

PERCEÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN
DE ESTUDIANTES NEURODIVERSADOS

TEACHERS' PERCEPTION OF THE INCLUSION PROCESS OF
NEURODIVERSET STUDENTS

Monike Carvalho Coutinho¹ 

Mônica Tessaro² 

Resumo

O índice de crianças com algum tipo de deficiência vem crescendo consideravelmente, evidenciando a escassez de estudos que abordem a neurodiversidade no contexto escolar. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos professores sobre o processo de inclusão de alunos neurodivergentes. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo descritivo, realizado em seis escolas da educação da rede estadual de municípios do meio-oeste catarinense, envolvendo 24 professores. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado. Os resultados mostram que 54,2% dos professores consideram-se parcialmente preparados para lidar com essa demanda. Observou-se uma predominância de diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (66,7%), seguido por Transtorno do Espectro Autista (37,5%) e Transtorno Opositivo Desafiador (20,8%). Os principais desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, apontados pelos professores, incluem comportamento dos alunos, dificuldades pedagógicas, pouca participação da família na escola, comunicação, socialização e adequação à rotina escolar. Como estratégias pedagógicas utilizadas para minimizar essas dificuldades os professores mencionaram: a) adaptação de conteúdo; b) estabelecer rotina e criação de ambientes silenciosos; c) utilização de dinâmicas; d) trabalhos em parceria com o segundo professor; e) uso de tecnologias e, f) práticas baseadas na empatia. Diante disso, destaca-se a relevância da formação continuada dos docentes e da inserção do psicólogo escolar trabalhando em colaboração com o corpo pedagógico, afim de atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas da educação inclusiva.

¹ Graduada em Psicologia. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Área das Ciências da Vida e Saúde. Joaçaba. Santa Catarina. Brasil. E-mail: monikeccoutinho@gmail.com

² Doutora em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Joaçaba. Santa Catarina. Brasil. E-mail: monica.tessaro@unoesc.edu.br

Como referenciar este artigo:

COUTINHO, Monike Carvalho; TESSARO, Mônica. Percepção de professores acerca do processo de inclusão de alunos neurodivergentes. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e7871, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v26i1.7871>

Palavras-chave: Escola. Práticas pedagógicas. Educação inclusiva.

Resumen

El índice de niños con algún tipo de discapacidad ha aumentado considerablemente, evidenciando la escasez de estudios que aborden la neurodiversidad en el contexto escolar. En este sentido, esta investigación tuvo como objetivo analizar la percepción de los profesores sobre el proceso de inclusión de alumnos neurodivergentes. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo descriptivo, realizado en seis escuelas de la red estatal de municipios del medio oeste de Santa Catarina, con la participación de 24 profesores. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario semiestructurado. Los resultados muestran que el 54,2% de los profesores se consideran parcialmente preparados para abordar esta demanda. Se observó una predominancia de diagnósticos de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (66,7%), seguido de Trastorno del Espectro Autista (37,5%) y Trastorno Negativista Desafiante (20,8%). Los principales desafíos señalados por los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje incluyen el comportamiento de los alumnos, dificultades pedagógicas, baja participación de la familia en la escuela, problemas de comunicación y socialización, y la necesidad de adaptarse a la rutina escolar. Como estrategias pedagógicas para minimizar estas dificultades, los profesores mencionaron: a) adaptación de contenidos; b) establecimiento de rutinas y creación de ambientes silenciosos; c) uso de dinámicas; d) trabajos en colaboración con el segundo profesor; e) uso de tecnologías y, f) prácticas basadas en la empatía. En este contexto, se destaca la relevancia de la formación continua de los docentes y la incorporación del psicólogo escolar trabajando en colaboración con el equipo pedagógico, con el objetivo de atender las necesidades y prioridades definidas por las políticas de educación inclusiva.

Palabras clave: Escuela. Prácticas pedagógicas. Educación inclusiva.

Abstract

The rate of children with some type of disability has increased considerably, highlighting the lack of studies addressing neurodiversity in the school context. In this regard, this research aimed to analyze teachers' perceptions of the inclusion process for neurodivergent students. This is a qualitative, descriptive study conducted in six public schools in the state network of municipalities in the midwestern region of Santa Catarina, involving 24 teachers. A semi-structured questionnaire was used for data collection. The results show that 54.2% of teachers consider themselves partially prepared to handle this demand. A predominance of diagnoses of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (66.7%) was observed, followed by Autism Spectrum Disorder (37.5%) and Oppositional Defiant Disorder (20.8%). The main challenges faced in the teaching and learning process, as reported by the teachers, include student behavior, pedagogical difficulties, limited family involvement in the school, communication, socialization, and adapting to the school routine. To address these challenges, teachers mentioned the following pedagogical strategies: a) content adaptation; b) establishing routines and creating quiet environments; c) using dynamics; d) collaborating with co-teachers; e) leveraging technology; and f) employing empathy-based practices. In this context, the importance of continuous teacher training and the inclusion of school psychologists working in collaboration with the pedagogical team is emphasized, aiming to meet the needs and priorities defined by inclusive education policies.

Keywords: School. Pedagogical practices. Inclusive education.

Introdução

Ao longo da história, diversos grupos sociais, popularmente chamados de “minorias” foram excluídos das práticas sociais e institucionais por não se enquadrarem nos padrões convencionalmente construídos de “normalidade”. Dentre esses indivíduos, pode-se mencionar as pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual ou múltiplas, incluindo autistas e com transtornos funcionais específicos, como dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, transtornos de atenção e hiperatividade (Alencar; Barbosa; Gomes, 2021). Nesse contexto, historicamente a inclusão escolar de crianças neurodivergentes têm encontrado barreiras, seja por meio de um discurso redutor sobre o sujeito deficiente deparado na legislação brasileira (Marquezan, 2009), seja pela compreensão reduzida de que a deficiência é uma expressão de uma lesão que limita a participação social de um indivíduo em um determinado contexto social (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Nessa conjuntura, segundo Araújo e Ferreira (2018) há escassez de estudos que versem sobre a neurodiversidade, mais especificamente no contexto escolar e que tenham como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades superdotação, cujo são definidos pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). Esse aspecto pode ser prejudicial, haja vista que a escola é um dos principais espaços de desenvolvimento, socialização e aprendizagem para pessoas neurodivergentes e neurotípicas (Alencar; Barbosa; Gomes, 2021). Frente o exposto, este estudo buscou respostas para a seguinte questão de pesquisa: Como os professores percebem e vivenciam o processo de inclusão de alunos neurodivergentes, considerando os desafios e as estratégias pedagógicas utilizadas no ambiente escolar?

Nesse sentido, objetivamos analisar a percepção de professores acerca do processo de inclusão de alunos neurodivergentes.

Estudos (Bosa, 2006; Schmidt *et al.* 2016; Martins; Flach, 2020) apontam que a grande maioria dos educadores não se sentem preparados para as demandas exigidas pela inclusão escolar. Além disso, para muitos professores, o desafio da inclusão de alunos neurodivergentes refere-se àquelas que não necessitam de uma

reestruturação e adaptação física da escola (Bosa; Camargo, 2009), mas de adaptações pedagógicas.

É importante destacar a compreensão que assumimos acerca do termo adaptação pedagógica. Buscamos subsídios na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que orienta sobre as adaptações pedagógicas, incluindo a adaptação curricular, tanto no conteúdo quanto na forma de apresentação dos conteúdos, com objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. A política também destaca o uso de tecnologias e materiais adaptados para promover a participação dos alunos em atividades escolares, bem como a utilização de estratégias visuais e interativas, considerando os interesses, habilidades e necessidades específicas de cada aluno.

Dessa forma, destaca-se a necessidade de realizar estudos que ampliem os achados a partir do relato de professores e que forneçam novos entendimentos sobre as principais dificuldades enfrentadas por eles em relação aos alunos neurodivergentes. Isso permite subsidiar futuros programas de capacitação e estudos que visem à investigação e à implementação de estratégias que favoreçam as potencialidades dos alunos em situação de inclusão escolar a partir das necessidades dos discentes e dos docentes (Camargo *et al.* 2020).

Caminho metodológico

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, haja vista que o objeto de estudo em questão aborda a percepção de professores acerca do processo de inclusão de alunos neurodivergentes. A pesquisa qualitativa busca compreender a percepção, opinião e subjetividade das pessoas (Marques *et al.* 2014). Já as análises descritivas, conforme Gil (2017, p. 46) adotam como "objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno."

Procedimento de coleta e análise dos dados

Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado, com 11 (onze) questões, a fim de responder ao objetivo da

pesquisa. No quadro 1, apresenta-se as questões enviadas aos participantes da pesquisa.

Quadro 1 - Organização do questionário semiestruturado

Perguntas
1) Qual a maior demanda de alunos neurodivergentes você possui em sala de aula (com diagnóstico médico prévio)?
2) Descreva como você promove o processo de ensino aprendizagem desses alunos em sala de aula.
3) Descreva como você promove a convivência dos alunos neurodivergentes com os outros alunos da sua classe.
4) Quais os desafios que você enfrenta no processo de ensino e aprendizagem de alunos neurodivergentes?
5) Descreva uma estratégia pedagógica que você utiliza em sala de aula para minimizar as situações desafiadoras envolvendo o comportamento dos alunos neurodivergentes.
6) Descreva uma estratégia pedagógica que você utiliza em sala de aula para minimizar as situações desafiadoras envolvendo a aprendizagem dos alunos neurodivergentes.
7) Como é a presença da família dos alunos neurodivergentes no âmbito escolar?
8) Quais são as principais necessidades que você possui para o atendimento dos alunos neurodivergentes?
9) Você possui necessidade formativa para atuar com alunos neurodivergentes? Quais?
10) Você recebeu algum tipo de formação inicial ou continuada sobre como atuar com alunos neurodivergentes? Se sim, nos conte como foi.
11) Você se sente preparado(a) para lidar com alunos neurodivergentes?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Para análise dos dados, foi empregada a metodologia qualitativa com análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 48) que, segundo a autora, “designa de um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, quantitativas ou não”.

Nesse sentido, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração (Câmara, 2013). Significa dizer que, o processo de análise dos dados envolve a descrição e classificação de dados, também conhecida como categorização, visando compreender os dados coletados e destacar mensagens, recursos ou

descobertas importantes, utilizando também, de recursos e contextos da literatura (Gil, 2017).

Ou seja, o processo de análise dos dados envolveu a categorização das respostas obtidas por meio do método dedutivo a partir do agrupamento de dados semelhantes, ou seja, baseado em categorias previamente definidas derivadas do problema de pesquisa: desafios enfrentados no processo de ensino aprendizagem dos alunos neurodivergentes; estratégias pedagógicas e as necessidades teórico-metodológicas dos professores.

Vale ressaltar que esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, sendo avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste de Santa Catarina e aprovada sob o número do parecer: 6.021.481.

Caracterização da amostra

Participaram da pesquisa 24 (vinte e quatro) professores de 06 (seis) escolas estaduais da região do meio-oeste de Santa Catarina. Estas escolas são vinculadas à Coordenadoria Regional de Joaçaba-SC (CRE) e atendem alunos oriundos de famílias da região, em sua maioria, filhos de agricultores e/ou trabalhadores do comércio. Como critério de inclusão, os participantes atenderam aos seguintes critérios: a) ser professor com pelo menos um ano de atuação em escolas da rede pública estadual; b) ser professor de pelo menos um aluno elegível aos serviços da educação inclusiva como neurodivergente.

A Tabela 1 apresenta o perfil de cada participante.

Tabela 1 - Perfil pessoal e profissional dos participantes da pesquisa

PERFIL	NÚMERO	%
Gênero:		
Feminino	21	87,5%
Masculino	3	12,5%
Idade:		
50 anos ou mais	4	16,7%
40 a 50 anos	9	37,5%
30 a 40 anos	9	37,5%
20 a 30 anos	2	8,3%
Formação:		
Magistério	0	0%

Graduação	4	16,7%
Especialização	19	79,2%
Mestrado/Doutorado	2	8,3%
Tempo de atuação:		
Mais de 20 anos	8	33,3%
Entre 15 e 20 anos	1	4,2%
Entre 10 e 15 anos	6	25%
Entre 5 e 10 anos	5	20,8%
Menos de 5 anos	4	16,7%
Carga horária de trabalho:		
Mais de 40 horas semanais	2	8,3%
40 horas semanais	14	58,3%
30 horas semanais	4	16,7%
20 horas semanais	4	16,7%

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Conforme mostra o resultado da pesquisa, houve uma predominância de participantes do sexo feminino (87,5%), sendo apenas 12,5%, do sexo masculino. Sobre a faixa etária, observou-se que 37,5% dos participantes, correspondem a uma faixa etária entre 30 e 50 anos de idade. Em relação a formação, a predominância foi de professores com especialização (79,2%). Já no que se refere ao tempo de atuação nas escolas, 33,3%, atuam a mais de 20 anos, sendo que a carga horária da grande maioria dos participantes é de 40 horas semanais (58,3%).

Análise e discussão dos dados

Nesta seção apresenta-se as categorias analíticas que emergiram da coleta de dados, conforme segue: a) caracterização dos alunos neurodivergentes; b) desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem; c) estratégias pedagógicas para alunos neurodivergentes; d) necessidades teórico-metodológicas dos professores no cotidiano escolar envolvendo os alunos neurodivergentes.

Caracterização da amostra

Apresentamos, na tabela 2, dados relativos às características dos alunos neurodivergentes atendidos pelos professores participantes da pesquisa.

Tabela 2 - Características dos alunos neurodivergentes citadas pelos participantes do estudo

VARIÁVEL	NÚMERO	%
Quais séries você leciona:		
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	14	58,3%
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	8	33,3%
Ensino Médio (anos finais)	11	45,8%
Qual a maior demanda de alunos neurodivergentes você possui em sala de aula?		
Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	16	66,7%
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	9	37,5%
Transtorno Opositivo Desafiador (TOD)	5	20,8%
Discalculia	3	12,5%
Dislexia	3	12,5%
Deficiência Cognitiva e Intelectual	2	8,4%
Síndrome de Down	1	4,2%

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Conforme observa-se, a predominância de alunos neurodivergentes encontra-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), representando 58,3% da amostra. Referente ao diagnóstico desses estudantes, destaca-se o Transtorno de *Déficit* de Atenção/Hiperatividade (TDAH) representando 66,7%; em seguida, com 37,5% Transtorno do Espectro Autista (TEA); Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) representa um percentual de 20,8%, a Discalculia e Dislexia representam 12,5% e a Síndrome de *Down*, Deficiência Cognitiva e Deficiência Intelectual, representam 8,4%.

A pesquisa de Franco, Mendonça e Tuleski (2020), realizada nos municípios de Ponta Grossa, Cambé e Cascavel, corrobora os dados desta investigação, de que a frequência de alunos diagnosticados e medicados ocorre nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como ênfase o TDAH. E, ainda, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023), com base na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), o Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, considerando a população com idade igual ou superior a dois anos. Dessa forma, espera-se que ocorra, cada vez mais, um aumento no número de alunos neurodivergentes encaminhadas para as escolas e diversos tipos de atendimento especializado como psicoterapia, fonoaudiologia, neurologia, psiquiatria e psicopedagogia, em virtude de transtornos de aprendizagem.

O TDAH é considerado pelos educadores como um fator preocupante, principalmente na fase escolar, pois no período em que aluno inicia seu contato com a leitura e escrita, é necessário que mantenha sua atenção e concentração, a fim de

que os objetivos pedagógicos propostos sejam alcançados. Por isso, para Cunha e Santos (2017) é primordial que docentes priorizem a adequação do ambiente educacional, bem como, suas estratégias pedagógicas, a fim de colaborar tanto com o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, quanto com a promoção da saúde e bem-estar desses alunos.

No que tange ao índice de alunos com TEA, Ferreira (2008) lembra que se trata de um transtorno evolutivo comportamental. No Brasil, conforme a Associação Brasileira de Autismos (2023), estima-se que 600 mil pessoas sejam autistas. No estudo de Almeida e Neves (2020) foi evidenciado que a prevalência de crianças com TEA é de 01 (uma) para cada 68 (sessenta e oito).

O TOD pontuou na pesquisa, 20,8%, ficando em terceiro lugar na demanda de alunos neurodivergentes em sala de aula. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014), esse transtorno é caracterizado por humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa com duração de pelo menos 06 (seis) meses. Para Silva *et al.* (2022), nos seus estudos estimou-se que o TOD foi o mais comum no sexo masculino, em uma proporção de 3 em 1, prevalecendo entre crianças de 7 a 14 anos, chegando a 3,2%. Além disso, constatou-se que o TOD está presente em muitos casos, em associação com outros transtornos, como Transtorno de Conduta (TC) e TDAH.

A Dislexia e a Discalculia, resultaram no mesmo percentual (12,5%,) sendo 3 respostas para cada uma. Na pesquisa, os professores ainda citaram como demanda de alunos neurodivergentes a Deficiência Cognitiva e Intelectual (8,4%) e a Síndrome de *Down* (4,2%).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014), a Dislexia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem, caracterizado por problemas no reconhecimento preciso e fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Já a discalculia refere-se a um padrão de dificuldades, caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes.

Segundo Matos e Santos (2021), as crianças diagnosticadas com discalculia perdem o interesse pela matemática e acabam se sentindo incapazes e desmotivadas, por não entenderem o conteúdo repassado pelo professor. Dessa forma, inclui-se a necessidade de os professores possuírem um conhecimento teórico sobre o tema, para assim poderem detectar possíveis alunos com risco de discalculia. Bernardi (2006) complementa destacando que o educador deve estar sempre atento ao processo de aprendizagem de seus educandos, principalmente, quando o aluno se mostra pouco motivado para o aprendizado, revelando baixa autoestima por não se sentir capaz de cumprir com as tarefas estipuladas pelo professor.

Em relação a Deficiência Cognitiva e Intelectual, esta é caracterizada por *déficits* em capacitações mentais genéricas e prejuízo na função adaptativa diária da comparação com indivíduos pareados para a idade. Na visão de Santos (2012) muitos professores, principalmente, do ensino fundamental, afirmam não se sentirem preparados e motivados para trabalhar com esse grupo de alunos, haja vista que a criança com deficiência intelectual possui condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a aquisição de informações. Nesse caso, estratégias especializadas se fazem altamente necessárias para o processo de ensino-aprendizagem e inclusão desses alunos.

Sobre a Síndrome de *Down*, Trindade e Nascimento (2016) consideram que ela pode ser caracterizada como um atraso no desenvolvimento, funções motoras do corpo e das funções mentais, tratando-se de uma desordem genética. Conforme Luiz *et al.* (2008), a proporção de crianças com Síndrome de *Down* nas escolas de ensino regular tem aumentado na última década, se comparada com as escolas especiais. Os autores buscaram evidências na literatura acerca da inclusão de alunos com Síndrome de *Down* na rede regular de ensino, obtendo como desafios a falta de preparo dos profissionais envolvidos, a participação da família e a criação de uma rede de apoio que inclua a interlocução de profissionais de diversas áreas do conhecimento, especialmente das áreas de educação e da saúde.

Desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem

Nesta seção apresentamos os dados relativos aos desafios enfrentados pelos professores, que possuem em suas classes, alunos neurodivergentes. A Tabela 3 ilustra as principais dificuldades.

Tabela 3 - Desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem de alunos neurodivergentes

DESCRIÇÃO	NÚMERO	%
Comportamento	14	58,3%
Dificuldades pedagógicas	12	50,0%
Baixa participação da família	10	41,7%
Comunicação	9	37,5%
Socialização	9	37,5%
Rotina Escolar	3	12,5%

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

No que tange aos desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de alunos neurodivergentes, observa-se que a maior dificuldade se trata sobre o comportamento desses alunos (58,3%). Além dessa, apresentam-se dificuldades pedagógicas (50%) e baixa participação da família no âmbito escolar (41,7%). Os desafios também se enquadram em questões de comunicação e socialização (37,5%) e rotina escolar (12,5%). Dentro desta mesma questão, um dos professores ressaltou:

Como temos apenas o tempo da aula em torno de 45 minutos, demora mais tempo para que possamos conhecer e reconhecer as dificuldades do aluno ou o nível que ele se encontra, para poder acrescentar na sua evolução (Professor 1).

Diante desta percepção, nota-se que o professor queixa-se do tempo hora-aula e das necessidades de conhecer as demandas desses alunos. A situação temporal (hora-aula) parece desfavorecer a prática pedagógica do professor, o qual levará mais tempo para conhecer o aluno e, conseqüentemente, planejar e preparar as aulas de acordo com as necessidades específicas de cada um.

Sobre a questão do comportamento, Bandeira *et al.* (2006) salientam que é possível identificar dois grandes grupos de problemas de comportamento dos alunos neurodivergentes: os externalizantes, que se expressam predominantemente em relação a outras pessoas, e os internalizantes, que se expressam predominantemente em relação ao próprio indivíduo. Ainda referente ao comportamento, as pesquisas de Silva, França e Sobral (2019) e de Camargo *et al.* (2020) corroboram os dados desta

pesquisa, pois elas tratam da resistência dos estudantes neudivergentes, especialmente aqueles com diagnóstico de TEA, em participar das atividades pedagógicas propostas pelos professores para seguir a rotina e/ou as regras da escola.

Em relação às dificuldades pedagógicas, 50% da amostra da pesquisa as considera o grande desafio enfrentado no processo de ensino e aprendizagem de alunos neurodivergentes, de modo que, o Professor 2 destacou: *busco por metodologias diversificadas (recorte, colagem, jogos pedagógicos, desenhos, cartazes, fichas de leituras, vídeos...) que possibilitem ao aluno interesse, foco e concentração para realizar as atividades.*

Ainda tratando dos desafios relacionados às questões de inclusão escolar e as práticas pedagógicas, Camargo *et al.* (2020) destacaram os seguintes aspectos: dificuldades dos alunos neurodivergentes em acompanhar as atividades propostas e, a escola não disponibilizar tempo para planejamento pedagógico específico para esses alunos. Diante das necessidades encontradas pelos professores para o atendimento dos alunos neurodivergentes, nota-se que o apoio e a participação da família ainda não são constantes, conforme descrevem os professores: *Na maioria das vezes a família não se faz presente* (Professor 3) e, o Professor 4 confirma: *a família tem pouca participação, o que dificulta a continuação do trabalho feito na escola.*

Lentsck e Pawlas (2013, p. 22) afirmam que: “a escola necessita da cooperação direta da família e os professores precisam conhecer as dinâmicas internas e o universo cultural vivenciado pelos alunos para que possam compreendê-los e terem condições de intervir”. Nessa mesma linha de pensamento, Camargo *et al.* (2020) em seus estudos, enfatizam os desafios de aproximação professor-família, especialmente no que se refere a encaminhamentos diversos das crianças neuroatípicas, como por exemplo, em serviços especializados e até mesmo em relação ao comprometimento da família com a escolarização do estudante.

Além disso, entende-se que o professor precisa seguir com o desenvolvimento do aluno, com as expressões de sucesso e não de fracasso, por isso, a escola necessita dessa relação de parceria com a família, para poderem partilhar aspectos

de conduta dos filhos e possíveis intervenções. Esses aspectos foram mencionados pelos professores participantes da pesquisa:

Depende de cada família, umas são presentes e obtém os conhecimentos das necessidades de seu filho, outras, não tanto (Professor 5). [...] existe alguns que realmente são comprometidos. E quando a família ajuda, geralmente a criança desenvolve-se bem mais. Outros acreditam que pelo fato do filho estar no ensino regular, não precisa de nenhum outro profissional (Professor 6).

Referente a comunicação, principalmente no âmbito educacional, a interação entre professor e aluno e aluno-aluno é imprescindível, tanto para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, quanto para a socialização e interação (Paula; Paula Neto, 2016). A opinião sobre a comunicação é um processo que por si só é complexa e, no quesito alunos neurodivergentes, os desafios podem ser acentuados, como por exemplo: a linguagem verbal e a não-verbal, as mensagens e a interação e a transmissão que, quando não compreendida, dificultam o diálogo e a compreensão (Camargo *et al.*, 2020).

Em relação à rotina escolar, para Bilória e Metzner (2013), significa desenvolver o trabalho diário por meio de horários, tarefas pré-estabelecidas e atividades cotidianas, organizadas da melhor forma possível nas instituições de ensino. O estudo de Schmidt *et al.* (2000) aponta que uma das características dos alunos neurodivergentes, especialmente os com TEA e TOD é a inflexibilidade e/ou resistência com mudanças de rotina. Sabe-se que a escola possui uma multiplicidade de atividades, com troca de professores, disciplinas e horários, o que pode explicar a resistência desses alunos.

Outrossim, além desses desafios, os professores também possuem outras necessidades para atender os alunos neurodivergentes, conforme é apresentada na Tabela 4.

Tabela 4 - Principais necessidades para o atendimento dos alunos neurodivergentes

VARIÁVEL	NÚMERO	%
Amparo das políticas públicas	13	31,7%
Formação de professores	12	29,3%
Desenvoltura do segundo professor	9	22,0%

Apoio da direção da escola	7	17,1%
----------------------------	---	-------

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Os professores também citaram que as principais necessidades para o atendimento dos alunos neurodivergentes são: o amparo das políticas públicas (31,7%); a formação de professores (29,3%); a desenvoltura do segundo professor (22,0%) e o apoio da direção da escola (17,1%), respectivamente.

No que tange ao amparo das políticas públicas, no cenário brasileiro, nota-se que a expressão Políticas Públicas Educacionais ganhou expressiva notoriedade. No entanto, tais políticas nem sempre trouxeram os resultados esperados, pois somente garantir o acesso à educação pública não significa que a mesma tenha qualidade e que, efetivamente, os usuários terão seus direitos respeitados, bem como terão a possibilidade de permanência na escola (Setubal, 2012).

Quando se discute sobre Políticas Públicas de inclusão de alunos neurodivergentes, entre outras necessidades adaptativas, é preciso considerar a diversidade e a garantia de direitos a esse público. Segundo Paulon (2005, p. 8) “uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais”. Nessas perspectivas, o desafio das políticas de inclusão continua sendo, entre outros aspectos, a valorização e compreensão das individualidades e necessidades de cada aluno, dentro da sua especificidade. Pensar em políticas de inclusão na contemporaneidade significa pensar uma nova organização escolar, bem como, a garantia de permanência, aprendizagem e inclusão efetiva (Ferreira; Bobato, 2021; Lepke; Ziesmann; Johann, 2022).

De acordo com Antunes, Rech e Ávila (2016) o professor é considerado um dos principais agentes no processo de construção do conhecimento formal dos alunos. Em se tratando dos alunos neurodivergentes o professor é visto como um elo central entre o acesso e a permanência desse público na escola. Por conta disso, é preciso que os cursos de formação inicial e continuada possibilitem seu preparo, contudo, o que se observa é a incipiência formativa.

Por isso é importante que a escola pense na formação do professor como um todo e não apenas num contexto individualista, apesar dessa formação não ser a

garantia de atender todas as crianças com deficiência e as necessidades de cada uma (Souza, 2020). Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 164)

[...] as práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a sala de aula e a escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e criativos sobre a realidade.

O professor com ou em formação adequada, capacitado ou não, está envolvido neste processo e, apesar da tônica do processo inclusivo, mesmo que timidamente, o aluno com deficiência está chegando às escolas e trazendo com ele desafios que deverão ser enfrentados (Baú, 2014). Por isso, Aranha (2000, p. 08) aponta a necessidade de capacitar os professores, no sentido de se prover suporte técnico, didático e pedagógico, argumentando que "só assim se obterá um fazer apoiado no saber e uma construção de conhecimentos originada no fazer". Ademais, sabe-se que o professor regente não trabalha sozinho, precisa do auxílio do segundo professor.

Em relação a desenvoltura do segundo professor, os resultados da pesquisa mostram que 22,0% da amostra queixa-se sobre essa função de atendimento dos alunos neurodivergentes. Destacamos a importância da presença do segundo professor em sala de aula, atuando como profissional da área de educação especial, acompanhando e operando em conjunto com o professor titular, a fim de atender os alunos com deficiência, matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas. O Estado de Santa Catarina, conforme a Lei nº 13.935/2019, dispõe sobre a prestação de serviços do segundo professor nas salas de aula das escolas de educação básica, que integram o sistema estadual de educação (Santa Catarina, 2019).

No entanto, Pereira (2013) apresentou observações sobre o planejamento do segundo professor em duas escolas de Santa Catarina. A autora evidenciou que a relação em sala de aula é individualista, pois, o professor regente planeja as aulas para a turma e o segundo fica responsável pelo público da educação especial. Quanto ao ato de planejar, a autora destacou que cada segundo professor demonstrou ter uma maneira, seja de forma anual, semanal, bimestral, em formato

de registro, ou de acordo com o que a/o regente planejou, focando apenas no aluno neurodivergente. Nesse cenário, os demais alunos da turma ficam sob a responsabilidade do professor regente.

Com o intuito de acolher esses alunos neurodivergentes, Ficagna e Pieczkowski (2019) observaram uma tendência para que os planejamentos educacionais sejam mais flexíveis, como por exemplo: o segundo professor realiza adequações curriculares, o que favorece o acesso de estudantes com necessidades especiais ao conhecimento. Desta forma, torna-se prática do segundo professor de turma, busque adequar o currículo para que o estudante com deficiência possa participar das atividades propostas, mesmo que em um grau de dificuldade menor.

Referente ao apoio da direção da escola, Silva e Leme (2009) ressaltam que um ambiente inclusivo na escola depende do apoio da direção em proporcionar e promover práticas educacionais inclusivas. Cabe ainda ao diretor apoiar o professor que empreende ações para mudar, sem deixar de respeitar o ritmo pessoal de cada um na incorporação de uma atitude inclusiva. Sant'Ana (2005) verificou a importância da gestão da escola promover espaços de formação continuada para professores que atuam com alunos com deficiência. Esse tipo de ação também é destacada por Prieto (2003) que indica a necessidade dos professores de receber orientação e apoio para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Estratégias pedagógicas para alunos neurodivergentes

Para representar as estratégias pedagógicas citadas pelos participantes da pesquisa, apresenta-se algumas respostas obtidas por meio do instrumento de coleta de dados. Entre elas destacam-se: a) adaptação do conteúdo; b) criação de rotina e um ambiente silencioso; d) trabalhos incluindo o segundo professor; e) uso das tecnologias; f) empatia.

a) **Adaptação do conteúdo:** *utilizando atividades adaptadas e promovendo interação do aluno com os demais* (Professor 7). Além disso, nessa estratégia, os professores mencionam adequações curriculares e adaptação das atividades, conforme as necessidades de cada aluno. Para eles, essas adaptações constituem um

meio para facilitar o processo de ensino e aprendizagem para os alunos neurodivergentes.

Neste sentido, Costa (2014) ressalta que os docentes precisam estar adequadamente preparados e as escolas devem contar com uma adequada organização escolar e com recursos materiais e físicos necessários para favorecer a aprendizagem de todos os alunos por igual. Além disso, é preciso que as equipes de profissionais da educação, em especial os professores da educação especial, realizem adaptações curriculares as apropriadas e necessárias para que os alunos alcancem os fins da educação inclusiva.

b) **Criação de rotina e um ambiente silencioso:** *Uma das estratégias é ter um lugar calmo e acolhedor, para que possa estar indo com o aluno e falar sobre a atividade. Muitas vezes, tirar o aluno de sala é o mais viável a se fazer, pois se ele consegue focar, assim tem uma melhor aprendizagem (Professor 8).*

Em virtude disso, nota-se que o professor pode e deve organizar o espaço em que o aluno convive, onde se sinta acolhido e, além disso, ter o hábito de uma rotina escolar, com horários pré-estabelecidos, para que ele não se sinta perdido em meio ao âmbito escolar dentre outros alunos. Por meio da criação de rotina, o aluno se sentirá mais seguro em realizar as atividades. Nesse aspecto, Costa, Moreira e Seabra Júnior (2015) citam que, além da organização do ambiente, outros recursos a serem utilizados são o estabelecimento de regras, a rotina e o uso da mediação, seja por parte dos professores ou auxiliares ou colegas de sala. Além disso, podem ser utilizadas também atividades grupais, pois estas propiciam trocas de experiência e desenvolvimento de cooperação entre os alunos.

c) **Dinâmicas e brincadeiras lúdicas:** *Com metodologias diversificadas (recorte, colagem, jogos pedagógicos, desenhos, cartazes, fichas de leitura, vídeos, entre outras), possibilitam ao aluno interesse, foco e concentração para realizar as atividades (Professor 9). A música auxilia muito dentro de sala de aula, pois chama a atenção e faz com que participem da aula, incluindo os alunos neurodivergentes. Assim sendo, quando percebia estar tendo dificuldades em sala, por agitação ou mal comportamento, usava músicas para atrair a atenção e recobrar o foco dos alunos (Professor 10).*

Nessa perspectiva, o estudo de Silva e Carneiro (2016) demonstrou que a adaptação das atividades voltadas para o aluno neurodivergente, como por exemplo, a implementação de atividades orais e jogos, podem servir como estratégia para promover melhorias no ensino aos alunos com deficiência. Já para Briant e Oliver (2012); Aporta e Lacerda (2018) outras estratégias utilizadas pelos professores para a potencialização do ensino de alunos com deficiência incluem: o uso de quebra-cabeça; a musicalização; a parceria entre professores das salas comuns com o apoio especializado; a implementação de repetição de atividades com diferentes temáticas e o uso de objetos concretos (quando estes não fazem parte do cotidiano dos alunos e aplicação de atividades em dupla).

d) **Trabalhos incluindo o segundo professor:** *buscando o auxílio do segundo professor de turma, que busca sempre a melhor maneira adaptando as atividades para que os alunos consigam resolvê-las (Professor 11). Trabalho em conjunto com o segundo professor quando o aluno tem direito. Sempre com o objetivo de encontrar formas/maneiras que facilitem o aprendizado de todos (Professor 12).*

A partir dos comentários dos professores participantes da pesquisa, observa-se que a presença do segundo professor é muito importante, porém, nota-se que a visão do segundo professor é focada no aluno neurodivergente, apenas. Quanto à formação de professores, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), estabelecem que: “[...] o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a criança com necessidades especiais”, ou seja, não é dever apenas do segundo professor, nem tampouco do professor do atendimento educacional especializado, a exclusividade do ensino desses alunos, mas sim da escola e do corpo docente como um todo (Silva, 2016).

e) **Uso das tecnologias:** *jogos, vídeos, livros, uso de tecnologia e de material dourado, recortes de revistas, entre outras (Professor 13).*

Quando os professores utilizam da Tecnologia Assistiva no processo educativo dos alunos neurodivergentes, é possível auxiliar no desenvolvimento da autonomia e independência, para realização de atividades, tanto na escola quanto fora dela. No

entanto, é necessário estratégias que permitam a melhor adequação, no sentido de assegurar o aprendizado do aluno, tendo em vista suas particularidades e especificidades favorecendo a inclusão escolar de forma mais ampla (Libanio; Castelar; Garcia, 2022).

f) **Empatia:** *Trabalhamos dinâmicas de empatia, realizando trabalhos em equipe, jogos e brincadeiras. Todos são tratados igualmente e cobramos muito respeito. Cada um tem seu tempo e suas limitações e merecem ser respeitados igualmente* (Professor 14).

Em relação a empatia, o trabalho do docente é formar vínculos afetivos, para estabelecer um espaço seguro e confiável, para assim, poder gerar nesses alunos bons rendimentos, pois a ação de educar produz consequências na aprendizagem, e por esse motivo é tão importante o envolvimento do afeto e empatia entre educadores e educandos, uma vez que, o sujeito é um ser coletivo que precisa do outro (Santos; Junqueira; Silva, 2016). Ademais, o aluno precisa se sentir acolhido e não levar sua deficiência como um obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem.

Andrade, Caron e Pereira (2016), destacam que a inclusão não é a divisão e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade da escola atender a todas as diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar a parte com alguns, sem rotular, sem estabelecer regras específicas para se planejar, aprender ou avaliar.

Necessidades teórico-metodológicas dos professores no cotidiano escolar envolvendo os alunos neurodivergentes

Identificou-se que 54,2% dos participantes da pesquisa se sentem parcialmente preparados para atuar com a demanda de alunos neurodivergentes, já 25% não se sentem preparados e outros 20,8%, afirmaram se sentir preparados para lidar com as demandas da educação inclusiva de sua classe. Por meio desses resultados, observa-se a necessidade da formação dos professores, seja por meio de cursos profissionalizantes, especializações e/ou formações continuadas.

Alguns professores destacaram que poderiam ter um treinamento para facilitar a identificação das dificuldades diretas do aluno. Já outro professor, comentou que: *a busca por entender cada aluno/laudo/transtorno é constante. Há uma grande necessidade de buscar informações, mas com uma carga horária de trabalho sobrecarregada, às vezes fica difícil* (Professor 15).

Para Lepke, Zienmann e Johann (2022) a grande maioria dos professores não possuem disponibilidade de horário para participar de reuniões e/ou atividades formativas fora do turno da aula. Nesse contexto, Bosa (2006) e Schmidt *et al.* (2016) apontam que a grande maioria dos educadores não se sentem preparadas para as demandas exigidas pela inclusão escolar. Além disso, Bosa e Camargo (2009) acreditam que para muitos professores, a inclusão se refere àquelas crianças que necessitam de ajuda, e para isso é preciso que haja uma reestruturação e adaptação física e pedagógica da escola.

Além da necessidade da formação em serviço, Pletsch (2009), menciona dos desafios dos cursos de formação inicial de professores, especialmente no que tange a produção de conhecimentos que possam desencadear novas atitudes, uma vez que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, de modo que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar e cobrar das políticas públicas educacionais práticas mais inclusivas (Nunes, 2001).

Nessa linha de raciocínio, destaca-se como uma possibilidade teórica-metodológica, a inserção da psicologia no contexto escolar que, segundo Meira (2003), esse profissional pode criar condições para que os docentes repensem e problematizem suas práticas, auxiliando na compreensão do papel que possuem como agentes da história e na compreensão crítica em relação ao psiquismo, desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais.

Portanto, observando o contexto atual das escolas, principalmente as da rede pública pesquisadas, identificou-se a falta de contratação dos serviços de um Psicólogo Escolar. A presença deste profissional é fundamental para as escolas, alunos e professores, haja vista que se trata de um trabalho multiprofissional, com o

objetivo de agregar qualidade ao processo de aprendizado e na formação social dos alunos, bem como à convivência escolar e à relação família-escola, integrando as equipes multidisciplinares na condição de profissionais da Educação (Brasil, 2019).

Considerações finais

O presente estudo analisou a percepção dos professores acerca do processo de inclusão dos alunos neurodivergentes de escolas estaduais da região do meio-oeste de Santa Catarina, vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação. Entre os principais resultados, destaca-se que 66,7% dos professores participantes da pesquisa possuem em suas classes alunos com Transtorno de *Déficit* de Atenção/Hiperatividade e 37,5% com Transtorno do Espectro Autista.

Ainda, identificou-se os desafios enfrentados por esses professores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos neurodivergentes, os quais se identificaram em: comportamento (58,3%), dificuldades pedagógicas (50,0%), baixa participação da família (41,7%), comunicação e socialização (37,5%) e rotina escolar (12,5%). Também foi verificada as estratégias pedagógicas utilizadas por esses professores, a fim de minimizar as situações desafiadoras envolvendo esse público, sendo: adaptação do conteúdo, criação de rotina e um ambiente silencioso, dinâmicas e brincadeiras lúdicas, trabalhos incluindo o segundo professor, uso das tecnologias e a prática da empatia.

Outrossim, apenas 20,8% da amostra de professores afirma se sentir preparados para lidar com a demanda da educação inclusiva. Os participantes utilizam métodos e estratégias para facilitar o ensino e a inclusão, porém, no que se refere às necessidades teórico-metodológicas dos professores, a grande maioria possui necessidade formativa para atuar com alunos neurodivergentes, mesmo possuindo formação inicial em licenciatura.

Destarte, inclui-se a necessidade da realização de estudos que ampliem os achados a partir do relato direto dos professores, e que forneçam novos entendimentos sobre as principais dificuldades enfrentadas por eles em relação a alunos com deficiência, exclusivamente, os alunos que integram o grupo dos

neurodivergentes, destacando-se a escassez de trabalhos voltados para esta área da educação.

Nesta mesma linha, destaca-se a importância da inclusão do Psicólogo Escolar nas instituições de ensino, respaldada pela aprovação da Lei 13.935/2019, que regulamenta a oferta de serviços de psicologia e assistência social para atender às necessidades e prioridades baseadas nas políticas de educação. Essa missão é desempenhada por equipes multiprofissionais, que não têm apenas a capacidade, mas também a responsabilidade de iniciar ações destinadas a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Esse objetivo é realizar por meio da colaboração ativa da comunidade escolar, enquanto, ao mesmo tempo, facilitar a mediação das relações sociais e institucionais.

Referências

ALENCAR, Helenira Fonseca de; BARBOSA, Heloisa Fonseca; GOMES, Robéria Vieira Barreto. Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. **CONEDU - Escolas em Tempos de Conexões**, Campina Grande, v. 2, p. 2125-2142, 2021.

ALMEIDA, Maíra Lopes; NEVES, Anamaria Silva. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. 1-12, out./dez. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM - 5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. Revisão Técnica: Aristides Volpato Cordioli, ed 5. **Artmed Editora**, 2014.

ANDRADE, Cristina Feijó de; CARON, Lurdes; PREIRA, Andreia. **Trilhas e travessias da inclusão escolar**. São José: ICEP, 2016.

ANTUNES, Helenise Sangoi; RECH, Andréia Jaqueline Devalle; ÁVILA, Cíntia Cardona de. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 171-198, jan./abr. 2016.

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 45- 58, 2018.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. *In*: Manzini, Eduardo José. Educação Especial: temas atuais. Marília: Unesp: **Marília publicações**, p. 01-09, 2000.

ARAÚJO, André Marcos de Souza; FERREIRA, Rafael de Farias. O processo de inclusão escolar na sala de aula: desafios para formação de professores. **Anais V CONEDU - Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande, 2018. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO (**ABRA**). Disponível em: www.autismo.org.br/. Acesso em: 17 set. 2023.

BANDEIRA, Marina *et al.* Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**: Natal, v. 11, n. 2, p. 199-208, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro, ed. 70. São Paulo, 2016.

BAÚ, Marlene Alami. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista eletrônica científica inovação**, Medianeira, v. 2, n. 10, 2014.

BERNARDI, Jussara. **Alunos com discalculia: o resgate da autoestima e da autoimagem através do lúdico**. Dissertação (Mestre em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BILÓRIA, Jéssica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina. A importância da rotina na Educação Infantil. **Revista Fafibe On-Line**, ano VI, n. 6, p 1-7, nov. 2013.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 47-53, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.

BOSA, Cleonice Alves; CAMARGO, Siglia Pimentel Höher. Autismo e inclusão: Possibilidades e limites. *In*: GOMES, M. (Org.). Construindo as trilhas para a inclusão. **Vozes**, v.1, p. 90-215, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria da Educação Especial - MEC, Brasília-DF, 2001. BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, jul - dez, p. 179-191, 2013.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **EDUR - Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

COSTA, Camila Rodrigues; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar. Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n.1, p.111-126, jan./mar. 2015.

COSTA, Djalma Silva da. **Adaptação curricular para a inclusão do aluno com deficiência**: contribuições da Psicopedagogia. João Pessoa: UFPB, 2014.

CUNHA, Alex Garcia; SANTOS, Halley. A criança com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: estratégias e ações para educadores. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 242-261, jan./abr. 2017.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, Sur - Rede Universitária de Direitos Humanos, v. 6, n. 11, p. 65-78, dez. 2009.

FERREIRA, Paloma Domingues; BOBATO, Francine, Cordeiro. Políticas públicas educacionais com perspectiva inclusiva no Brasil e na Argentina. **Revista Cocar**, São Paulo, v.15, n. 32, p. 1-22, 2021.

FERREIRA, Evelise Cristina Vieira. **Prevalência de autismo em Santa Catarina: uma visão epidemiológica contribuindo para a inclusão social**. 2008. 102 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FICAGNA, Rosilei Gugel; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Percepção do segundo professor de turma: limites e contribuições no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 507-526, maio/ago. 2019.

FRANCO, Adriana de Fátima; MENDONÇA, Fernando Wolff; TULESKI, Silvana Calvo. Medicalização da infância: avanço ou retrocesso. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 31, p.38-59, 2020.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: **Atlas**, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Pessoas com deficiência 2022**. Rio de Janeiro. 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

LENTSCK, Reni Terezinha; PAWLAS, Nilsa de Oliveira. Participação da família na escola: desafios e possibilidades. **Cadernos PDE**, Laranjal-PR, p. 14-39, 2013.

LEPKE, Sonize; ZIESMANN, Cleusa Inês; JOHANN, Magali Maria. A gestão, o processo de inclusão e as políticas educacionais: possibilidades e inviabilidades no cenário brasileiro. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-20, ano 2022.

LIBANIO, Fernanda Carolina; CASTELAR, Wully Altieri de Souza; GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. O uso das tecnologias com o público alvo da educação especial no contexto educacional inclusivo. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, 2022.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa e *et. al.* A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p.497-508, 2008.

MARQUES, Heitor Romero *et al.* **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.**, ed. 4 Campo Grande: UCDB, 2014.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas: Papirus, 2009.

MARTINS, J. G.; FLACH, S. F. Educação inclusiva: relações entre a formação de professores e a atuação profissional. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-20, 2020.

MATOS, Edneia Felix de; SANTOS, Daniela Miranda Fernandes. Discalculia e educação: Quais conhecimentos os professores possuem acerca deste tema, **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 116, p. 272-83, 2021.

MEIRA, Marina Eduarda Miranda. **Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-histórica. Psicologia Escolar: Teorias Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

NUNES, Francisco de Paula Sobrinho. **Pesquisa em educação especial**: o desafio da qualificação. Bauru, EDUSC, 2001.

PAULA, Inaê Lara Ribeiro de; PAULA NETO, Onésimo Francisco de. **A comunicação na transmissão do conhecimento:** interação professor e aluno no processo de aprendizagem no ensino superior. Monografia (Curso de Especialização em Docência Universitária) - Faculdade Católica de Anápolis, Goiás, 2016.

PAULON, Simone Mainieri. Documento subsidiário à política de inclusão, Brasília: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, p. 7-50, 2005.

PEREIRA, Karyne Noemy Scheffmacker. **Políticas Públicas de Educação Especial:** o segundo professor de turma na perspectiva da inclusão - fragmentos da partitura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PRIETO, Rosângela Gaviola. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. **Revista de Educação APEOESP**, n. 16, p. 23-28, 2003.

SANTA CATARINA. **Lei** n. 17.143, de 15 de maio de 2017. Dispõe sobre a presença do segundo professor de turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Florianópolis, ALESC, Recuperado de http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143_2017_Lei.html. Acesso em: 20 set. 2023.

SANT'ANA, Isabel Menes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS, Anderson Oromisio; JUNQUEIRA, Adriana Mariana Rodrigues; SILVA, Graciela Nunes; A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos em Wallon e Vygotsky. **Perspectivas em psicologia**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 86-101, jan./ jun. 2016.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out./dez. 2012.

SCHMIDT, Janet *et al.* Effects of using a photographic cueing package during routine school transitions with a child who has autism. **Mental Retardation**, v. 38, n. 2, p.131-137, 2000.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v.18, n.1, p.222-235, abr., 2016.

SETUBAL, Maria Alice. Com a palavra. **Consulex**. Ano XVI. n.382. 15 dez. 2012.
SILVA, Tayana Souza *et al.* TOD: perspectivas comportamentais e sua associação ao TDAH e à TC. **Residência Pediátrica**, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <https://residenciapediatrica.com.br/detalhes/1127/tod-%20perspectivas%20comportamentais%20e%20sua%20associacao%20ao%20tdah%20e%20a%20tc>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, Fabiana de Lima da; FRANÇA, Aurenia Pereira de; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. Educação inclusiva: o autismo e os desafios na contemporaneidade. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.13, n. 48, p. 748-762, 2019.

SILVA, Indianara da. Quem é o segundo professor? **Uma análise dos editais de contratação docente da região da grande Florianópolis**. Trabalho de Conclusão Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Suzana Sirlene da; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no Ensino Fundamental I? **RIAAE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n. 2, p. 935-955, 2016.

SILVA, Claudia Lopes da; LEME, Maria Isabel da Silva. O Papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 494-511, 2009.

SOUZA, Maria José Xavier Nascimento. **A importância da formação do professor para inclusão de alunos com deficiência no ensino regular**. Monografia (Curso de especialização) - Instituto Federal Goiano, Campus Ipameri, 2020.

TRINDADE, André Soares; NASCIMENTO, Marcos Antonio do. Avaliação do desenvolvimento motor em crianças com Síndrome de *Down*. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 577-588, 2016.

Submetido em: 19-11-2023

Aprovado em: 07-10-2024

Publicado em: 29-11-2024