como espaço de equidade e diversidade, a realidade impõe obstáculos estruturais e simbólicos à atuação docente inclusiva. As contribuições teóricas recentes sobre saúde mental (Pereira et al., 2025), metodologias inclusivas (de Souza et al., 2022), e práticas intersetoriais (Magalhães et al., 2024; Costa-Renders & de Menezes Angelo, 2024) reforçam a urgência de repensar as políticas públicas e os arranjos institucionais. Assim, o presente artigo busca não apenas compreender os desafios enfrentados pelas docentes no cotidiano da inclusão, mas também propor caminhos para uma gestão educacional

pautada no diálogo, e sensível à complexidade que permeia a neurodiversidade e as subjetividades escolares.

**Palavras-chave:** Inclusão, Gestão Escolar, Neurodiversidade.

#### **4 – Percurso Metodológico**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, voltada à compreensão das práticas, percepções e desafios enfrentados por professoras de apoio e da sala de recursos no processo de inclusão de alunos com diferentes perfis cognitivos na rede pública estadual de Minas Gerais. A opção pela abordagem qualitativa se justifica por sua capacidade de captar sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências concretas, considerando os contextos institucionais em que estão inseridos (Bauer & Gaskell, 2017; Poupart et al., 2014). Nesse tipo de investigação, a escuta atenta e a valorização das narrativas são fundamentais para revelar dimensões subjetivas, simbólicas e relacionais frequentemente ocultadas nas análises quantitativas ou nos documentos oficiais (Najjar, 2022; Magalhães et al., 2024).

A construção do material empírico se deu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas em grupos focais, cujos participantes foram organizados em duplas, trios ou quartetos, com o objetivo de promover um ambiente de escuta qualificada, sem comprometer a profundidade dos relatos. As entrevistas ocorreram de forma remota, via plataforma Google Meet, previamente agendadas por WhatsApp, de acordo com a disponibilidade das participantes. Cada encontro teve duração variável entre 35 minutos e 1 hora e 15 minutos. O roteiro utilizado foi guiado por eixos temáticos previamente definidos, mas respeitando a natureza flexível e emergente da metodologia qualitativa, permitindo às participantes liberdade para compartilhar vivências, práticas, percepções e desafios relacionados à inclusão escolar (Cellard, 2019; de Oliveira Costa et al., 2023).

A amostra foi composta por 22 professoras da Educação Básica, todas atuantes na rede estadual, cujas experiências refletiram a multiplicidade de situações enfrentadas na escola pública no que se refere à inclusão de alunos com perfis cognitivos diversos. A escolha por escutar exclusivamente mulheres corresponde à realidade do campo, em que o trabalho docente de apoio é majoritariamente feminino. As entrevistas foram registradas em áudio, mediante consentimento livre e esclarecido, assegurando o respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Para a análise do material, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo conforme proposta por Bardin (2016) e sistematizada por Najjar (2022), estruturada em três fases principais: a pré-análise, com leitura flutuante e organização do corpus; a exploração do material, com categorização das falas; e o tratamento dos resultados, com inferência e interpretação. Esse procedimento permitiu a emergência de categorias analíticas relacionadas às micropolíticas escolares, aos sentimentos de invisibilidade profissional, à pressão burocrática, à medicalização, à insegurança docente e à ausência de políticas voltadas à neurodiversidade. A análise possibilitou, assim, compreender as tensões entre o discurso inclusivo das políticas públicas e as práticas efetivamente vivenciadas nas escolas.

## 5 – Apresentação e Discussão dos Resultados

O grupo de participantes da pesquisa foi composto por 22 professoras da Educação Básica atuantes como docentes de apoio ou da sala de recursos multifuncionais, com idades entre 25 e 53 anos, e tempo de atuação variando entre 4 e 21 anos. As entrevistas ocorreram em oito grupos focais realizados em diferentes datas, de forma remota, via Google Meet. A primeira reunião contou com duas docentes experientes (17 e 21 anos de carreira), atuantes nas salas de recursos em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Os demais encontros reuniram professoras de diferentes municípios do interior do estado, refletindo uma diversidade de trajetórias profissionais e realidades escolares. Para preservar o anonimato das participantes, suas falas foram identificadas por letras iniciais de seus nomes, com a inserção de numerais em casos de duplicidade.

A análise dos relatos seguiu as etapas propostas pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016; Najjar, 2022), com ênfase na escuta ativa, leitura flutuante e categorização sistemática das falas. Foram privilegiados os trechos mais recorrentes, densos ou emblemáticos, que revelassem os sentidos atribuídos pelas professoras às suas experiências profissionais, estratégias de ação e desafios enfrentados no processo de inclusão escolar. Essa abordagem, coerente com os pressupostos da pesquisa qualitativa, possibilitou captar não apenas informações objetivas, mas também nuances subjetivas e afetivas que atravessam a prática pedagógica cotidiana (Bauer & Gaskell, 2017; Cellard, 2019).

Dentre as principais categorias emergentes destacaram-se: a sensação de invisibilidade institucional e emocional, a violência simbólica e física no ambiente escolar, a fragilidade estrutural das políticas públicas de inclusão, a tensão entre a burocracia documental e a prática pedagógica, a insegurança diante de alunos com comportamentos agressivos, a desvalorização da experiência das professoras de apoio e a invisibilidade de formas de inteligência que escapam ao padrão lógico-linguístico dominante. Tais categorias convergem com os estudos de Ball (1994) sobre micropolíticas escolares e com pesquisas recentes que apontam para as lacunas entre o discurso normativo da inclusão e a realidade institucional concreta (Almeida & Rodrigues, 2022; Rosa & Bucco, 2025).

**1. Inclusão Invisível: A Solidão e Desvalorização das Professoras de Apoio** Os relatos das professoras de apoio evidenciam um cenário de marginalização institucional que fragiliza os princípios da educação inclusiva. A percepção de serem vistas como meras "quebra-galhos" e de vivenciarem uma exclusão simbólica, comparável à dos próprios alunos com necessidades específicas, expõe uma estrutura escolar ainda marcada por lógicas hierárquicas e excludentes. A inclusão, nesse contexto, ultrapassa a simples presença física na escola, exigindo a participação ativa nos processos pedagógicos, o que demanda transformações culturais e políticas nas instituições educacionais (Glat & Pletsch, 2021).

A ausência de articulação com os professores regentes constitui uma das principais queixas. As entrevistadas relataram que, mesmo ao solicitarem com antecedência

materiais para adaptação, frequentemente não obtêm retorno, o que aprofunda o sentimento de isolamento e evidencia o despreparo coletivo para a efetivação da inclusão. Essa desconexão também se manifesta na inexistência de ações voltadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação, conforme denunciado por algumas docentes. Nesse sentido, Gardner (2011), ao apresentar a Teoria das Inteligências Múltiplas, destaca que reconhecer a diversidade cognitiva é condição essencial para a criação de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos, sobretudo quando se busca atender alunos cujos modos de aprender escapam aos modelos tradicionais de ensino.

Fazemos o trabalho pesado e não temos reconhecimento, e o pior, somos vistos como quem não faz nada na escola, ou como um “quebra galho” alguém que está ali para realizar o trabalho de quem faltou. **I**

A gente sofre duas vezes, uma pelo nosso aluno e a outra por nós mesmas, porque muitas vezes temos a impressão de que somos “invisíveis” passamos os cinco horários na sala de aula, e a maioria dos professores entram e saem sem ao menos se dar conta da nossa presença. **D2**

Nunca trabalhei com aluno super dotado, ou com altas habilidades, mas penso que se tivesse, teria sido tão difícil ou ainda mais, porque a escola não está preparada para lidar com o “diferente” de forma significativa. **M3**

Na escola que eu trabalho como regente no turno da manhã, tem uma menininha de cinco anos, do 2º período, ela sabe tudo, enquanto os coleguinhas da idade dela estão começando a conhecer as vogais e identificar as cores, ela já lê fluentemente, fala inglês e explica tudo sobre qualquer coisa, você precisa ver, contando nem dá pra acreditar. As professoras ficam doidinhas, porque a danadinha é bagunceira viu rs,rs, rs, daí sabe o que eles fazem? Colocam a monitora pra ficar tomando conta dela fora da sala, eu acho uma judiação. **A1**

A inclusão mesmo, na prática está muito longe de acontecer, o que a gente consegue perceber, é um processo de socialização, mal e mal, porque na verdade, na hora de se organizar os grupos em sala de aula pra fazer alguma atividade diferenciada, nossos alunos ficam sempre de fora, porque o professor não toma a frente, e os colegas não fazem questão de ter eles nos grupos. **D2**

Quando o meu aluno fica agitado, e eu peço pra ele assentar, ele costuma desobedecer, e eu preciso ficar “brigando” com ele, porque o professor regente, não fala nada, e eu fico impotente diante da situação, porque afinal de contas, é ele a autoridade na sala de aula. **D2**

Todas as participantes afirmaram que não há políticas efetivas voltadas para alunos com altas habilidades. Mesmo quando identificam características como hiperfoco em estudantes autistas, não há suporte pedagógico estruturado para desenvolver essas potencialidades. Na prática, esses alunos acabam negligenciados pelo sistema.

Às vezes, quando meu aluno está sonolento, precisando de algo que desperte o seu interesse, o simples fato de o professor chamar o nome dele já seria o suficiente para que ele despertasse, então eu fico tentando mantê-lo acordado na expectativa de que o professor intervenha, mas isso não acontece, e eu acabo tendo que sair da sala com ele, ou deixando que ele adormeça. **R1**

O descaso chega a ser tão grande, que nessa escola que eu estou por exemplo, não tem nem como tirar o xerox das atividades que eu adaptei, toda hora é uma desculpa, alguns colegas já até chegaram a me dizer que eu deveria trazer tudo impresso de casa. **R**

Alguns professores demonstram um pouco mais de empatia pela gente, mas poucas vezes durante todos esses anos de trabalho, eu participei de forma interativa da elaboração ou realização de uma atividade realmente inclusiva em sala de aula. Quando chega a acontecer, é para ser apresentada em algum evento aberto ao público, ou seja, “para inglês ver”. **E2**

Esse ano eu estou em uma turma totalmente indisciplinada, a maioria dos professores não consegue dar aula, e acaba deixando correr solto, só que eles entram na sala, dão os seus 50 minutos de aula e vão embora, enquanto eu preciso ficar no meio daquela bagunça os cinco horários, chego a ficar com dor de cabeça. São palavrões, agressões entre colegas, tumulto geral, como é que um aluno com necessidade especial vai conseguir se desenvolver em um ambiente desses? **R1**

A sensação de invisibilidade relatada pela maioria das professoras entrevistadas que se percebem como "quebra-galhos" no cotidiano escolar, expressa uma precarização simbólica e material do trabalho docente no contexto da inclusão. Essa condição é amplamente discutida por Braga, Oliveira e Matos (2024), que analisam a sobrecarga das professoras de apoio e a falta de reconhecimento institucional de suas funções. A fragilidade das relações com os regentes, aliada à ausência de espaços de planejamento conjunto, compromete não apenas a qualidade do acompanhamento aos alunos com necessidades específicas, mas também o bem-estar e a autoestima das profissionais envolvidas.

Além disso, o cenário de desorganização física e simbólica descrito pelas docentes, marcado por ambientes barulhentos e por uma cultura de desrespeito, impõe barreiras cotidianas à efetivação de práticas inclusivas. Como reforça Bauer e Gaskell (2008), a escuta atenta aos sujeitos da pesquisa é fundamental para compreender como as

condições concretas de trabalho moldam as práticas pedagógicas e revelam contradições entre os discursos institucionais e a realidade vivida nos espaços escolares.

## **2. Entre a Burocracia e a Prática: Descompasso Formativo e Obstáculos Pedagógicos**

O distanciamento entre formação continuada e prática cotidiana é um dos elementos mais críticos relatados pelas professoras. A insatisfação com a repetitividade e superficialidade das formações, que se resume basicamente as “lives”, evidencia uma política de capacitação docente desconectada das necessidades reais do chão da escola. Jahnke (2025) chama atenção para a urgência de repensar o planejamento educacional, centrando-o na escuta das demandas pedagógicas dos professores e na construção coletiva de saberes contextualizados.

A única formação que a gente tem são as lives, que costumam ser até interessantes, sabe? Mas quase sempre repete a mesma coisa, daí a gente fica ouvindo, ouvindo e acaba até dando sono, no final das contas a maioria acaba assistindo mesmo só pra pegar o certificado, porque na prática, acrescenta pouca coisa. **I**

A gente é que tem que correr atrás, tanto dos cursos de formação, quanto dos materiais que precisa usar, e pagar caro, do nosso próprio bolso, porque na hora que a gente pega o aluno, tem que dar conta de fazer o melhor por ele, e a gente só fica sabendo quem é na hora que vamos começar o trabalho. **E1**

Nas escolas do município, até que é diferente, tem bastante material concreto pra gente trabalhar, e isso ajuda muito no desenvolvimento do aluno, porque uma coisa é eu falar pra ele o que é uma fração, a outra coisa é ele ter a oportunidade de visualizar aquilo acontecendo na prática, a experiência é outra, mas no estado não tem nada, então muitas vezes a gente se une pra comprar os materiais e compartilhar entre nós. **M2**

Embora a Secretaria de Educação ofereça lives e cursos de formação, 75% das professoras consideram esses conteúdos repetitivos e distantes da prática cotidiana. Elas relatam ausência de orientação prática sobre como lidar com as especificidades dos alunos. Outro ponto levantado foi a designação aleatória dos estudantes: a escolha não considera as habilidades das docentes, sendo determinada por listas administrativas. As professoras relataram, ainda, casos recorrentes de agressões físicas por parte de estudantes com necessidades severas. A situação se agrava no ensino médio, quando os alunos se tornam fisicamente mais fortes, dificultando o manejo em situações de crise.

Eu já fui agredida por alunos meus mais de uma vez, e ninguém soube fazer nada em relação a isso, aliás, não tem o que fazer né? O aluno se sente oprimido e acaba tendo que extravasar de alguma forma, e como é a gente que está mais próximo, na maioria das vezes forçando-o a fazer algo que não lhe parece interessante, acaba tendo que sobrar é pra gente mesmo. **R**

O meu aluno desse ano é bastante agressivo, joga carteira e agride os colegas quando se sente acuado, sinceramente eu não sei o que fazer, porque não tenho força para conte-lo em uma situação de crise, daí eu fico pisando em ovos, e acabo deixando ele fazer só as atividades que ele quer, pra não ter que contrariá-lo batendo de frente. **B2**

No ano passado eu peguei um aluno muito debilitado, ele tinha até dependências fisiológicas, tinha uma ASB pra ajudar, mas tinha dias que ela faltava, daí eu tinha até que trocar as fraudas de um menino de 13 anos, tudo bem, é parte do nosso serviço, mas isso ninguém vê a gente passando, sem contar no tanto que esse menino beliscava a mim, e principalmente a ASB que ajudava a cuidar dele, tinha dias que ela ficava com os braços todo roxo, dava até pena. **E2**

A dificuldade em adaptar conteúdos específicos, como no caso de Química e Física, aponta para a ausência de formação técnica adequada. A inclusão exige não apenas boa vontade, mas conhecimento didático especializado, infraestrutura, e colaboração entre os profissionais da escola proporcionando a interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo, Mantoan (2022). Ao tratar da análise de documentos em contextos educacionais, as práticas institucionais, mesmo quando bem-intencionadas, podem reforçar desigualdades, ou resultados forjados, se não forem acompanhadas de condições reais de implementação Cellard (2019).

A gente nunca reuniu se reuniu em equipe como deveria, pra fazer o PGDI de um aluno, no máximo que tivemos foram as orientações da especialista, que acaba sendo obrigada pelo sistema, a nos forçar incluir habilidades que o aluno não desenvolveu, ou porque não tivemos tempo e recursos para adaptar todas as atividades, ou pelo fato de o aluno possuir limitações mais severas. **E**

Cada uma de nós teria que reunir com o professor daquela disciplina para discutir as habilidades que foram consolidadas pelo aluno, só que isso nunca acontece, daí muitas vezes a gente acaba copiando umas das outras pra não perder o prazo de entrega. **E2**

Eu por exemplo, não tenho a menor condição de adaptar uma atividade de física, não tenho formação pra isso, e o professor não libera o planejamento, mas isso tudo não tem a menor importância, desde que o PGDI seja preenchido da forma “correta” e entregue dentro do prazo previsto. **D2**

As professoras relataram que o Plano de Desenvolvimento Individual (PGDI) é preenchido com base no esperado para a série escolar, e não no nível real de desenvolvimento do aluno. Elas afirmaram que são pressionadas a executar o preenchimento do documento que deveria ser realizado pela equipe pedagógica,

sozinhas, e registrar habilidades que os estudantes não possuem, o que compromete a legitimidade do documento e a efetividade das intervenções pedagógicas.

### **3. Violência, Medicalização e o Cansaço da Esperança: Quando a Escola Adoece**

Neste bloco, as falas revelam os limites do modelo educacional atual diante da complexidade das relações humanas e da diversidade cognitiva. A violência escolar, tanto física quanto simbólica, surge como expressão de uma escola adoecida, que não consegue elaborar respostas eficazes para situações-limite. A gestão escolar inclusiva exige atitudes proativas, que envolvam acolhimento, mediação de conflitos e ações efetivas entre todos os setores, com as famílias e profissionais da saúde Oliveira e Drago (2012).

O medicamento ajuda muito, só que muitas famílias não gostam de medicar o filho na escola, daí eles dão a medicação em casa. O problema é que muitas vezes o tempo do efeito da medicação não coincide com o horário de aula, daí quando acaba o efeito, ou o aluno já não consegue mais se concentrar na atividade proposta, ou quando chega, sob o efeito das primeiras horas da medicação, acaba ficando sonolento e dormindo, aproveitando apenas os últimos horários de aula. **D2**

As vezes a gente percebe que o aluno não rende o que deveria render sem a medicação, mas como a maioria das aulas exige que os alunos permaneçam assentados durante todo o tempo, e quase não há aulas interativas que explorem outras habilidades cognitivas, além da lógico matemática e da linguística, não existe a criação de momentos de atividades diversificadas que possam dar a oportunidade do meu aluno extravasar a energia dele, então tem que ser medicado mesmo. **E**

A maioria (18 delas) das entrevistadas considera que a medicação ajuda no controle da agressividade, mas frequentemente provoca sonolência e apatia. Isso compromete a participação dos alunos nas atividades escolares. Muitas famílias preferem administrar os medicamentos em casa, o que gera efeitos irregulares durante o horário escolar. As professoras veem a medicalização como um recurso ambivalente: embora auxilie no comportamento, prejudica o engajamento e as interações sociais.

As professoras foram unânimes em afirmar que a inclusão escolar ainda é uma promessa não cumprida. Declararam não ter expectativa de melhorias reais sem uma reformulação profunda das políticas e práticas educacionais. Sugeriram "zerar e começar de novo", com foco em ações centradas na subjetividade e nas potencialidades dos alunos.

Consideram que, hoje, a escola está apenas socializando minimamente os estudantes, sem a efetiva inclusão cognitiva ou emocional.

A conclusão recorrente entre os grupos foi que, apesar dos avanços legislativos e do discurso oficial, a inclusão escolar ainda está em estágio inicial. As docentes de apoio se sentem tão excluídas quanto os próprios alunos, enfrentando barreiras estruturais, emocionais e formativas para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Eu não tenho esperança de que alguém venha a fazer algo significativo para mudar, ou pelo menos melhorar a situação que estamos vivendo, mesmo porque, a grande maioria das pessoas nem percebem o que está acontecendo, só nos observam quando é para criticar o nosso trabalho, porque pra ajudar mesmo, ninguém aparece. **I**

Sinceramente, eu não tenho esperança, só se apagasse tudo e começasse de novo. **D2**

Pra ser bem sincera, eu estou até surpresa, e profundamente agradecida por você ter se lembrado da gente pra fazer essa pesquisa, pois durante todos esses anos na profissão, eu nunca tive uma experiência desse tipo, e está sendo muito bom ter a oportunidade de expressar o que sentimos e estamos vivendo. Mas concordo com as colegas que dizem não ter esperança de melhorias concretas. **R1**

Eu acho que não tem jeito de melhorar, porque nem para os alunos “normais” eles estão conseguindo dar jeito, quem dirá para os nossos alunos que exigem a mobilização de muito mais recursos e que envolvem questões ainda mais complexas? **M1**

As falas das docentes revelam que a efetivação da inclusão escolar está intrinsecamente ligada ao papel ativo da gestão, sobretudo na mediação das relações entre os diferentes profissionais da escola. Quando a direção atua como agente articulador entre os regentes, os especialistas e as professoras de apoio, o processo inclusivo tende a ser mais efetivo e menos distorcido da realidade. Essa constatação empírica encontra respaldo em Almeida e Rodrigues (2022), que discutem como as micropolíticas escolares podem tanto favorecer quanto limitar os processos de inclusão, dependendo do modo como as relações de poder e decisões se estabelecem nas instituições. A gestão escolar, ao assumir postura colaborativa e promotora de diálogos, torna-se central na superação das dinâmicas excludentes que ainda persistem nos cotidianos escolares.

Dentro dos meus 17 anos de experiência com alunos especiais, só teve uma escola onde o trabalho fluía como se deve. A diretora participava ativamente de cada etapa, fazendo com que os professores regentes enviassem o planejamento para as especialistas analisarem e repassar para as professoras de apoio adaptarem, e encaminhar para a sala de recursos. Aí sim, dava gosto de trabalhar, e os resultados eram visíveis no desempenho dos meus alunos. **D**

A direção da escola nunca me chamou para perguntar sobre o desenvolvimento do meu aluno, ou se eu precisava de algum tipo de material específico, na verdade eu só tenho contato com ele fora das reuniões de módulo, quando tem alguma solicitação da família, ou quando estou chegando ou saindo da escola, no cumprimento formal que se resume ao bom dia ou boa tarde. **E2**

Nos conselhos de classe, que acontecem ao final de cada bimestre letivo, normalmente a direção abre espaço para a gente falar sobre o desempenho dos nossos alunos, mas eu percebo que isso só acontece pra cumprir o protocolo, porque ninguém presta atenção no que estamos falando, e só perguntam qual é a nota que eu acho que meu aluno merece ficar em cada disciplina, quando na verdade, isso deveria ter sido decidido em conjunto, durante o decorrer de cada bimestre. **F1**

Nesse sentido, o planejamento pedagógico compartilhado, citado como uma prática rara entre as participantes, é um indicador de compromisso com a inclusão como projeto coletivo. A formação docente para a inclusão exige não apenas conhecimento técnico, mas também condições institucionais favoráveis, nas quais o trabalho colaborativo e o uso de recursos adaptados sejam valorizados Braga e Magalhães (2023). A ausência dessa estrutura, apontada pelas entrevistadas, revela que muitas escolas operam segundo lógicas que isentam a responsabilidade do coletivo e individualizam o fracasso inclusivo.

Abaixo apresento um quadro de recomendações práticas, com a finalidade de sistematizar, de forma objetiva e aplicável, os principais encaminhamentos originados das pesquisas em publicações acadêmicas prioritariamente, as mais recentes acerca do tema abordado, e da análise qualitativa das falas das professoras de apoio e da sala de recursos, à luz dos desafios enfrentados no cotidiano da inclusão escolar.

<b>Quadro de Recomendações Práticas para Fortalecimento da inclusão Escolar</b>		
<b>Categoria Temática</b>	<b>Problema identificado</b>	<b>Ações Recomendadas</b>
<b>Formação Continuada</b>	Falta de preparo para adaptar conteúdos específicos, como Física e Química;	Oferecer oficinas práticas por área do conhecimento;
		Criar formação conjunta com professores regentes;

<b>Integração entre Profissionais</b>	Falta de articulação com professores regentes e sensação de isolamento;	Promover reuniões pedagógicas integradas com todos os atores da inclusão; Incentivar coautorias no planejamento;
<b>Apoio Institucional</b>	Sentimento de invisibilidade e falta de suporte da gestão;	Garantir escuta ativa e canais de diálogo permanentes com a gestão; Incluir professoras de apoio nas decisões pedagógicas;
<b>Gestão do PGDI</b>	Preenchimento de metas irrealistas e descoladas da realidade;	Reestruturar o PGDI com base nas reais potencialidades do aluno; Propor flexibilização normativa orientada à prática;
<b>Políticas para Altas Habilidades</b>	Ausência de ações para alunos com superdotação;	Criar protocolos de identificação e acompanhamento; Incluir estratégias diferenciadas nos PPPs escolares;
<b>Segurança e Bem-Estar Docente</b>	Agressões físicas por parte de alunos e despreparo para lidar com crises;	Oferecer formação em manejo de comportamentos desafiadores; Criar protocolos institucionais de proteção;
<b>Uso de Medicamentos e Medicalização</b>	Dependência ambígua da medicação; efeitos colaterais prejudiciais;	Realizar ações intersetoriais com saúde e assistência social; Criar plano individualizado considerando efeitos dos medicamentos;

<b>Cultura da Inclusão</b>	A inclusão ocorre apenas na teoria, com práticas fragmentadas;	Estimular a construção colaborativa do Projeto Político-Pedagógico com base na equidade; Promover cultura escolar inclusiva desde a gestão;
<b>Expectativas Sistêmicas</b>	Ceticismo sobre mudanças efetivas e desejo de “reinício” do sistema;	Criar comissões escolares de monitoramento da inclusão; Ampliar escuta e valorização das propostas dos professores de apoio.

A análise das entrevistas, à luz do referencial teórico apresentado, evidencia a discrepância entre os princípios legais e éticos da inclusão, como direito universal e exigência de transformação estrutural, e as práticas vivenciadas cotidianamente nas escolas públicas. As falas das professoras revelam uma profunda frustração com a distância entre a teoria e a prática, reforçando o argumento de que a inclusão, embora consolidada em marcos legais como a LBI (Lei nº 13.146/2015), ainda encontra entraves significativos em sua efetivação no cotidiano escolar (Mantoan, 2022; Mittler, 2020).

Os relatos indicam que a gestão escolar, ao invés de ser protagonista na construção de uma cultura inclusiva, muitas vezes se mostra ausente ou despreparada para promover o acolhimento e o desenvolvimento pleno de alunos com diferentes perfis cognitivos. O sentimento de invisibilidade das professoras de apoio, a medicalização excessiva, o despreparo para lidar com a diversidade neuro cognitiva e a fragilidade das formações ofertadas refletem o quanto a inclusão está condicionada por micropolíticas escolares ainda excludentes (Almeida & Rodrigues, 2022).

Em consonância com autores como Glat e Pletsch (2021), Gardner (2011) e Ferreira et al. (2024), evidencia-se a urgência de práticas pedagógicas e de gestão que respeitem os diferentes modos de aprender, rompendo com a hegemonia das inteligências verbal e lógico-matemática e valorizando outras dimensões cognitivas. A gestão democrática, conforme defendem Cardozo, Ramos e Pereira (2024) e da Silveira et al. (2025), é indispensável para viabilizar essa transformação institucional.

É imprescindível, portanto, que a gestão escolar atue como mediadora entre as diretrizes nacionais e as realidades locais, promovendo ações formativas contínuas, práticas pedagógicas inovadoras e escuta sensível às demandas dos profissionais e alunos. Somente com essa articulação será possível materializar o direito universal à educação inclusiva, superando os desafios ainda presentes nas escolas públicas brasileiras.

## **6 – Considerações Finais e Encaminhamentos para uma Inclusão Escolar Efetiva**

A análise dessas experiências permitiu compreender que a inclusão não se resume ao acesso físico ao ambiente escolar, mas exige transformações profundas na cultura institucional, na gestão pedagógica e no reconhecimento das múltiplas formas de inteligência e subjetividade presentes nas salas de aula. As docentes ouvidas neste estudo, mesmo atuando à margem das estruturas decisórias, demonstraram conhecimento prático, sensibilidade pedagógica e capacidade de resistência frente aos limites impostos pelas políticas e pela organização escolar. Essa constatação reforça a importância de valorizá-las não apenas como executoras de metas, mas como protagonistas na construção de estratégias inclusivas autênticas e efetivas.

Diante disso, torna-se urgente o investimento em políticas públicas que fortaleçam as condições de trabalho desses profissionais, incluindo formação continuada específica, protocolos de apoio à saúde mental, articulação entre professores regentes e de apoio, e revisão dos instrumentos de gestão, como o PGDI, à luz das realidades escolares. Do mesmo modo, é fundamental que as escolas reconheçam a diversidade neuro cognitiva não como um desafio a ser superado, mas como uma riqueza a ser acolhida e promovida, em consonância com os pressupostos da equidade e da justiça educacional.

Recomenda-se, com base nos dados empíricos e nas referências teóricas analisadas, a criação de espaços institucionais permanentes de escuta e diálogo com os professores de apoio; a inclusão efetiva desses profissionais nos planejamentos pedagógicos; e o desenvolvimento de políticas intersetoriais com a saúde e a assistência social para o atendimento das demandas complexas que atravessam o cotidiano escolar.

Finalmente, este estudo propõe a ampliação do debate acadêmico sobre a inclusão de alunos com diferentes perfis cognitivos, especialmente no que se refere à neurodiversidade e às inteligências múltiplas, ainda pouco exploradas nas políticas públicas educacionais. Ao trazer à tona as vozes de professoras que atuam no núcleo duro da prática educativa, reafirma-se a necessidade de uma agenda de pesquisa comprometida com a escuta, com o diálogo e com a reconstrução coletiva de uma escola pública inclusiva, democrática e sensível à singularidade de todos os sujeitos.

## **Referências**

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2017). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Editora Vozes Limitada.

Beni, P. F., da Silva Bagatini, D. D., de Couto Barone, D. A., Cardoso, D. A., Gomes, F. B. M., Amaral, L., & Jover, R. S. R. (s.d.). Neurodiversidade e os traços neurodivergentes não evidentes: Guias de boas práticas institucionais e um modelo para inclusão no ensino superior e no ambiente de trabalho. [Informação de publicação pendente ou não disponível].

Costa-Renders, E. C., & de Menezes Angelo, F. (2024). A educação inclusiva e seu suporte teórico documental. *Momento-Diálogos em Educação*, 33(1), 273-295.

Coutinho, M. C., & Tessaro, M. (2024). Percepção de professores acerca do processo de inclusão de alunos neurodivergentes. *Revista Pedagógica*, 26, e7871-e7871.

de Castro, Y. K. M., & Lelis, H. R. (2025). Um estudo bibliométrico: Capacitação e apoio psicológico destinado a professores do ensino fundamental e seus reflexos na experiência de alunos neurodivergentes. *Revista Contemporânea*, 5(1), e7213-e7213.

de Oliveira Costa, A. L., Viana, Á. L., de Mello, A. M., de Arruda, A. B. M., da Silva, A. G., Junior, A. F. N., & do Nascimento, Z. D. C. W. (2023). *Reflexões sobre educação e ensino: Saberes e práticas em diferentes cenários – Vol. 2*. Editora BAGAI.

de Souza, D. I., Vieira, A. A., & Castelan, L. P. (2022). Metodologias ativas e educação inclusiva: Construção de um e-book para o auxílio em aulas. 16º Jornada Científica e Tecnológica e 13º Simpósio de Pós-Graduação do IFSULDEMINAS, 14(2).

Feitosa, J. M. R. (2022). Atribuição do docente na educação inclusiva. *Scientia Naturalis*, 4(2).

Ferreira, S. B., dos Santos Martins, R., Vergara, M. V. M., Guimarães, I. M., Antunes, E. J., & dos Reis Rodrigues, R. (2024). Neurociência e alfabetização tardia: Novos insights para práticas pedagógicas. *ARACÊ*, 6(3), 6002-6016.

Figueira, E. (2016). Educação inclusiva - Teoria e práticas pedagógicas. Clube de Autores.

Gardner, H. (2002). Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas: Com uma nova introdução especialmente escrita para esta edição. Artes Médicas Sul.

Guimarães, T. C. A. (2022). Educação inclusiva e os desafios da escola. [Informação de publicação pendente ou não disponível].

Júnior, P., Rebouças, F. G., & Capuzzo, D. D. B. (2024). Educação inclusiva: Da Escola à Universidade. [Informação de publicação pendente ou não disponível].

Magalhães, A. M., Júnior, E. J. B., Carvalho, G. P., de Souza, N. D. A., Barriga, M. V. F., Barbosa, J. S., & Nascimento, M. H. M. (2024). Tecnologias educacionais como ferramenta para sensibilização e eficácia nas práticas em pediatria. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(13), e6885-e6885.

Mantoan, M. T. E., & Lanuti, J. E. D. O. E. (2022). A escola que queremos para todos. Editora CRV.

Mittler, P. (2003). Educação inclusiva: Contextos sociais. Artmed.

Monteiro, C. G., de Araújo Batista, T. L., de Araújo, J. K., Rossi, R., de Lima, M. D. N. T., & Teixeira, L. M. S. (2021). Direitos e deveres na formação docente: Um “olhar” reflexivo sobre as necessárias reformulações e revisões legais da Lei de Diretrizes e Bases

(LDB 9.394/96). *BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia*, 27(21), 1-21.

Moreira, L. S. N. (2022). O processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista: Desafios e possibilidades para a Educação Inclusiva. [Dissertação ou Tese de Mestrado/Doutorado - Informação de instituição e tipo de documento pendente ou não disponível].

Muniz, M. L. S. (2024). Inclusão/exclusão de estudantes autistas no ensino médio e técnico integrado: Uma análise das narrativas de professores e estudantes. [Dissertação ou Tese de Mestrado/Doutorado - Informação de instituição e tipo de documento pendente ou não disponível].

Najjar, A. M. (s.d.). Análise de conteúdo: Introdução e aplicação da técnica segundo Bardin. [Informação de publicação pendente ou não disponível].

Pereira, D. A., da Costa, R. M., Ramos, V. B. S., Ramos, D. M., & Mota, M. A. (2025). Os transtornos mentais comuns (TMC) na atenção primária. *Revista Contemporânea*, 5(1), e7297-e7297.

Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, Á. (2014). A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. In *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 464-464). [Informações da editora ou local de publicação pendentes ou não disponíveis].

Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. D. C. T. D., & Machado, R. (2010). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. *A escola comum inclusiva*. [Informações de publicação pendentes ou não disponíveis].

Rosa, R. A., & Bucco, E. A. (2025). Neurodiversidade: Expandindo as fronteiras da diversidade, equidade e inclusão nas organizações. *Cadernos EBAPE. BR*, 23(1), e20230196.

Santana, A. M. N., & de Lima Teixeira, V. R. (2022). A importância de atendimento educacional especializado na educação especial em escolas públicas/The Importance of Specialized Educational Assistance in Special Education in Public Schools. *ID on line. Revista de psicologia*, 16(63), 299-313.

### **Uso de IA**

Declaro para os devidos fins que a IA foi utilizada nesse artigo, na elaboração do resumo e abstract, na estruturação dos relatos das entrevistas, formatação e revisão da linguagem acadêmica.