



YANDRA KATIUSCIA MOREIRA DE CASTRO

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPORTE
PSICOLOGICO PARA PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DESAFIOS E IMPACTOS NA
INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES**



SÃO PAULO | 2025



YANDRA KATIUSCIA MOREIRA DE CASTRO

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPORTE PSICOLÓGICO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E IMPACTOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES



SÃO PAULO | 2025

1.^a edição

Autora

Yandra Katiuscia Moreira de Castro

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPORTE PSICOLÓGICO PARA
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E
IMPACTOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS
NEURODIVERGENTES**

ISBN 978-65-6054-146-7



AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPORTE PSICOLÓGICO PARA
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E
IMPACTOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES

1.^a edição

SÃO PAULO
EDITORIA ARCHÉ
2025

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons Internacional* (CC BY- NC 4.0).



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

Castro, Yandra Katiuscia Moreira de.
C355p As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental [livro eletrônico] : desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes / Yandra Katiuscia Moreira de Castro. – São Paulo, SP: Arché, 2025.
220 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6054-146-7

1. Professores – Estresse ocupacional. 2. Inclusão escolar. 3. Professores – Satisfação no trabalho. I. Título.

CDD 371.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.
São Paulo- SP
Telefone: +55 55(11) 5107-0941
<https://periodicorease.pro.br>
[contato@periodicorease.pro.br](mailto: contato@periodicorease.pro.br)

1^a Edição- *Copyright*[®] 2025 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.^o 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br/rease>

contato@periodicorease.pro.br

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA-CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutoranda Silvana Maria Aparecida Viana Santos- Facultad Interamericana de Ciências Sociais - FICS

Doutorando Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Doutorando. Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhamá- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Fajardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albañuelo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrade Bittencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Editora Arché declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art.^o 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao meu maior mestre: O Senhor Jesus, por ter me fortalecido e encorajado nessa jornada de estudo. Agradeço pela missão que Ele me deu e porque, nos dias mais difíceis, acreditei nessa promessa.

Agradeço às minhas filhas, Valentina e Giovana, pois foram as maiores inspirações para essa pesquisa, antes e durante o mestrado. Sou grata pelo tempo que ambas, de bom grado, abriram mão para que eu pudesse concluir minha dissertação durante nossas férias, finais de semana e feriados. O tempo dedicado a este estudo busca, acima de tudo, garantir que o ambiente escolar de crianças como elas seja um local de segurança, afeto, formação digna, humanismo e fruição de direitos para todos os envolvidos na nobre missão pedagógica.

Gratidão a Artur, meu esposo e amigo, que durante todo tempo esteve comigo, incentivando e auxiliando em cada momento que precisei. Este resultado é um esforço conjunto da família que construímos e da união que nos envolve.

Sou grata a todos os professores que participaram da minha formação no mestrado em Educação. A contribuição aqui recebida modificou minha perspectiva educacional e pessoal de maneira contundente e definitiva. Destaco um especial agradecimento aos professores Maria Emilia Camargo, Eloy Pereira e Ricardo Sérvulo, pelas aulas inesquecíveis durante este tempo como aluna desta pós-graduação.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Henrique Lellis, por ter acreditado em mim, no tema escolhido, como também por toda paciência,

ensinamento e direção que me foi dada ao longo deste mestrado.

Gratulo todo o quadro administrativo da Veni Creator Christian University pela finalização dos meus estudos nesta instituição. Registro um carinhoso agradecimento à equipe da secretaria, na pessoa de Eliete Farias, por toda gentileza, colaboração e boa vontade que recebi até este momento de encerramento do mestrado.

DEDICATÓRIA

Para Artur, Giovana e Valentina, por todo amor e bençãos que nos une
nesta vida.

Consagre ao Senhor tudo que faz e os seus planos serão bem sucedidos — Provérbios. 16:3.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGR	Assessoria de Gestão para Resultados
AISP	Área Integrada de Segurança Pública
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CC	Código Civil
CF/88	Constituição de República Federativa do Brasil de 1988
CFP	Conselho Federal de Psicologia
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
CREDEs	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
DUA	Design Universal para Aprendizagem
EaD	Ensino à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPAEE	Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
HIV/AIDS	<i>Human Immunodeficiency Virus, Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IAC	<i>Initial Assessment Consultation</i>
IE	Inteligência Emocional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEANS	Learning About Neurodiversity at School
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde

PAEE	Professor Auxiliar Educacional Especializado
PCD	Pessoa com Deficiência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Programa Saúde na Escola
PsyCap	Capital Psicológico
PTA	Programa Todos a Aprender
SMH	Saúde Mental Escolar
STEM	Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TSP	<i>Teacher Support Program</i>
UDL	<i>Universal Design for Learning</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Este livro aborda os desafios enfrentados pelos professores na criação de ambientes escolares inclusivos, especialmente no contexto brasileiro, onde as desigualdades sociais e econômicas ampliam as barreiras ao ensino e à aprendizagem. O objetivo é analisar a eficácia das políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental que atendem crianças neurodivergentes, identificando os desafios e lacunas na sua implementação. A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica de estudos nacionais e internacionais, com enfoque em análises qualitativas que examinam a relação entre o bem-estar dos professores e a qualidade do ambiente escolar. Os resultados indicam que as políticas públicas de suporte emocional reduzem significativamente o estresse docente, fortalecem as práticas pedagógicas inclusivas e melhoram o desempenho acadêmico dos alunos. Contudo, desafios relacionados à implementação dessas políticas, como limitações financeiras e adaptações às realidades locais, ainda precisam ser superados. Conclui-se que a adoção de políticas bem planejadas e monitoradas pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais democrático, acolhedor e eficiente.

Palavras-chave: Apoio psicológico. Inclusão escolar. Políticas públicas bem-estar docente. Desempenho acadêmico.

ABSTRACT

This book addresses the challenges teachers face in creating inclusive school environments, particularly within the Brazilian context, where social and economic inequalities exacerbate barriers to teaching and learning. The objective is to analyze the effectiveness of public psychological support policies for elementary school teachers who serve neurodivergent children, identifying challenges and gaps in their implementation. The methodology is based on a critical review of national and international studies, focusing on empirical evidence and qualitative analyses that explore the relationship between teachers' well-being and the quality of the school environment. The findings indicate that emotional support policies significantly reduce teacher stress, strengthen inclusive pedagogical practices, and improve students' academic performance. However, challenges related to policy implementation, such as financial constraints and local adaptations, remain to be addressed. It concludes that adopting well-planned and monitored policies can transform the school environment into a more democratic, welcoming, and efficient space.

Keywords: Psychological support. School inclusion. Public policies. Teacher well-being. Academic performance.

APRESENTAÇÃO

O ambiente escolar, há muito tempo celebrado como o espaço da emancipação humana e da transformação social, revela um paradoxo cruel quando analisado sob as lentes de sua própria operacionalização. Em especial, no Brasil, o discurso oficial exalta a inclusão educacional como um marco civilizatório — e de fato o é. A transição de modelos excludentes para um ensino inclusivo trouxe consigo a promessa de maior justiça social, ao reconhecer o direito de crianças neurodivergentes de ocupar os mesmos espaços que qualquer outra criança.

A partir de 1988, com o advento da Constituição Federal, o escopo dos direitos sociais, donde a educação se insculpe, alçou a condição de direito fundamental especialmente protegido e garantido pelo Estado. Ademais, a mesma Carta constitucional prevê em seu art. 227 que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar às criança, aos adolescentes e aos jovens, com absoluta prioridade, o “direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 2010). Ainda dentro das previsões constitucionais, crianças e adolescentes são detentores de acesso universal ao ensino; além de terem garantido o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, nos termos do art. 208 da CF/88 (Brasil, 1988).

No esteio da previsão supra, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforça o ditame constitucional consignando o direito de acesso à

educação, dignidade, respeito e profissionalização de menores em face da família, do poder público e da sociedade em geral (Brasil, 1990). Na cobertura firmada pelo ECA, constam os seguintes direcionamentos sobre a fruição do direito à educação pelo público infanto-juvenil:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Brasil, 1990).

Ao avaliar o conjunto de condições que são positivadas pelo Estado brasileiro para garantir às crianças e adolescentes o correto aproveitamento da vivência educacional e escolar, inquire-se o quanto de efetiva prestação a rede de ensino do país está apta a oferecer. Isto porque, inobstante a previsão da Lei Maior em toda sua esfera de direito universalizado, a inclusão educacional, enquanto política pública, muitas vezes caminha descalça sobre um terreno pedregoso, negligenciando uma de suas figuras centrais: o professor. Em meio às salas de aula, transformadas em verdadeiros laboratórios de convivência e aprendizado, o docente se vê como o protagonista de uma narrativa que exige cada vez mais dele, mas oferece em troca muito pouco. E, ao fundo, ressoa a pergunta que parece incomodar tão poucos: quem cuida de quem cuida?

A saúde mental dos professores é o ponto cego das políticas públicas educacionais no Brasil, que focam no direito à educação dos alunos, mas omite-se nas garantias que são dadas aos educadores deste mesmo alunado. O discurso predominante da gestão pública educacional costuma focar na qualificação técnica dos profissionais a frente da sala de aula, no oferecimento de recursos materiais ao ambiente pedagógico e no aprimoramento da infraestrutura escolar. Tudo isso, evidentemente, tem sua importância. Mas a realidade cotidiana do professor — marcada por jornadas extenuantes, sobrecarga emocional e desafios que vão muito além da sua formação inicial — permanece relegada a um segundo plano.

Nesse sentido, a inclusão educacional não é, e nunca foi, apenas sobre os alunos e acesso ao direito social da educação; é também sobre os profissionais que tornam essa abertura possível. Contudo, enquanto os holofotes iluminam o avanço das políticas de inclusão, as sombras escondem os educadores, cujos corpos e mentes se desgastam em silêncio. Afinal, uma escola inclusiva não pode existir sem professores saudáveis, mas essa premissa parece ser frequentemente ignorada por legisladores e gestores públicos.

Não obstante a Constituição Federal de 1988 proclamar a saúde como um direito fundamental, essa garantia tem sido frequentemente tratado com um desdém institucional quando se trata de sua aplicação ao bem-estar mental dos professores, que integra o conceito de saúde de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1946). A assistência psicológica, um recurso básico e necessário diante das pressões impostas pelo ensino inclusivo, permanece ausente ou subdimensionada em políticas públicas fragmentadas e mal implementadas.

Nos ditames da contemporaneidade, as questões de saúde mental

passaram a serem discutidas com uma naturalidade nunca vista anteriormente. Isso reflete um maior nível de adoecimento populacional, somado à sobrecarga dos sistemas públicos e privados de saúde devido a uma significativa quantidade de acessos a essas redes. Muito embora o aumento dos casos de adoecimento mental não esteja adstrito ao profissional da pedagogia, a presente dissertação se dedicará a este recorte grupal.

Em relação aos professores do ensino fundamental, não há um programa nacional robusto que assegure, de forma continuada, o cuidado psicológico para esses profissionais. O resultado que se extrai aponta para uma verdadeira epidemia de estresse, burnout e adoecimento mental que compromete não apenas os professores, mas também a qualidade do ensino e a própria efetividade da inclusão. A pergunta que se impõe, portanto, é clara: como pode um sistema que se declara inclusivo abandonar os profissionais que são os principais agentes dessa inclusão?

Nesse sentido, o tema de pesquisa aqui posto propõe-se a investigar a existência e eficácia das políticas públicas voltadas para o suporte psicológico aos professores do ensino fundamental, com um foco específico no impacto que estas políticas públicas trazem para na inclusão de crianças neurodivergentes. O estudo buscará analisar como essas políticas são implementadas no contexto jurídico, avaliar a sua eficácia e identificar desafios e lacunas na sua aplicação. Além disso, examinará as implicações destas políticas públicas para a prática educacional, especialmente no que tange à criação de um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades educacionais das crianças neurodivergentes. A pesquisa visa fornecer insights para aprimorar as políticas existentes e garantir uma melhor integração dos alunos neurodivergentes no sistema educacional.

Nos termos ora propostos, a presente pesquisa lança luz sobre a negligência estrutural que assola o pedagogo que lida com uma parcela crescente de alunado neurodivergente para, com isto, propor caminhos possíveis com o intuito de aprimorar a vivência profissional dos docentes desta área. Dito isto, o problema de pesquisa proposto no estudo indaga o seguinte: quais são as principais lacunas e desafios enfrentados na eficácia dessas políticas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental que atendem crianças neurodivergentes e como essas questões afetam a criação de um ambiente educacional inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos neurodivergentes?

A relevância desta investigação lastreia-se em três fatores. Primeiro, porque ela ocupa um espaço ainda pouco explorado na literatura acadêmica. Embora haja numerosos estudos sobre a formação e a qualificação docente, o tema da saúde mental dos professores permanece periférico e, em muitos casos, tratado como uma questão individual, e não estrutural. Em segundo lugar, porque ao expor as lacunas das políticas públicas e das regulamentações legais, a pesquisa contribui para a formulação de estratégias mais eficazes para proteger esses profissionais, que são peças-chave na implementação do ensino inclusivo. E, por fim, porque ao discutir a exigibilidade jurídica do direito à saúde mental, a pesquisa dialoga com questões mais amplas de justiça social e responsabilidades do Estado, ampliando o debate sobre como a educação inclusiva pode ser, de fato, sustentável.

O objetivo geral da presente dissertação consiste em examinar as políticas públicas brasileiras existentes de capacitação e apoio psicológico aos professores de ensino fundamental e seus reflexos na experiência escolar de alunos neurodivergentes. No que tange aos objetivos

específicos, a pesquisa propõe-se a i) abordar a neurodivergência e a pluralidade biopsicossocial observada nas salas de aula do ensino fundamental brasileiro; ii) discorrer sobre as legislações específicas e políticas públicas que abrangem a capacitação e o acompanhamento psicológico de professores do ensino fundamental brasileiro no âmbito dos alunos neurodivergentes; e iii) analisar o impacto das legislações e políticas públicas brasileiras que abrangem o acompanhamento psicológico de professores de alunos neurodivergentes na experiência do ensino fundamental.

A metodologia adotada nesta dissertação está ancorada em uma revisão bibliográfica, por tratar-se de abordagem que permite articular e sintetizar as contribuições de diferentes estudos acadêmicos sobre o tema. O uso da revisão teórica justifica-se pela necessidade de construir uma análise ampla e crítica, capaz de abranger a complexidade do problema e de identificar lacunas e convergências na literatura existente. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Segundo o autor, este tipo de pesquisa apresenta a seguinte vantagem:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2002).

A pesquisa bibliográfica, ou extraída de fontes secundárias, abrange toda a “bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (Lakatos e Marconi, 2003). Outras fontes teóricas foram igualmente valiosas para a

construção desta pesquisa, tais como legislações e regulamentações governamentais sobre o universo da educação básica. Segundo lecionam Lakatos e Marconi (2003), documentos jurídicos constituem uma fonte rica de informes do ponto de vista sociológico, mostrando como uma sociedade regula o comportamento de seus membros e de que forma se apresentam os problemas sociais. Já os documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados porque tratam de atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. Nestas fontes, o cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados.

Paralelamente, alguns dados estatísticos colaboraram com a quantificação de certas condições de saúde mental dos docentes no Brasil, o que demandou a contribuição dos dados estatísticos, conceituados por Lakatos e Marconi (2003) como aqueles que são colhidos diretamente e a intervalos geralmente regulares, quer abrangendo a totalidade da população (censos), quer utilizando-se da técnica da amostragem, generalizando os resultados a toda população. Em outras palavras, em épocas regulares, as estatísticas recolhem dados semelhantes em lugares diferentes. A própria generalização de dados relevantes sobre a população, permite ao investigador procurar correlações entre seus próprios resultados e os que apresentam as estatísticas nacionais ou regionais.

Para este estudo, foram analisados artigos científicos, legislações, decisões judiciais e documentos de entidades representativas, com o intuito de oferecer um panorama detalhado e fundamentado sobre a assistência psicológica aos pedagogos do ensino fundamental no Brasil. A escolha dessa abordagem é estratégica: ela não apenas permite um exame crítico do que já foi produzido, mas também orienta a formulação de propostas

concretas para a superação das falhas identificadas.

O recorte espacial deste estudo levou em consideração os fenômenos que ocorrem em todo o território nacional, bem como levou-se em consideração algumas experiências estrangeiras que aqui foram pontuadas com o fito de tecer comparações entre diferentes abordagens sobre o suporte psicológico conferido a professores da educação básica em outros países. Considerando a escassez de dados brasileiros especificados por estados ou regiões, a definição do recorte a nível nacional teve a finalidade de garantir o amplo acesso aos materiais disponíveis na base de dados de todo o país. Ademais, levando em consideração as diretrizes pedagógicas propostas em âmbito federal pelo Ministério da Educação e que vinculam a adoção de práticas educacionais padronizadas, reforçou-se o apelo a esta abrangência de recorte metodológico.

O marco temporal da pesquisa foca no período situado entre 2014 e 2024, considerando que na educação esta década foi regida pelas metas estabelecidas no último Plano Nacional da Educação (PNE) disposto na Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014) e o fim desse período foi marcado pela publicação da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Lei Federal n. 14.819, de 16 de janeiro de 2024). Durante este recorte de tempo, surgiram alguns marcos relevantes para o estabelecimento de um padrão adequado de atendimento psicológico nos ambientes escolares, que findaram por colaborar com o avanço da presente dissertação, donde se destaca o Estatuto da Pessoa com Deficiência/Lei Brasileira de Inclusão (Lei Federal n. 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, elaborada pelo MEC em 2020.

Quanto à delimitação do tema, a pesquisa concentra-se no contexto brasileiro, com foco nos professores do ensino fundamental que atuam diretamente com crianças neurodivergentes em escolas regulares. A escolha desse recorte não é arbitrária; ele reflete a centralidade desses profissionais na implementação das políticas de inclusão, bem como a especificidade dos desafios psicológicos enfrentados no cotidiano escolar. Além disso, embora o direito à saúde seja um tema transversal, esta investigação se detém especificamente na questão da assistência psicológica, um aspecto ainda marginalizado tanto nas discussões acadêmicas quanto nas práticas institucionais.

A estrutura do trabalho foi organizada de forma a refletir o percurso lógico da pesquisa. Na introdução, apresenta-se a contextualização do tema, a questão problema, os objetivos, a justificativa e a metodologia. A primeira seção explorará o histórico da inclusão educacional no Brasil e seus reflexos sobre a saúde mental dos professores. A segunda discutirá o arcabouço jurídico do direito à saúde mental, analisando as políticas públicas existentes e as lacunas legislativas. A terceira abordará a exigibilidade jurídica desse direito, explorando a responsabilidade objetiva do Estado e os limites da teoria da reserva do possível. Por derradeiro, a conclusão recapitulará os principais achados, apresentará recomendações práticas e indicará possibilidades para pesquisas futuras.

Este livro é, em última análise, uma tentativa de trazer à tona aquilo que tantas vezes permanece invisível. Porque, no fundo, não se trata apenas de cumprir um preceito legal ou de preencher uma lacuna acadêmica. Trata-se de reconhecer que o sucesso da inclusão educacional depende, inevitavelmente, da saúde e do bem-estar daqueles que a tornam realidade. E se o direito à educação é inalienável, o direito à assistência psicológica

para os professores que sustentam o ensino também o é. Afinal, a verdadeira inclusão não pode ser construída sobre as costas daqueles que estão, dia após dia, adoecendo em silêncio.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	29
O NEURODIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL	
CAPÍTULO 02	57
SUPORTE PSICOLÓGICO AOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
CAPÍTULO 03	74
POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPORTE PSICOLÓGICO NO BRASIL	
CAPÍTULO 04	105
IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS E JURÍDICAS	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS.....	192
ANEXOS.....	202
ÍNDICE REMISSIVO	204

CAPÍTULO 1

NEURODIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

NEURODIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A neurodiversidade, termo amplamente associado à celebração da diversidade cognitiva e neurológica humana, apresenta-se como um dos conceitos mais desafiadores e promissores no âmbito educacional. Concebida originalmente por ativistas do autismo na década de 1990, essa noção valoriza as diferenças neurológicas, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), a dislexia e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), como variações naturais da condição humana, em vez de patologias a serem corrigidas (Clouder et al., 2020). No contexto da educação, especialmente na educação superior, a neurodiversidade impõe a necessidade de repensar práticas pedagógicas, estruturas institucionais e até mesmo os próprios valores que sustentam o conceito de "normalidade" no aprendizado.

Apesar das intenções inclusivas que frequentemente permeiam as políticas educacionais, a realidade enfrentada por estudantes neurodivergentes ainda está distante de uma verdadeiramente equidade. O ambiente educacional, em sua conformação tradicional, frequentemente funciona mais como um obstáculo do que como um catalisador para o aprendizado desses indivíduos. As barreiras são múltiplas e interseccionais: vão desde a dificuldade de acesso a tecnologias assistivas adequadas até a perpetuação de práticas pedagógicas rígidas que ignoram as necessidades específicas de cada estudante (Borsotti et al., 2024).

Somado a tais indicadores, subsiste ainda o estigma social associado a diferenças cognitivas que perpetuam um ciclo de

marginalização. Muitos estudantes hesitam em divulgar suas condições por medo de estigmatização e rotulagem, o que os distancia ainda mais dos serviços de apoio disponíveis (Clouder et al., 2020). Ademais, o desafio não se restringe aos estudantes. Professores e gestores educacionais frequentemente carecem de formação adequada para compreender e atender às necessidades dos alunos neurodivergentes.

Isso resulta na adoção de práticas organizacionais que, embora bem-intencionadas, frequentemente falham em promover ambientes inclusivos. A ausência de uma abordagem pedagógica adaptativa não apenas limita o potencial desses estudantes, mas também reforça os padrões excludentes que a educação deveria combater. Para enfrentar essas dificuldades, abordagens como a pedagogia compassiva e o Design Universal para Aprendizagem (DUA) emergem como alternativas promissoras, pois reconhecem e valorizam as forças únicas de cada estudante (Hamilton & Petty, 2023; Ubaque-Casallas, 2024).

O Design Universal para Aprendizagem, em particular, oferece uma estrutura abrangente para acomodar as diversas formas de aprendizado, enfatizando a flexibilidade e a personalização do ensino. Essa abordagem não apenas acomoda diferenças cognitivas, mas também reconhece o valor intrínseco dessas diferenças para enriquecer a experiência acadêmica como um todo.

Por outro lado, a pedagogia compassiva enfatiza a empatia e o cuidado nas práticas educacionais, promovendo um ambiente onde os estudantes neurodivergentes possam prosperar sem medo de discriminação ou inadequação (Hamilton & Petty, 2023). Nesse sentido, a transformação

do olhar sobre a neurodiversidade — de um enfoque em deficiência para uma celebração das forças únicas de cada indivíduo — representa um avanço tanto ético quanto pedagógico (Chrysochoou et al., 2022).

No entanto, a implementação dessas práticas enfrenta resistências significativas. A estrutura hierárquica e frequentemente engessada das instituições de ensino muitas vezes dificulta a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras. Paralelamente, as experiências dos próprios estudantes e funcionários neurodivergentes evidenciam as contradições do sistema. Embora muitos relatem benefícios claros de acomodações bem aplicadas, outros apontam para experiências de discriminação e marginalização, especialmente após a divulgação de suas condições (Mellifont, 2021). A falta de conscientização entre educadores e colegas agrava essa situação, perpetuando um ciclo de exclusão e insensibilidade que contradiz os ideais inclusivos.

Ainda assim, há espaço para mudanças. Alguns estudos apontam para a necessidade de ajustes sistêmicos que reorientem as práticas organizacionais em direção à inclusão verdadeira. Isso inclui não apenas a adoção de práticas pedagógicas mais adaptativas, mas também a criação de programas de mentoria especializados para auxiliar na transição dos estudantes neurodivergentes para o mercado de trabalho, frequentemente uma fase de grande vulnerabilidade (Rodríguez et al., 2024). Estruturas de suporte emocional e técnico são igualmente indispensáveis, permitindo que esses estudantes não apenas participem, mas prosperem no ambiente acadêmico.

Nesse contexto, emerge a abordagem de "enxerto de acesso", que

propõe reformular os sistemas organizacionais para garantir acessibilidade equitativa desde a base (Borsotti et al., 2024). Em vez de tratar a inclusão como uma concessão ou ajuste pontual, essa perspectiva busca incorporá-la como parte integral da cultura institucional. Essa transformação exige não apenas mudanças práticas, mas também uma revisão fundamental das crenças e valores que sustentam as instituições educacionais.

A neurodiversidade, portanto, não é apenas um desafio, mas também uma oportunidade. Ela exige que as instituições de ensino reconheçam as limitações de seus modelos tradicionais e adotem uma visão mais ampla e humana sobre o que significa aprender e ensinar. Ao reconhecer e valorizar as diferenças cognitivas, as instituições não apenas transformam as experiências dos estudantes neurodivergentes, mas também enriquecem o próprio ambiente acadêmico, promovendo maior diversidade de perspectivas e inovação.

A neurodiversidade no contexto educacional desafia o status quo ao reivindicar não apenas a inclusão, mas a celebração das diferenças. Ao adotar práticas pedagógicas compassivas e inclusivas, as instituições de ensino têm a oportunidade de redefinir seus papéis como agentes de transformação social. Afinal, o verdadeiro valor da educação não está em moldar indivíduos a um padrão homogêneo, mas em criar espaço para que cada mente floresça em sua singularidade.

Definição, importância e descrição das neurodivergências com impactos na educação

A neurodivergência refere-se à manifestação de diferenças neurológicas que afetam a forma como os indivíduos processam

informações, percebem o mundo e interagem socialmente. O termo, popularizado nos anos 1990 pelo movimento pela neurodiversidade, rompe com a visão tradicional que tratava condições como o autismo, o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), a dislexia e a síndrome de Tourette como meras "anormalidades" ou "transtornos" que necessitariam de correção. Em vez disso, a neurodivergência é entendida como uma variação natural dentro da ampla diversidade humana, desafiando narrativas patologizantes e defendendo o valor intrínseco de cérebros que funcionam de maneira não convencional (Clouder et al., 2020; Hamilton & Petty, 2023).

Essa perspectiva é especialmente relevante no campo da educação, onde a normatividade cognitiva ainda molda grande parte das práticas pedagógicas e curriculares. O sistema educacional tradicional, enraizado em padrões rígidos de comportamento, atenção e aprendizado, tende a desconsiderar a riqueza e complexidade das mentes neurodivergentes. Por exemplo, estudantes com TDAH podem apresentar dificuldade em manter o foco em atividades convencionais, mas demonstram uma criatividade excepcional em ambientes que estimulam pensamento não linear. Da mesma forma, alunos com autismo frequentemente enfrentam desafios em habilidades sociais tradicionais, mas podem exibir altíssima capacidade em áreas como lógica, memória e análise detalhada (Chrysochoou et al., 2022).

A importância de reconhecer e acomodar as neurodivergências no contexto educacional reside, portanto, na necessidade de superar as práticas excludentes e potencializar as forças únicas de cada indivíduo. No

caso da dislexia, por exemplo, embora os alunos possam enfrentar barreiras significativas na leitura e escrita, pesquisas indicam que muitos deles possuem uma capacidade superior de percepção espacial e criatividade (Griffin & Pollak, 2009).

A abordagem educacional tradicional, no entanto, frequentemente enfatiza os déficits e negligencia essas capacidades. Esse viés não apenas marginaliza os estudantes, mas também priva a comunidade acadêmica de uma perspectiva mais rica e plural.

Os impactos das neurodivergências na educação vão além das dificuldades individuais de aprendizado. Eles desafiam o próprio modelo estrutural das escolas e universidades. Estudantes neurodivergentes frequentemente se deparam com barreiras sistêmicas que limitam seu pleno desenvolvimento, incluindo a ausência de ajustes razoáveis, falta de tecnologias assistivas adequadas e a perpetuação de métodos pedagógicos homogêneos que ignoram a diversidade cognitiva.

Esses desafios não são apenas uma falha moral do sistema educacional, mas também uma violação de direitos, como previsto em legislações internacionais de direitos humanos e no próprio ordenamento jurídico brasileiro, incluindo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, disposto na Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), o Código Civil Brasileiro (Brasil, 2002) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

No entanto, é importante sublinhar que o impacto das neurodivergências na educação não se resume a desafios. Quando a neurodiversidade é reconhecida e celebrada, ela pode transformar o

ambiente educacional em um espaço mais inovador, criativo e inclusivo. Estudos mostram que práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cognitiva não apenas melhoram os resultados educacionais dos estudantes neurodivergentes, mas também beneficiam toda a comunidade escolar, ao promover novas formas de pensamento e interação (Rodríguez et al., 2024).

Por exemplo, o Design Universal para Aprendizagem (DUA) propõe flexibilizar as práticas de ensino, oferecendo múltiplas formas de engajamento e expressão, de modo que todos os alunos, independentemente de suas características, possam prosperar (Hamilton & Petty, 2023).

A compreensão das neurodivergências também questiona e redefine conceitos tradicionais de "sucesso" e "inteligência" na educação. Em um sistema que frequentemente privilegia a padronização, as neurodivergências nos lembram que há múltiplas formas de aprender, ensinar e construir conhecimento. O autismo, por exemplo, muitas vezes é associado a dificuldades em habilidades interpessoais. No entanto, alguns indivíduos autistas possuem uma capacidade impressionante de pensamento lógico, atenção a detalhes e memorização, habilidades que são essenciais em áreas como ciência, tecnologia e engenharia (Chrysochoou et al., 2022). Ignorar essas contribuições é não apenas uma perda para os indivíduos, mas também para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Além disso, há um aspecto social importante: a presença de estudantes neurodivergentes em ambientes educacionais diversificados

ensina empatia, colaboração e respeito às diferenças para os outros alunos. Quando bem manejada, essa convivência reduz preconceitos e constrói uma cultura de inclusão que vai além dos muros escolares, impactando positivamente as relações sociais e profissionais no futuro, uma vez que proporcionou experiências reais a todos os envolvidos nos contextos social, humano e educacional.

Portanto, a definição e a compreensão das neurodivergências vão muito além de sua caracterização médica. Elas representam uma convocação para que o sistema educacional abandone suas abordagens rígidas e normativas e adote práticas que respeitem e valorizem a singularidade de cada estudante. No que pertine ao ambiente educacional que reconhece a neurodiversidade, a escola não é mais um espaço de conformidade, mas um laboratório de inovação e pluralidade, onde todos podem contribuir de acordo com suas próprias capacidades, perspectivas e peculiaridades. Trata-se, em última instância, de uma questão de justiça educacional, de equidade, dignidade e de reconhecimento do valor intrínseco de cada ser humano.

A neurodivergência é um conceito transformador, capaz de redefinir a forma como comprehende-se e valorizam-se as diferenças cognitivas humanas. Longe de ser um termo meramente descritivo, trata-se de um posicionamento ético e político que reconhece condições como dislexia, TDAH, autismo, discalculia, disgraxia e síndrome de Tourette como variações legítimas e naturais da cognição, em vez de distúrbios ou anomalias que precisam de correção (Clouder et al., 2020; Hamilton & Petty, 2023).

Assim como a biodiversidade é fundamental para a resiliência e riqueza dos ecossistemas, a neurodiversidade tem o potencial de enriquecer os espaços de convivência humana, inclusive os educacionais, ao trazer diferentes formas de pensar, aprender e criar. Não se trata, portanto, de apenas buscar o aprimoramento da inclusão de pessoas neurodivergentes, mas de conceber um espaço plural dentro do tecido social, viabilizando o sentimento de pertencimento a todos os indivíduos, independentemente de suas condições pessoais.

O conceito de neurodiversidade, cunhado por Judy Singer em 1998, destaca a diversidade neurológica como uma manifestação natural da condição humana. Singer rejeita a ideia de que condições como autismo, TDAH e dislexia devam ser tratadas como patologias ou anomalias, defendendo que essas diferenças sejam vistas como parte da riqueza da experiência humana. Para Singer (1998), a neurodivergência não é um "problema" a ser resolvido, mas uma nova categoria de diferença humana que deve ser reconhecida, valorizada e celebrada.

No ambiente escolar, a neurodiversidade desafia as práticas tradicionais, que frequentemente assumem uma abordagem normatizadora, padronizando métodos e resultados. Ao contrário, a valorização da neurodiversidade implica o reconhecimento de que cada indivíduo aprende e interage de maneiras únicas, e que essas diferenças podem enriquecer o ambiente educacional. No entanto, esse reconhecimento exige mudanças estruturais, culturais e pedagógicas profundas para que a inclusão vá além do discurso e se torne prática efetiva.

Como destaca Rubinstein (1987), compreender o processo de aprendizado humano requer olhar para além das dificuldades aparentes, identificando as potencialidades únicas de cada aluno. No caso dos alunos neurodivergentes, isso significa adotar práticas pedagógicas adaptativas que respeitem suas necessidades e promovam o desenvolvimento de suas habilidades. É preciso, por exemplo, integrar ferramentas de tecnologia assistiva, adaptar currículos e fornecer suporte emocional em sala de aula, criando condições que favoreçam não apenas o aprendizado, mas também a autoestima e a autonomia desses estudantes.

No contexto educacional, a neurodivergência é uma oportunidade e, ao mesmo tempo, um desafio. Por um lado, ela promove a necessidade de repensar sistemas que ainda são baseados em uma visão padronizada e homogênea de inteligência e aprendizado. Por outro, expõe o quanto longe estamos de garantir uma inclusão genuína e equitativa. A educação, historicamente, foi projetada para atender a um perfil cognitivo majoritário, ignorando as variações naturais entre os alunos. Nesse sistema, a normatividade cognitiva atua como um padrão implícito de valor, relegando aqueles que se desviam desse ideal a um status de "deficiência" que limita suas possibilidades de expressão e realização (Hamilton & Petty, 2023).

Reconhecer a importância da neurodivergência na educação é um passo crucial para desmantelar essa lógica excluente. Isso significa, antes de tudo, deslocar o foco de uma visão deficitária para uma abordagem baseada em potencialidades. Estudantes neurodivergentes frequentemente possuem habilidades únicas que, quando adequadamente compreendidas e

apoiadas, podem contribuir significativamente para ambientes educacionais e profissionais.

Na área de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), por exemplo, pessoas neurodivergentes têm demonstrado capacidades extraordinárias em resolução de problemas, pensamento lógico e criatividade, características que são frequentemente ofuscadas pelas barreiras sistêmicas e sociais que enfrentam (Chrysochoou et al., 2022; Wang et al., 2024). Apesar desse potencial, os desafios enfrentados por estudantes neurodivergentes são numerosos. A estigmatização continua sendo uma das barreiras mais significativas.

A falta de compreensão por parte de colegas, professores e gestores educacionais alimenta um ciclo de preconceito que dificulta a aceitação dessas diferenças (Syharat et al., 2023). O cenário posto finda por desativar potências científicas, desenvolvimento humano e tecnológico em face da condição de neurodivergência destes pesquisadores. A inabilidade ao lidar com este tipo de característica neurológica culmina em prejuízos individuais e coletivos.

Além disso, o ambiente educacional tradicional muitas vezes carece de recursos adaptativos e de intervenções personalizadas, o que agrava as dificuldades acadêmicas e emocionais. Muitos estudantes hesitam em revelar suas condições por medo de discriminação, o que os impede de acessar acomodações e suportes que poderiam transformar sua experiência educacional (Clouder et al., 2020).

Diante disso, é essencial que instituições educacionais adotem abordagens pedagógicas inclusivas, como o Design Universal para

Aprendizagem (DUA) e a pedagogia compassiva. O DUA, por exemplo, propõe a flexibilização das práticas de ensino para que diferentes estilos de aprendizagem sejam contemplados, oferecendo múltiplas formas de engajamento e avaliação que atendam tanto a estudantes neurodivergentes quanto aos neurotípicos (Hamilton & Petty, 2023; Badenoch & Ong, 2024). Já a pedagogia compassiva coloca o cuidado e a empatia no centro das interações educacionais, reconhecendo que a criação de um ambiente emocionalmente seguro é essencial para o aprendizado.

Programas educacionais inovadores também têm mostrado resultados promissores. O programa LEANS (Learning About Neurodiversity at School), por exemplo, busca educar todos os alunos sobre a neurodiversidade, promovendo uma cultura escolar que valorize as diferenças cognitivas. Estudos indicam que iniciativas como essa podem melhorar atitudes e comportamentos em relação a colegas neurodivergentes, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor (Alcorn et al., 2024). Tais esforços não apenas beneficiam os estudantes diretamente impactados, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais empática e plural.

Além disso, é fundamental desconstruir a percepção predominante de que a neurodivergência é sinônimo de deficiência. Embora desafios específicos existam, tratá-los exclusivamente sob a ótica da limitação ignora as contribuições únicas que estudantes neurodivergentes podem oferecer. A criatividade, o foco extremo em áreas de interesse e a capacidade de enxergar problemas de ângulos não convencionais são apenas alguns exemplos de como a neurodivergência pode enriquecer o

ambiente acadêmico e além (Chrysochoou et al., 2022).

Assim sendo, a neurodivergência nos convoca a repensar as bases da educação. Ela nos lembra que o aprendizado não é um processo uniforme e que valorizar a diversidade cognitiva é, em última análise, uma questão de equidade. Instituições educacionais que reconhecem e apoiam a neurodivergência não apenas atendem melhor às necessidades individuais de seus estudantes, mas também criam um ambiente mais rico, inovador e diverso. Ao adotar práticas inclusivas, tais instituições não estão apenas promovendo justiça social, mas também ampliando os horizontes de toda a comunidade acadêmica. Assim, ao invés de ver a neurodivergência como um desafio a ser superado, é hora de abraçá-la como uma riqueza a ser celebrada.

Políticas educacionais inclusivas: Brasil e comparativo internacional

A educação inclusiva tornou-se um imperativo ético e político, alçado à condição de direito humano fundamental por iniciativas como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esses documentos internacionais não apenas afirmam o valor da inclusão como princípio democrático, mas também convocam os países a reorganizar seus sistemas educacionais para garantir o acesso equitativo a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, origens ou condições socioeconômicas.

No Brasil, esse movimento ganhou força a partir do final do século XX, com a criação de marcos legais robustos que asseguram o direito à educação para pessoas com deficiência em todos os níveis, desde a

educação infantil até o ensino superior, em reforço a garantias legais que já estavam cristalizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990. Soma-se a esta previsão a edição de 2002 do novo Código Civil brasileiro, que ratificou e esmiuçou os direitos da infância e da juventude, em reforço às previsões do ECA (Brasil, 2002).

Com base nesses avanços legais, crianças e adolescentes dispõem de garantias legais não apenas a nível educacional, mas pela dimensão socio-humana da condição de sujeitos em formação. Entendidos como um grupo de minoria social, sua tutela estatal demanda que Estado, famílias e sociedade civil garantam, com especial prioridade, o acesso a direitos e proteção contra abusos de qualquer natureza (Brasil, 1990). Contudo, como tantas outras conquistas legislativas no país, a implementação dessas políticas ainda enfrenta barreiras estruturais, culturais e econômicas que comprometem sua plena efetivação.

A trajetória brasileira em direção à educação inclusiva é marcada por avanços importantes, mas também por contradições. A Constituição Federal de 1988 lançou as bases para a universalização do acesso à educação, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 incorporou o princípio da inclusão. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou ainda mais os direitos educacionais das pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de eliminar barreiras e promover ajustes razoáveis nas escolas e universidades, além de ampliar o espaço das capacidades civis e autonomia das pessoas com deficiência (PCD) e grupos equiparados (Brasil, 2015).

No entanto, apesar de um arcabouço jurídico avançado, a

implementação prática das políticas inclusivas tem sido irregular e frequentemente dependente do contexto local, da vontade política e dos recursos disponíveis (Penteado & Marcone, 2019; Moura, 2015). Como tudo que depende de aspectos políticos, a existência de previsão legal não tem o condão, isoladamente, de viabilizar o acesso ao disposto normativo. Impera, por vezes, o descumprimento diante da omissão do Poder Público para com esta parcela da população.

A experiência brasileira, contudo, não pode ser analisada isoladamente. Estudos comparativos entre o Brasil e outros países, como o Canadá, ajudam a identificar pontos fortes e fragilidades das políticas inclusivas nacionais. Enquanto o Brasil fez avanços notáveis em legislações e programas sociais que favorecem a inclusão escolar, os retrocessos vistos nos últimos anos no investimento público e na manutenção de políticas sociais ameaçam a sustentabilidade dessas conquistas (Givigi et al., 2020).

No Canadá, por outro lado, há um esforço contínuo para integrar políticas sociais e educacionais inclusivas, mesmo diante de desafios econômicos e políticos. A comparação evidencia a importância de políticas consistentes e de longo prazo, capazes de resistir às mudanças de governos e às crises econômicas, algo que ainda falta ao Brasil.

As diferenças também se refletem na infraestrutura e no planejamento educacional. No Brasil, barreiras físicas e urbanísticas, como a falta de acessibilidade nas escolas e nos transportes públicos, dificultam o acesso pleno de estudantes com deficiência. Além disso, a ausência de capacitação consistente para professores e gestores escolares agrava os

desafios no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Capellini et al., 2024). Já no Canadá, apesar de também enfrentar obstáculos, há maior investimento em infraestrutura acessível e em programas de formação continuada para educadores, o que se traduz em um ambiente mais acolhedor e adaptado para todos os estudantes.

Outro ponto de divergência está na percepção cultural sobre a inclusão. No Brasil, a inclusão ainda é muitas vezes vista como um ato de caridade ou como uma obrigação legal, e não como um direito inalienável. Essa visão limitada perpetua práticas excludentes e alimenta o estigma contra estudantes com deficiência ou neurodivergentes. Em contraste, o Canadá apresenta um discurso mais alinhado com a valorização da diversidade como um recurso social e educacional, o que incentiva uma cultura de respeito e colaboração (Givigi et al., 2020). Isso reflete a necessidade de o Brasil avançar não apenas na dimensão técnica e material da inclusão, mas também na dimensão ética e cultural.

Apesar das dificuldades, há exemplos de práticas promissoras no Brasil. Escolas públicas como a Escola Municipal Adelino Magalhães, em Niterói, RJ, mencionada por Agra (2021), demonstram que a inclusão efetiva requer um compromisso político-pedagógico coletivo que envolva professores, gestores, estudantes e famílias. Nessas experiências, o foco está em construir um ambiente educativo solidário e humanizador, no qual a diversidade seja celebrada e não apenas tolerada. Essas práticas também mostram que a inclusão não é uma demanda exclusiva das pessoas com deficiência, mas um ideal democrático que beneficia toda a comunidade escolar, incluindo estudantes em situação de vulnerabilidade social.

(Chakraborti-Ghosh et al., 2014).

Um dos desafios centrais para o avanço da educação inclusiva no Brasil é a superação das barreiras culturais e institucionais que ainda limitam a prática democrática nas escolas. As percepções dos estudantes sobre os modelos educacionais inclusivos revelam que, além das barreiras físicas, há obstáculos sociais e culturais que dificultam a integração plena (Capellini et al., 2024).

Esses desafios exigem não apenas investimentos financeiros, mas também um esforço coletivo para transformar a maneira como a sociedade enxerga a inclusão. No campo pedagógico, as práticas inclusivas demandam uma revisão profunda do papel do professor. A formação docente precisa ir além do domínio técnico, incluindo a capacitação para lidar com a diversidade de formas de aprendizado e a criação de ambientes emocionalmente seguros. Além disso, é fundamental que as escolas abandonem modelos pedagógicos padronizados e adotem abordagens mais flexíveis e personalizadas, como o Design Universal para Aprendizagem (DUA), que oferece múltiplas formas de engajamento, representação e expressão (Hamilton & Petty, 2023). Essas estratégias não apenas promovem a inclusão, mas também aumentam a qualidade do ensino para todos os estudantes, sejam típicos ou atípicos, criando um ambiente de aprendizado mais rico e inovador.

Apesar das comparações internacionais oferecerem lições valiosas, é importante lembrar que o panorama brasileiro é único e apresenta desafios específicos que exigem soluções localizadas para o contexto patrio, considerando aspectos culturais, regionais, econômicos e sociais do

país. No entanto, isso não pode servir como justificativa para o imobilismo. A educação inclusiva no Brasil não pode se limitar a ser uma meta distante ou um ideal retórico que dispõe de poucas chances de ser efetivamente implementado. Ela deve ser um compromisso político, social e econômico, sustentado por investimentos consistentes e uma compreensão profunda de sua importância para a democracia e para a justiça social (Cerezuela & Mori, 2016).

A discussão sobre a accountability¹ no âmbito educacional e seus impactos no desempenho docente é uma questão central no debate contemporâneo sobre reformas educacionais. A noção de accountability, amplamente associada à responsabilização de professores e gestores por resultados educacionais, carrega um potencial transformador, mas também levanta questões críticas sobre seus efeitos colaterais. Se, por um lado, a implementação de sistemas de accountability busca fomentar a melhoria da qualidade educacional, por outro, suas implicações práticas – especialmente no que diz respeito à pressão emocional sobre os professores e à burocratização das escolas – exigem reflexões aprofundadas.

Um dos pontos mais debatidos é como a accountability pode tanto estimular a inovação quanto engessar práticas pedagógicas. Em alguns contextos, como nos Estados Unidos, sistemas de accountability baseados em avaliações padronizadas têm sido usados como alavancas de reforma educacional. Estudos mostram que essas políticas podem promover a melhoria da prática docente ao incentivar a adoção de métodos baseados

¹ Em tradução livre para o português: ‘responsabilização’.

em evidências e ao exigir padrões mínimos de qualidade (Jason et al., 2016). No entanto, também há evidências robustas de que a pressão por resultados cria uma cultura de estresse e desconfiança, limitando a autonomia dos professores e desvalorizando o papel da criatividade e da empatia no ensino (Ball, 2016; Camphuijsen et al., 2022).

No Brasil, a implementação de políticas de accountability enfrenta desafios específicos. Em primeiro lugar, as desigualdades regionais tornam a aplicação de padrões homogêneos de avaliação uma tarefa complicada. Além disso, a precarização do trabalho docente, combinada com a falta de infraestrutura nas escolas, limita a eficácia dessas políticas. Professores frequentemente enfrentam pressões para cumprir metas inatingíveis em contextos marcados pela ausência de suporte adequado, o que amplifica os níveis de desgaste emocional e frustrações (Jorge, 2019).

Outro aspecto crítico é a falta de clareza e coordenação nas políticas educacionais. A legislação brasileira frequentemente apresenta um caráter simbólico e fragmentado, o que dificulta sua aplicação prática. Jorge (2019) sugere que o Brasil deveria adotar "leis-quadro" mais coesas, que definam os princípios e diretrizes gerais das políticas educacionais e de accountability, ao mesmo tempo em que garantam flexibilidade para adaptações locais. Essa abordagem poderia ajudar a evitar a burocratização excessiva e permitir que as escolas e os professores tivessem maior protagonismo na definição de suas estratégias pedagógicas.

Um exemplo interessante para reflexão é o modelo de accountability adotado em sistemas educacionais como o da Finlândia. Nesse país, a accountability é construída sobre a confiança nos professores,

que são altamente qualificados e têm autonomia para tomar decisões pedagógicas. Em vez de se basear em avaliações padronizadas e punitivas, o sistema finlandês foca na formação continuada e no desenvolvimento profissional dos educadores (Darling-Hammond, 2017). Esse modelo contrasta fortemente com práticas mais coercitivas adotadas em países como os Estados Unidos, onde o foco em testes padronizados frequentemente leva à exclusão de estudantes com baixo desempenho ou a um ensino voltado exclusivamente para a prova (Rustique, 2005).

No contexto brasileiro, a discussão sobre accountability precisa considerar as particularidades da formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apesar de ser um marco legal importante, não tem sido suficiente para assegurar a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores (Souza et al., 2010). Em muitas escolas públicas, faltam programas regulares de capacitação, e os professores são deixados à própria sorte para cumprir as exigências de sistemas de accountability. Isso reflete não apenas uma falha no desenho das políticas públicas, mas também uma negligência em relação ao bem-estar dos educadores.

A saúde e o bem-estar dos professores também devem ser considerados na formulação de políticas de accountability. Estudos mostram que a sobrecarga de trabalho e a pressão por resultados podem levar ao esgotamento emocional e à insatisfação profissional (Lock & Lummis, 2014; Camphuijsen et al., 2022). Nesse sentido, é fundamental que as políticas de accountability sejam acompanhadas de medidas que ofereçam suporte psicológico e pedagógico aos professores. Isso inclui

desde a criação de ambientes escolares mais colaborativos até a disponibilização de recursos para formação continuada e acompanhamento profissional. Além disso, a accountability não pode ser usada como ferramenta punitiva, mas como um mecanismo de suporte e desenvolvimento.

Como argumenta Smith (2019), sistemas de avaliação baseados exclusivamente na responsabilização pelos resultados dos estudantes tendem a criar um clima de medo e desconfiança, minando a motivação dos professores. Em vez disso, é necessário promover práticas avaliativas que incentivem a reflexão crítica e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, reconhecendo os esforços e as contribuições dos educadores. Outra questão importante é o papel dos gestores escolares na implementação de políticas de accountability. Estudos mostram que lideranças escolares eficazes podem mediar os impactos dessas políticas, transformando-as em oportunidades de desenvolvimento coletivo (Bluestein & Goldschmidt, 2021). Isso implica não apenas oferecer suporte técnico e pedagógico aos professores, mas também atuar como mediadores entre as demandas externas e as necessidades internas da escola.

Desta feita, é essencial que os professores sejam incluídos no processo de formulação e implementação das políticas de accountability. Como argumentam Brown e Ion (2022), a inclusão dos educadores nessas discussões não apenas aumenta a legitimidade das políticas, mas também promove um maior engajamento com as mudanças propostas. Ao envolver os professores, é possível construir sistemas mais justos e eficazes, que levem em consideração as realidades práticas do cotidiano escolar.

A análise das políticas de responsabilização baseada no desempenho (PBA) permite compreender os impactos significativos e, muitas vezes, ambíguos sobre a autonomia docente. Conforme discutido, o artigo de Parcerisa et al. (2022) evidencia que os modelos regulatórios da profissão docente exercem um papel central na mediação dos efeitos dessas políticas, destacando diferenças marcantes entre contextos organizados sob os modelos de mercado, burocrático, de formação profissional e de competências profissionais.

A centralidade dos testes padronizados e das métricas quantitativas nas políticas de accountability impõe uma concepção estreita de sucesso educacional. Essa abordagem desconsidera as complexidades dos projetos inclusivos, que demandam estratégias adaptativas e sensíveis às diversas realidades dos estudantes. Estudos, como os de Mausethagen et al. (2020), demonstram que as políticas de accountability frequentemente falham em capturar dimensões qualitativas do ensino, como o desenvolvimento socioemocional dos alunos e o fortalecimento de suas competências para além das disciplinas testadas. Em contextos de alta responsabilização, professores relatam pressões para priorizar conteúdos avaliados em detrimento de práticas pedagógicas mais amplas e holísticas, o que tende a afetar negativamente os alunos em situações de vulnerabilidade, como aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

A lógica produtivista que fundamenta as políticas de accountability também altera profundamente a relação entre os professores e seus alunos, influenciando diretamente a capacidade das escolas de implementar projetos de inclusão. A partir da lógica meritocrática e performativa, os

sistemas educacionais orientados por accountability frequentemente incentivam práticas como o "ensinar para o teste" e a exclusão implícita de grupos que possam comprometer os indicadores de desempenho da escola.

Inclusão Escolar e o Papel dos Agentes Educacionais e da Sociedade

A inclusão escolar transcende a mera integração de alunos em um espaço físico compartilhado. Ela exige o envolvimento de todos os agentes educacionais, famílias e a sociedade em geral, funcionando como um compromisso coletivo de aceitação e valorização das diferenças. Segundo Cavaco (2014), “incluir é aceitar, é sentir a educação além do contexto físico do espaço sala ou escola, é, sobretudo, uma forma de estar e de ser dos pais, dos docentes e não docentes, das escolas, da sociedade e do mundo em geral”. Essa definição amplia o entendimento sobre inclusão, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas e culturais que acolham, respeitem e atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Esse compromisso encontra respaldo em marcos legais nacionais e internacionais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 , a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/15 e a Lei 12764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, formam um conjunto normativo que garante o direito à educação inclusiva.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, declara que a educação consubstancia-se como um “direito de todos e dever do Estado e

da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Esse arcabouço jurídico é reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que estabelece diretrizes para a integração de alunos com necessidades específicas nas classes regulares de ensino (MEC, 2008).

Embora esses instrumentos legais representem avanços significativos, a implementação prática da inclusão educacional ainda enfrenta desafios substanciais. Falta de estrutura física e material, formação insuficiente de professores e resistência cultural à inclusão são alguns dos principais obstáculos. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que políticas públicas avancem para além das diretrizes legais, priorizando investimentos em infraestrutura, formação docente e apoio institucional.

No contexto escolar, os professores desempenham um papel central na construção de ambientes inclusivos. Sua prática pedagógica influencia diretamente a experiência de aprendizado dos alunos, especialmente daqueles que enfrentam desafios específicos, como os neurodivergentes. No entanto, como destaca Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), muitos professores não recebem formação adequada sobre neurodiversidade em sua educação inicial ou continuada.

Essa lacuna formativa compromete a qualidade da educação oferecida a esses alunos e reforça a necessidade de um investimento significativo na qualificação dos docentes. Ademais, os riscos de uma

formação docente insuficiente são capazes de impor severos prejuízos educacionais e humanísticos ao alunado que está sendo conduzido sem a devida capacitação do profissional a frente da sala de aula.

Apesar do avanço das políticas de inclusão, muitos professores enfrentam dificuldades significativas ao trabalhar com alunos neurodivergentes. A falta de formação teórica e prática em neurodiversidade é um dos principais obstáculos. Muitos educadores relatam não se sentirem preparados para atender às necessidades individuais desses alunos, o que compromete tanto o aprendizado quanto a experiência de inclusão. Além disso, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio institucional e a superlotação das salas de aula agravam ainda mais a situação (Felicio, 2017).

Outro desafio crítico é a ausência de profissionais de apoio, como o Professor Auxiliar Educacional Especializado (PAEE) e o Acompanhante Educacional de Apoio, que deveriam atuar junto aos professores regentes para atender às demandas específicas dos alunos. Bezerra (2016) destaca que, muitas vezes, a provisão desses serviços só ocorre por meio de intervenção judicial, evidenciando a incapacidade do Estado em garantir os recursos necessários para a inclusão de estudantes neurodivergentes. Essa lacuna impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem, levando a altas taxas de evasão e repetência entre alunos neurodivergentes.

Os desafios não recaem apenas sobre os professores. Alunos neurodivergentes enfrentam barreiras significativas, como bullying, ausência de tecnologia assistiva, e dificuldades de transição entre os níveis

de ensino, como do fundamental para o médio. Essas experiências não apenas comprometem o desenvolvimento acadêmico, mas também afetam o bem-estar emocional desses estudantes, exacerbando sentimentos de exclusão e inadequação (Garofalo, 2018).

Diante da complexidade da inclusão de alunos neurodivergentes, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem multidisciplinar no ambiente escolar. Nesse contexto, o psicopedagogo emerge como um profissional essencial. Sua atuação vai além do apoio direto ao aluno, envolvendo também a orientação dos professores, a mediação entre a escola e a família, e a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas (Kiguel, 1987).

O psicopedagogo contribui tanto no diagnóstico quanto na intervenção educativa, ajudando a identificar barreiras ao aprendizado e propondo estratégias para superá-las. Como ressalta Scoz (1992), sua atuação é especialmente importante no desenvolvimento de currículos adaptados, na organização de ambientes de aprendizagem acessíveis e no apoio emocional aos alunos e suas famílias. Além disso, sua formação interdisciplinar, que integra conhecimentos de psicologia, pedagogia e neurologia, torna-o apto a compreender as especificidades dos alunos neurodivergentes e a colaborar de forma efetiva com outros profissionais da escola.

No contexto curativo, o psicopedagogo realiza investigações que ajudam a identificar áreas do aprendizado comprometidas, permitindo intervenções mais assertivas e personalizadas (Rubinstein, 1987). No âmbito preventivo, seu trabalho visa criar ambientes que favoreçam a

inclusão desde o início, reduzindo a necessidade de intervenções futuras.

A inclusão escolar de alunos neurodivergentes exige mais do que legislação: demanda um esforço coletivo que inclua políticas públicas eficazes, formação continuada de professores, apoio de profissionais especializados e conscientização social. Reconhecer a neurodiversidade como parte integrante da condição humana é um passo essencial para criar ambientes educacionais que não apenas acolham, mas também celebrem as diferenças.

Professores, psicopedagogos, gestores e a comunidade escolar como um todo têm um papel vital nesse processo, e é por meio dessa colaboração que será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

CAPÍTULO 2

SUPORTE PSICOLÓGICO AOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SUPORTE PSICOLÓGICO AOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão educacional, enquanto prática pedagógica e ideal político, é um processo complexo que exige não apenas ajustes físicos ou curriculares, mas uma ampla transformação cultural e estrutural das instituições escolares. Além de envolver o planejamento de recursos pedagógicos, humanos e físicos, a inclusão desafia as relações interpessoais e os significados atribuídos às diferenças, demandando ações coordenadas entre professores, gestores, famílias e a sociedade como um todo (Brasil, 2006). Nesse cenário, o suporte psicológico aos professores emerge como uma dimensão essencial para a efetivação da inclusão, reconhecendo a saúde mental e o bem-estar emocional dos docentes como componentes fundamentais para o sucesso desse processo.

A inclusão não se restringe à integração física de alunos com necessidades específicas, mas pressupõe a construção de um ambiente escolar que acolha a diversidade biopsicossocial. De acordo com Antunes (2008), a prática do psicólogo no ambiente educacional deve atuar na humanização das relações escolares, promovendo o desenvolvimento crítico sobre as dinâmicas institucionais que impactam o ensino e a aprendizagem. Ao lidar com a complexidade das demandas de inclusão, os professores muitas vezes enfrentam situações de estresse, sobrecarga e insegurança, especialmente quando carecem de formação ou suporte adequado para atender às necessidades dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), como alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades ou deficiência múltipla.

A Lei nº 13.935/2019, que determina a obrigatoriedade do atendimento psicológico nas escolas públicas, representou um avanço significativo na garantia do suporte emocional aos professores e alunos. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios substanciais, como a escassez de psicólogos escolares e a falta de integração efetiva entre os profissionais de psicologia e o corpo docente. O contexto brasileiro, marcado por desigualdades regionais e orçamentárias, torna ainda mais urgente a consolidação de políticas públicas permanentes que viabilizem a presença de psicólogos nas escolas de forma contínua e estruturada (Brasil, 2019).

No que se refere à atuação do psicólogo escolar, é crucial superar a visão clínica e corretiva que historicamente marcou sua função. Como aponta Acuna (2017), a psicologia escolar deve ir além do papel de adaptar comportamentos para moldá-los a padrões normativos. Essa abordagem, muitas vezes derivada da influência da medicina e de perspectivas individualizantes, não apenas limita a atuação do psicólogo, mas também perpetua práticas que são incompatíveis com os princípios da inclusão. Em vez disso, é necessário que o psicólogo adote uma postura construtivista e social, intervindo de forma colaborativa para transformar as dinâmicas institucionais que impedem o pleno desenvolvimento dos estudantes e o bem-estar dos professores (Bock, Furtado & Teixeira, 2004).

Os professores, muitas vezes, carregam o peso emocional e estrutural de uma inclusão que não é acompanhada por recursos adequados ou formação suficiente. Isso os coloca em uma posição vulnerável, na qual se tornam, ao mesmo tempo, agentes da inclusão e vítimas de um sistema

que não reconhece plenamente suas demandas. A prática psicológica nas escolas, nesse sentido, pode e deve contemplar o suporte aos professores, oferecendo espaços de escuta ativa e reflexão.

Esses espaços não são para realizar terapias no sentido clínico tradicional, mas para abordar as tensões, desafios e frustrações que permeiam o trabalho docente, ajudando os professores a encontrar formas mais saudáveis e eficazes de lidar com as demandas do cotidiano escolar (Antunes, 2008).

Além disso, a relação entre o psicólogo e o professor deve ser vista como uma parceria estratégica. Por meio de formações continuadas, o psicólogo pode auxiliar os docentes a compreender as especificidades dos alunos neurodivergentes, oferecendo orientações sobre estratégias pedagógicas, gerenciamento de sala de aula e formas de comunicação com os estudantes e suas famílias. Essa abordagem promove não apenas o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e alinhado aos princípios da inclusão.

Um exemplo prático dessa colaboração pode ser observado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O AEE é realizado em salas de recursos multifuncionais e envolve a articulação entre professores, gestores e psicólogos especializados, buscando adaptar os recursos pedagógicos às necessidades específicas dos alunos. No entanto, para além do AEE, é necessário que o psicólogo escolar esteja presente também no cotidiano dos professores regentes, oferecendo suporte não apenas aos alunos, mas também aos

educadores que lidam diretamente com as dinâmicas inclusivas em sala de aula (Brasil, 2015b).

Outro ponto importante é a superação do estigma relacionado à prática da psicologia escolar. Muitos professores ainda associam o psicólogo a um papel exclusivamente clínico, voltado para "corrigir" comportamentos inadequados. Essa visão, como destaca Acuna (2017), reflete uma compreensão limitada da psicologia enquanto ciência e profissão. Para que a inclusão educacional seja efetiva, é necessário ressignificar essa percepção, destacando o papel do psicólogo como um mediador das relações sociais e como um agente transformador da cultura escolar.

Com isto, a atuação do psicólogo no suporte aos professores deve estar integrada a uma perspectiva mais ampla de saúde ocupacional no ambiente escolar. O desgaste emocional dos professores não é uma questão individual, mas um reflexo de problemas estruturais que exigem soluções coletivas. Como aponta o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2009), a promoção da saúde mental no trabalho docente deve ser encarada como uma política institucional, envolvendo não apenas os psicólogos, mas também gestores escolares e formuladores de políticas públicas.

Em suma, o suporte psicológico aos professores no contexto da educação inclusiva é uma condição indispensável para a efetivação do direito à educação para todos. Isso requer não apenas a ampliação da presença de psicólogos nas escolas, mas também uma mudança na forma como essa presença é entendida e valorizada. Ao investir no bem-estar emocional dos professores, estamos investindo na qualidade do ensino e

no sucesso da inclusão, garantindo que a diversidade não seja apenas tolerada, mas celebrada como um recurso pedagógico e social fundamental.

A educação inclusiva é um modelo que busca integrar alunos com necessidades especiais em ambientes educacionais regulares, promovendo o acesso equitativo à educação para todos. Contudo, essa proposta, embora louvável, apresenta desafios significativos, sobretudo para os professores que estão na linha de frente desse processo. A realidade das salas de aula inclusivas exige dos educadores uma série de competências emocionais, pedagógicas e técnicas que, muitas vezes, não são suficientemente desenvolvidas durante sua formação inicial.

Além disso, as condições de trabalho precárias, combinadas com a falta de suporte institucional e psicológico, agravam o estresse enfrentado pelos professores. Nesse contexto, o suporte psicológico emerge como um elemento crucial para sustentar os educadores na prática inclusiva e garantir o sucesso desse modelo educacional.

A estabilidade emocional dos professores é uma peça central para a eficácia da inclusão educacional. Estudos recentes indicam que treinamentos voltados para o desenvolvimento do capital psicológico (PsyCap), como os oferecidos em plataformas digitais, podem impactar positivamente o comportamento e a confiança dos professores. Essas iniciativas promovem não apenas maior estabilidade emocional, mas também atitudes mais positivas em relação à inclusão, como evidenciado por Shi e Sin (2024).

Paralelamente, o suporte social percebido pelos professores

também desempenha um papel determinante. Como apontado por Desombre et al. (2021), quando os professores se sentem apoiados por seus colegas, gestores e instituições, eles demonstram maior abertura e comprometimento com as práticas inclusivas. Isso reforça a necessidade de construir ambientes educacionais nos quais a colaboração e o apoio mútuo sejam priorizados.

Apesar de sua importância, o suporte psicológico é apenas uma das várias demandas dos professores em contextos inclusivos. Muitos educadores relatam dificuldades em compreender o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, bem como em adaptar suas práticas pedagógicas para atender às particularidades desses alunos. Essa falta de preparação técnica e pedagógica frequentemente leva a sentimentos de insegurança, frustração e até esgotamento emocional.

De acordo com Melnik (2020) e Ke et al. (2017), programas de suporte que combinem aspectos psicológicos e pedagógicos são essenciais para preparar os professores a enfrentarem esses desafios. Esses programas, ao promoverem uma prontidão psicológica e técnica, não apenas aumentam a eficácia dos professores, mas também fortalecem sua capacidade de atuar de forma mais empática e assertiva.

Outro ponto crucial para o sucesso da inclusão é a articulação entre suporte emocional e feedback construtivo. Como argumentam Øen, Krumsvik e Skaar (2024), professores que trabalham em escolas onde a prática colaborativa é incentivada e o questionamento crítico é promovido sentem-se mais confiantes e preparados para enfrentar os desafios da inclusão.

A criação de uma cultura escolar que valorize a transparência, o compartilhamento de práticas e a aprendizagem coletiva não apenas reduz o isolamento dos educadores, mas também promove altos padrões de excelência pedagógica. Essa abordagem é particularmente eficaz para ajudar os professores a equilibrar suas demandas emocionais e pedagógicas, garantindo que possam oferecer o melhor suporte possível a seus alunos.

Além do suporte interno nas escolas, a parceria com os pais desempenha um papel vital no processo inclusivo. O envolvimento parental positivo, quando bem articulado com as práticas pedagógicas, pode otimizar o suporte oferecido às crianças com necessidades especiais. Estudos como o de Musirova et al. (2024) indicam que a colaboração entre professores e pais fortalece o entendimento mútuo sobre as necessidades das crianças, permitindo intervenções mais personalizadas e eficazes.

No entanto, essa colaboração exige não apenas boa vontade, mas também ferramentas adequadas para mediar as expectativas e alinhar as ações das famílias e das escolas. Isso demonstra que o suporte psicológico e pedagógico não deve ser limitado ao professor, mas deve se expandir para incluir todos os agentes envolvidos no processo educacional.

A formação continuada também é um elemento essencial para fortalecer a prática inclusiva. Programas de capacitação não apenas ampliam as competências pedagógicas dos professores, mas também os ajudam a desenvolver habilidades emocionais e psicológicas que são indispensáveis em ambientes educacionais inclusivos.

Diante de todos esses elementos, torna-se evidente que o suporte

psicológico aos professores não é apenas uma estratégia de apoio individual, mas uma peça fundamental para a consolidação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. A implementação de programas de treinamento técnico e emocional, combinada com o fortalecimento de práticas colaborativas nas escolas e o envolvimento ativo das famílias, pode transformar o cenário atual.

Professores mais bem preparados e emocionalmente equilibrados não apenas se tornam mais eficazes em suas práticas pedagógicas, mas também contribuem para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e equitativo.

Direito Fundamental à Saúde dos Professores e Suas Repercussões nos Direitos Fundamentais à Saúde e à Educação dos Alunos Neurodivergentes

A saúde é assegurada pela Constituição Federal de 1988 (art. 6º e art. 196) e possui status de direito fundamental e direito social, de acesso universal para todos os brasileiros natos. Para a Organização Mundial da Saúde, o conceito de saúde compreende “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença” (OMS, 1947).

No caso dos professores, esse direito não apenas se refere à dignidade e ao bem-estar individual dos profissionais, mas também possui implicações diretas na qualidade da educação e no desenvolvimento dos alunos, especialmente os neurodivergentes. A saúde mental dos docentes, frequentemente negligenciada, é um componente essencial para a construção de um ambiente educacional que promova o aprendizado e respeite a diversidade.

Os professores são confrontados diariamente com uma série de desafios que colocam sua saúde mental em risco. Entre os principais fatores de estresse estão a sobrecarga de trabalho, a ausência de suporte adequado, a pressão por resultados, e as dificuldades em atender às demandas de uma sala de aula cada vez mais heterogênea e volumosa em número de estudantes.

Segundo Yang et al. (2019), esses fatores têm contribuído para um declínio progressivo da saúde mental dos professores, uma realidade que não é exclusiva do Brasil, mas compartilhada por muitos sistemas educacionais ao redor do mundo. Nesse contexto, é necessário reconhecer que o bem-estar dos professores impacta diretamente os direitos dos alunos, configurando uma relação interdependente entre os direitos fundamentais à saúde e à educação.

O vínculo entre a saúde mental dos professores e o bem-estar dos alunos é amplamente respaldado pela literatura acadêmica. Harding et al. (2019) demonstram que professores com boa saúde mental estão mais aptos a estabelecer relações positivas e de suporte com seus alunos, o que contribui para um ambiente escolar mais acolhedor e emocionalmente seguro. Essas relações são especialmente importantes para alunos neurodivergentes, que muitas vezes enfrentam desafios emocionais e cognitivos adicionais.

Estudantes neurodivergentes, como aqueles no espectro do autismo ou com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), frequentemente dependem de um ambiente educacional adaptado às suas necessidades para prosperar. Programas de treinamento que capacitam os

professores a compreender e apoiar esses alunos não apenas aumentam a confiança e o conhecimento dos educadores, mas também resultam em melhores resultados para os próprios estudantes.

Nesses termos, o programa "Student Strengths Safari", investigado por Naples e Tuckwiller (2021), mostrou melhorias significativas nas habilidades de funcionamento executivo de crianças neurodivergentes após intervenções lideradas por professores devidamente treinados. Isso evidencia que a capacitação dos professores é fundamental para maximizar o potencial dos alunos neurodivergentes.

Por outro lado, quando os professores estão sobrecarregados e emocionalmente exauridos, é menos provável que consigam fornecer o suporte necessário aos alunos. Esse desgaste pode comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas também a saúde mental dos estudantes, perpetuando ciclos de exclusão e fracasso escolar. Li (2024) destaca que a qualidade das relações professor-aluno desempenha um papel central no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, sendo um elemento-chave para sua saúde mental. Portanto, negligenciar a saúde mental dos professores equivale a comprometer os direitos fundamentais das crianças a uma educação de qualidade.

A saúde mental dos professores é um fator determinante na qualidade educacional e na efetividade das práticas inclusivas. Professores emocionalmente equilibrados são mais capazes de criar ambientes de aprendizado acolhedores e adaptáveis, enquanto aqueles que sofrem com problemas de saúde mental frequentemente enfrentam dificuldades para lidar com os desafios de uma sala de aula inclusiva (Yang et al., 2019).

Na perspectiva da educação inclusiva, é particularmente urgente que os professores recebam suporte psicológico e treinamento especializado. Terlich et al. (2024) argumentam que programas de formação em saúde mental e neurodiversidade são cruciais para capacitar os professores a identificar as necessidades específicas dos alunos neurodivergentes e desenvolver estratégias pedagógicas eficazes. Esses programas têm se mostrado eficazes não apenas na melhoria do bem-estar dos professores, mas também na criação de escolas mais inclusivas, onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, podem prosperar.

No Brasil, as políticas públicas ainda falham em reconhecer a saúde mental dos professores como uma prioridade. Apesar de iniciativas como a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a presença de psicólogos nas escolas, sua implementação é limitada e desigual, especialmente em regiões mais vulneráveis (Brasil, 2019).

Além disso, o suporte psicológico oferecido raramente é voltado para os professores, focando quase exclusivamente nos alunos. Esse desequilíbrio ignora a interdependência entre o bem-estar dos educadores e a qualidade do ensino, subestimando o papel central dos professores na construção de um sistema educacional inclusivo e sustentável.

O direito fundamental à saúde mental dos professores deve ser reconhecido como uma questão central no debate sobre a qualidade da educação no Brasil. Investir no bem-estar emocional dos educadores não é apenas uma questão de justiça para esses profissionais, mas também uma estratégia para garantir que os direitos das crianças, especialmente dos alunos neurodivergentes, sejam efetivamente assegurados.

Por meio de políticas públicas que promovam o suporte psicológico e programas de capacitação em neurodiversidade, é possível transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizado inclusivo, onde professores e alunos possam prosperar juntos. A negligência contínua dessa questão não apenas compromete a saúde dos professores, mas também ameaça os direitos fundamentais à educação e à saúde das futuras gerações. Como Harding et al. (2019) e Naples e Tuckwiller (2021) evidenciam, a saúde mental dos professores não é um detalhe periférico no sistema educacional, mas sim um pilar essencial para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Teorias sobre estresse, burnout e saúde mental no ambiente educacional

O burnout, caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal, tem sido uma condição de prejuízo à saúde mental amplamente prevalente entre professores nos últimos anos. Estudos apontam que sua prevalência pode variar de 25,12% a 74%, enquanto os índices de estresse variam de 8,3% a 87,1%, dependendo das condições de trabalho e das variáveis individuais dos educadores (Agyapong et al., 2022; Agyapong et al., 2023). Fatores como gênero, idade, estado civil, número de anos na profissão, tamanho das turmas, a disciplina ensinada e o grau de satisfação no trabalho estão intimamente associados à ocorrência de estresse e burnout.

Dentre as intervenções possíveis para lidar com o estresse e o burnout, a inteligência emocional (IE) tem se mostrado uma ferramenta poderosa. Molero et al. (2019) destacam que a IE pode ajudar os

professores a gerenciar suas emoções de forma mais eficaz, reduzir o impacto do estresse e melhorar tanto seu bem-estar quanto suas práticas pedagógicas. A capacidade de reconhecer, compreender e regular as próprias emoções, bem como de interpretar e responder às emoções dos outros, é essencial para lidar com os desafios do ambiente educacional.

Além disso, estratégias de enfrentamento, como o desenvolvimento da tolerância à ambiguidade, têm demonstrado eficácia na redução do burnout. Xu e Ba (2022) argumentam que professores que aprendem a lidar com incertezas e situações de alta pressão de forma construtiva são mais capazes de preservar sua saúde mental e manter um desempenho de alta qualidade no trabalho.

Embora a pesquisa sobre estresse e burnout em educadores tenha avançado significativamente, ela ainda enfrenta desafios metodológicos. Guglielmi e Tatrow (1998) observam que muitos estudos dependem de medidas autorrelatadas, o que pode introduzir vieses e limitar a validade dos resultados. Além disso, a falta de um quadro teórico robusto dificulta a comparação entre estudos e a formulação de intervenções baseadas em evidências.

Relevância do suporte psicológico para professores no enfrentamento das demandas da educação inclusiva no ensino fundamental

A educação inclusiva no ensino fundamental, embora reconhecida como um direito fundamental e um avanço nas políticas educacionais globais, apresenta desafios significativos para os professores. A necessidade de suporte psicológico é central no cenário acadêmico. A literatura aponta que professores resilientes são mais capazes de enfrentar

os desafios da inclusão educacional, e dois fatores principais contribuem para essa resiliência: autoeficácia e suporte social. Estudos, como o de Kusuma e Fathiyah (2024), mostram que esses elementos são preditores diretos da capacidade dos professores de lidar com as pressões diárias em escolas inclusivas.

Professores com alta autoeficácia acreditam em sua capacidade de alcançar resultados positivos, mesmo em condições adversas, enquanto o suporte social fortalece sua percepção de pertencimento e os motiva a perseverar diante das dificuldades. Nesse sentido, investir em estratégias que promovam esses aspectos pode melhorar não apenas a saúde mental dos professores, mas também a qualidade da educação inclusiva, atendendo assim, não apenas o direito fundamental à saúde do docente, como também o direito à educação do aluno (Kusuma e Fathiyah, 2024).

Entre os desafios enfrentados pelos professores em salas de aula inclusivas, destacam-se a falta de recursos materiais, treinamentos específicos e políticas escolares que apoiem a inclusão. Essas lacunas deixam os educadores vulneráveis ao estresse, ansiedade e, em casos mais graves, ao burnout, como destacam estudos de Cho (2023) e Jugan et al. (2024).

Embora os professores, de maneira geral, apoiem filosoficamente a inclusão e reconheçam seus benefícios sociais, a ausência de suporte adequado frequentemente gera preocupações com sua capacidade de atender às necessidades de alunos com deficiência. Isso reflete a desconexão entre as intenções das políticas públicas inclusivas e sua aplicação prática no cotidiano escolar, evidenciando a urgência de

intervenções estruturais e psicológicas.

Uma abordagem promissora para mitigar esses desafios é o desenvolvimento do capital psicológico (PsyCap) dos professores, que engloba quatro elementos principais: confiança, esperança, resiliência e otimismo. Shi e Sin (2024) demonstram que treinamentos baseados na web focados em PsyCap podem aumentar significativamente a estabilidade emocional e as atitudes de apoio dos professores em classes inclusivas. Esses programas são particularmente eficazes em contextos que envolvem alunos com transtorno do espectro autista (TEA), pois ajudam os educadores a gerenciar as complexidades emocionais e comportamentais associadas a esses casos. Ao promover o desenvolvimento do PsyCap, as escolas não apenas capacitam os professores, mas também criam um ambiente mais acolhedor e eficaz para os alunos com necessidades especiais.

Além do desenvolvimento psicológico individual, as políticas escolares devem priorizar o bem-estar docente como um componente estrutural da educação inclusiva. Escolas que adotam políticas voltadas para a promoção da saúde mental dos professores, como a oferta de recursos pedagógicos, apoio técnico e programas de bem-estar emocional, são mais eficazes em sustentar práticas inclusivas de qualidade.

Rahmani et al. (2024) destacam que ambientes escolares que promovem a saúde mental dos professores não apenas reduzem o sofrimento psicológico, mas também aumentam a satisfação e o desempenho profissional. Assim, estratégias institucionais que combinem suporte material e emocional são indispensáveis para o fortalecimento do

sistema educacional inclusivo. Outro aspecto crucial na construção de um suporte psicológico eficaz para professores é a adoção de intervenções baseadas em mindfulness². Essas intervenções têm mostrado resultados positivos no aprimoramento das atitudes dos professores em relação à inclusão, especialmente no manejo de alunos com TEA.

Li et al. (2018) apontam que práticas de mindfulness ajudam os educadores a reduzir o estresse e a melhorar sua capacidade de responder de forma empática e adaptativa às necessidades individuais dos alunos. Essa abordagem também promove a autorregulação emocional, essencial para lidar com os desafios de uma sala de aula inclusiva, muitas vezes marcada por demandas imprevisíveis e interações emocionalmente intensas.

² Em tradução livre para o português: ‘atenção plena’.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPORTE PSICOLÓGICO NO BRASIL

POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPORTE PSICOLÓGICO NO BRASIL

As políticas públicas de suporte psicológico no contexto educacional são instrumentos fundamentais para garantir um ambiente de aprendizado que não apenas promova a aquisição de conhecimento, mas também assegure o desenvolvimento emocional, social e psicológico de estudantes e professores . Elas são desenhadas para incorporar serviços e estratégias que abordem as necessidades de saúde mental no espaço escolar, reconhecendo que o bem-estar psicológico é um elemento central para o sucesso acadêmico e a formação integral dos indivíduos.

Essa integração é particularmente relevante em sistemas educacionais que enfrentam crescentes desafios, como o aumento de casos de transtornos mentais entre estudantes e professores, a pressão por resultados acadêmicos e as demandas da educação inclusiva. A importância dessas políticas reside na sua capacidade de promover a segurança emocional e as habilidades sociais, tanto dos alunos quanto dos docentes, criando um ambiente escolar mais acolhedor e adaptado às necessidades de cada indivíduo.

Além disso, a pressão legislativa e jurisdicional dos últimos anos tem imposto aos centros educacionais a necessidade de adequação dos espaços acadêmicos à correta recepção e acolhimento de estudantes neurodivergentes. O elo entre acesso à educação e direito à saúde vem sendo reforçado em razão do volume crescente de alunos com necessidades específicas.

Mapeamento das políticas federais, estaduais e municipais

A saúde mental dos professores brasileiros tem se tornado um tema de extrema relevância no cenário educacional contemporâneo, dada a intensificação dos desafios enfrentados por esses profissionais. Situações como sobrecarga de trabalho, indisciplina estudantil, cobranças excessivas por desempenho, além de condições laborais precárias, são fatores que têm contribuído significativamente para o adoecimento psíquico no ambiente escolar. Segundo Diehl e Marin (2016), a prevalência de transtornos mentais como ansiedade, depressão e a Síndrome de Burnout é expressiva entre os docentes, comprometendo tanto a qualidade de vida desses profissionais quanto o desempenho acadêmico de seus alunos. Esse panorama exige uma análise aprofundada sobre o papel das políticas públicas no enfrentamento dessa problemática.

Apesar de algumas iniciativas implementadas pelo governo federal, como o Programa Saúde na Escola (PSE), o apoio psicológico direto aos professores ainda não é tratado como prioridade nas políticas educacionais brasileiras. O PSE, conduzido pelo Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo integrar saúde e educação para promover ações voltadas ao bem-estar físico e emocional de estudantes e, em menor escala, de profissionais da educação.

Contudo, como observado por Magnago et al. (2024), o programa frequentemente prioriza os estudantes, deixando os professores à margem de uma rede efetiva de suporte psicológico. Ainda que ações pontuais sejam realizadas, a ausência de diretrizes claras e específicas

para os educadores limita o alcance e a efetividade dessas iniciativas.

No âmbito estadual, algumas experiências oferecem um vislumbre de como políticas públicas direcionadas podem aliviar a pressão emocional enfrentada pelos professores. No Espírito Santo, por exemplo, a Secretaria de Educação incorporou a saúde mental docente em programas de formação continuada. Essas iniciativas buscam não apenas capacitar os educadores em competências pedagógicas, mas também oferecer ferramentas para lidar com o estresse e outros desafios emocionais do cotidiano escolar (André, 2012).

A introdução desses módulos representa um avanço, mas ainda está longe de se consolidar como uma prática generalizada em todo o território nacional. Outros estados, no entanto, não apresentam iniciativas semelhantes, demonstrando o caráter fragmentado das políticas públicas educacionais.

Em âmbito municipal, há também exemplos de iniciativas que têm se destacado no cuidado com a saúde mental dos professores. Em Jundiaí, São Paulo, foi implementado um programa de acolhimento psicológico para professores iniciantes, como parte do projeto Bolsa Estagiário. Esse programa, segundo Gatti et al. (2013), tem como objetivo não apenas auxiliar os novos educadores na adaptação à profissão, mas também promover suporte emocional para enfrentar os desafios iniciais da carreira.

Entretanto, essas ações, embora louváveis, são isoladas e beneficiam uma parcela muito restrita dos profissionais da educação, destacando a necessidade de uma política nacional mais abrangente e

integrada.

A falta de políticas públicas estruturadas e de alcance nacional reflete-se nos números alarmantes de adoecimento psíquico entre os professores. Silva (2018) aponta que a sobrecarga emocional e a precarização das condições de trabalho são responsáveis pelo aumento dos casos de afastamento por questões de saúde mental. Entre os principais transtornos relatados estão ansiedade, depressão e burnout, condições que afetam diretamente a capacidade do professor de desempenhar seu papel em sala de aula. Conforme Magnago et al. (2024), a implementação de programas de apoio psicológico nas escolas mostrou-se capaz de reduzir em 43,3% os níveis de estresse entre os educadores, evidenciando o impacto positivo dessas iniciativas.

A fragmentação das ações públicas em diferentes esferas do governo também agrava a desigualdade no acesso ao apoio psicológico para os professores. Enquanto estados como o Espírito Santo e municípios como Jundiaí se destacam com iniciativas voltadas ao suporte emocional dos educadores, outras localidades permanecem sem qualquer tipo de assistência estruturada.

Essa lacuna demonstra a ausência de um planejamento nacional que integre ações das esferas federal, estadual e municipal. Segundo Magnago et al. (2024), a ausência de uma política unificada resulta em iniciativas fragmentadas, incapazes de atender a complexidade e as demandas da profissão docente.

Outro fator que dificulta a implementação de políticas públicas de apoio psicológico é a escassez de recursos financeiros e humanos. Muitas

escolas carecem de psicólogos e assistentes sociais para atender às demandas emocionais dos professores. De acordo com Silva (2018), apenas uma pequena parcela das escolas brasileiras conta com profissionais especializados para oferecer suporte emocional ao corpo docente. Essa deficiência estrutural compromete a possibilidade de criar ambientes escolares mais saudáveis e acolhedores, tanto para os educadores quanto para os estudantes.

Além da falta de recursos, o estigma em torno da saúde mental ainda persiste como um obstáculo significativo. Muitos professores hesitam em buscar ajuda psicológica devido ao medo de serem estigmatizados ou julgados como incapazes de lidar com as exigências da profissão. Esse cenário é agravado pela falta de campanhas de conscientização sobre a importância do cuidado com a saúde mental no ambiente escolar. Como sugerido por Silva (2018), é necessário que as políticas públicas não apenas ofereçam suporte psicológico, mas também promovam um ambiente onde os educadores se sintam seguros para buscar ajuda.

Outro aspecto crucial é a formação continuada dos professores, que deve incluir temas relacionados à saúde mental e ao autocuidado. A capacitação para lidar com o estresse e outros desafios emocionais é essencial para a construção de uma cultura escolar mais resiliente. Santos e Lima (2021) defendem que a inclusão da educação emocional na formação docente é uma estratégia poderosa para prevenir o adoecimento psíquico e promover o bem-estar no ambiente de trabalho. No entanto, essa abordagem ainda é pouco explorada nas políticas de formação

docente no Brasil.

Os benefícios dos programas de apoio psicológico para professores são amplamente documentados na literatura científica. Conforme Ferreira e Gomes (2018), escolas que implementaram essas iniciativas relataram não apenas uma melhora significativa na saúde mental dos educadores, mas também um impacto positivo no desempenho dos alunos. Magnago et al. (2024) confirmam essa relação ao observar que professores emocionalmente saudáveis tendem a criar ambientes de aprendizagem mais positivos, nos quais os estudantes se sentem mais motivados e engajados.

Dados coletados por Magnago et al. (2024) reforçam essa correlação. Em escolas que implementaram programas estruturados de apoio psicológico, os índices de satisfação dos professores aumentaram de 55% para 82%. Além disso, a taxa de rotatividade docente caiu de 15% para 8%, indicando que o suporte emocional pode ser um fator crucial para a retenção de profissionais na carreira. Esses dados também revelaram uma melhora no desempenho acadêmico dos alunos, cujas notas médias subiram de 6,0 para 7,5 após a introdução dos programas. Esses resultados demonstram que investir no bem-estar dos professores é, em última análise, um investimento na qualidade da educação.

A implementação de programas de apoio psicológico enfrenta, no entanto, uma série de desafios. Além da falta de recursos e do estigma, há também a necessidade de engajamento dos gestores escolares na promoção dessas iniciativas. Santos e Lima (2021) ressaltam que a liderança educacional desempenha um papel crucial na criação de uma

cultura escolar que valorize a saúde mental. Gestores comprometidos podem incentivar a participação dos professores em programas de apoio psicológico, criando um ambiente mais colaborativo e acolhedor.

A colaboração entre os setores de saúde e educação também é fundamental para a consolidação de políticas eficazes. Santos e Lima (2021) defendem que a parceria entre essas áreas pode resultar em programas mais abrangentes e integrados, capazes de atender às múltiplas demandas do ambiente escolar. Essa abordagem multidisciplinar é essencial para abordar a complexidade dos desafios enfrentados pelos professores e garantir a sustentabilidade das ações implementadas.

A avaliação contínua dos programas de apoio psicológico é outra dimensão importante a ser considerada. Oliveira et al. (2021) sugere que o monitoramento e a análise dos resultados dessas iniciativas são cruciais para identificar o que funciona e o que precisa ser aprimorado. Essa avaliação deve incluir indicadores como redução de estresse, aumento da satisfação profissional e impacto no desempenho acadêmico dos alunos, fornecendo evidências concretas para o aperfeiçoamento das políticas públicas.

Ainda no que tange às políticas de incentivo ao professor, neste ano de 2025, o Governo Federal lançou o Programa Pé de Meia Licenciaturas, que tem o intuito de uma bolsa de incentivo para estudantes com alto desempenho no Enem que escolherem cursos que formam professores. Os candidatos podem ingressar no programa por meio dos cursos de licenciatura via Sisu, Prouni ou Fies (MEC, 2025).

A justificativa do Ministério da Educação para este financiamento informa que o Brasil não atrai os melhores estudantes para a docência. A nota média de corte do Enem para o SISU nas Licenciaturas é 572, em comparação com 637 em Direito e 753 em Medicina. Dentre os ingressantes de Licenciatura de 2018 a 2021, a maioria obteve nota abaixo de 600 no Enem (SESU/MEC, 2023).

Nesse sentido, a taxa de desistência acumulada das Licenciaturas varia de 53% nos cursos de pedagogia a 73% em física (Inep, 2023). Apenas 3% dos estudantes de 15 anos querem ser professores, de acordo com dados do PISA (OCDE, 2015). Segundo o MEC (2025), o desempenho deles é inferior à média nacional no exame.

O programa Pé-de-Meia Licenciaturas oferece uma bolsa com pagamento mensal para estudantes de licenciatura que obtiverem nota média igual ou superior a 650 pontos no Enem. O valor do incentivo financeiro é de R\$1.050,00, sendo R\$ 700,00 com saque imediato e R\$ 350,00 como poupança, com saque após ingresso em uma rede pública de ensino em até cinco anos. Os objetivos dessa política consistem em atrair estudantes com alto desempenho para as licenciaturas e para a carreira docente; reduzir a evasão nos cursos de licenciatura; e incentivar o ingresso de concluintes das licenciaturas nas redes públicas de ensino (MEC, 2025).

Em conclusão, os incentivos e a saúde mental dos professores é um tema que exige atenção prioritária nas agendas educacionais e políticas em todas as instâncias governamentais. A implementação de programas de apoio psicológico nas escolas, como demonstrado por

Magnago et al. (2024), é uma estratégia eficaz para reduzir os níveis de estresse e burnout entre os educadores, melhorar a qualidade do ensino e promover um ambiente escolar mais saudável.

Contudo, a realização desse objetivo depende de uma articulação integrada entre as diferentes esferas de governo, de um compromisso real com o bem-estar dos professores e da alocação de recursos adequados para a implementação dessas iniciativas. Ao priorizar a saúde mental dos educadores, o Brasil encampa um passo essencial para a construção de um sistema educacional mais humanístico, significador, inclusivo e eficaz.

Barreiras e desafios operacionais, institucionais e legais na implementação das políticas

A implementação de políticas públicas voltadas para o apoio psicológico aos professores enfrenta barreiras substanciais, que vão desde desafios operacionais e institucionais até entraves legais. Essas dificuldades refletem a complexidade do sistema educacional brasileiro, que combina carências históricas de recursos, desigualdades regionais e uma estrutura descentralizada, marcada pela fragmentação de competências entre as esferas federal, estadual e municipal. Analisando os textos e dados já apresentados, é possível identificar de forma mais detalhada essas barreiras e propor uma compreensão mais ampla de seus impactos no cenário educacional e na saúde mental dos professores.

Do ponto de vista operacional, a ausência de infraestrutura adequada é uma das limitações mais críticas. A falta de psicólogos escolares, por exemplo, compromete diretamente a implementação de

programas de apoio psicológico. Silva (2018) apontam que apenas uma parcela reduzida das escolas brasileiras dispõe de profissionais especializados em saúde mental, evidenciando uma carência estrutural que impede a execução de iniciativas eficazes.

Essa ausência reflete a precariedade dos investimentos públicos no setor educacional, agravada por restrições orçamentárias que dificultam a alocação de recursos para serviços de suporte psicológico. Ainda que o Programa Saúde na Escola (PSE) inclua ações voltadas para o bem-estar emocional no ambiente escolar, sua abrangência é limitada, com foco prioritário nos alunos, deixando os professores em segundo plano (Magnago et al., 2024).

No plano institucional, a descentralização do sistema educacional brasileiro impõe desafios significativos para a coordenação de políticas públicas. A educação básica, de responsabilidade compartilhada entre União, estados e municípios, sofre com a falta de integração entre as diferentes esferas administrativas, resultando em ações fragmentadas e inconsistentes. Como observado por Gatti et al. (2013), a ausência de uma política nacional unificada para o apoio psicológico aos professores gera disparidades regionais e impede a formulação de estratégias integradas.

Essa fragmentação dificulta, por exemplo, o compartilhamento de boas práticas entre estados e municípios e a criação de indicadores padronizados para monitorar a eficácia das iniciativas. No Espírito Santo, onde programas de formação continuada com suporte emocional foram desenvolvidos, os resultados são promissores (André, 2012), mas essa

experiência permanece isolada e não se traduz em uma política de alcance nacional.

Outro aspecto institucional relevante é a resistência por parte das lideranças escolares e administrativas à incorporação de programas de apoio psicológico como prioridade. Santos e Lima (2021) destacam que muitos gestores educacionais ainda tratam a saúde mental dos professores como um tema secundário ou de responsabilidade individual, negligenciando seu impacto direto na qualidade do ensino. Essa percepção é reforçada por um histórico cultural que associa dificuldades emocionais a fragilidade profissional, o que muitas vezes desestimula os professores a buscarem ajuda, agravando o problema. Silva (2018) apontam que campanhas de conscientização poderiam ajudar a desmistificar esse estigma, mas iniciativas desse tipo ainda são escassas nas escolas brasileiras.

Além das barreiras operacionais e institucionais, entraves legais também desempenham um papel significativo na dificuldade de implementação de políticas públicas de apoio psicológico. A Lei nº 13.935/2019, que prevê a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas, ainda enfrenta desafios na sua plena aplicação. A legislação estabeleceu a obrigatoriedade de tais profissionais para atender às demandas de saúde mental e bem-estar social no ambiente escolar, mas sua implementação depende da disponibilidade de recursos financeiros e da articulação entre os entes federativos.

Em muitos estados e municípios, a falta de previsão orçamentária para a contratação desses profissionais tem inviabilizado a aplicação

prática da lei. Isso cria uma lacuna crítica entre a formulação de políticas e sua execução efetiva, limitando o alcance das ações voltadas para a saúde mental dos professores.

A escassez de recursos financeiros é um ponto nevrálgico, tanto do ponto de vista operacional quanto legal. Apesar do aumento das discussões sobre saúde mental no ambiente escolar, os orçamentos educacionais não têm sido ajustados para contemplar adequadamente essas demandas.

Como Magnago et al. (2024) indicam, a criação e manutenção de programas de apoio psicológico dependem de investimentos substanciais, seja para a contratação de profissionais especializados, seja para a capacitação de gestores e professores. Entretanto, os recursos destinados à educação frequentemente são alocados para demandas consideradas mais urgentes, como infraestrutura básica e materiais pedagógicos, relegando a saúde mental ao segundo plano.

A precariedade das condições de trabalho também figura como uma barreira estrutural que dificulta a implementação das políticas. A carga horária excessiva e o acúmulo de funções administrativas, aliados a salários pouco atrativos, criam um ambiente de desgaste físico e emocional para os professores, que muitas vezes não encontram tempo ou motivação para participar de iniciativas de apoio psicológico.

Silva (2018) observa que, para muitos educadores, as condições precárias de trabalho são o principal fator de adoecimento mental, o que torna ainda mais urgente a adoção de políticas públicas integradas e efetivas. Porém, sem melhorias nas condições gerais de trabalho, é

improvável que programas de apoio psicológico tenham um impacto duradouro.

Outro desafio relevante é a ausência de métricas padronizadas para avaliar a eficácia das políticas e programas voltados ao apoio psicológico. A análise de Magnago et al. (2024) sobre o impacto de tais iniciativas revelou uma redução de 43,3% nos níveis de estresse dos professores nas escolas que implementaram programas estruturados de suporte emocional. No entanto, essa análise foi realizada em um número limitado de instituições e não reflete uma prática generalizada. A inexistência de indicadores nacionais para monitorar o impacto dessas políticas dificulta a identificação de lacunas e a realização de ajustes necessários, perpetuando a ineficiência de muitas iniciativas.

Ainda no campo legal, a rigidez dos processos administrativos para a contratação de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas também se apresenta como um entrave. A burocracia associada aos concursos públicos e a limitação de contratações temporárias dificultam a rápida implementação de políticas, mesmo quando os recursos financeiros estão disponíveis. Além disso, a distribuição desigual de profissionais entre as regiões do país, com maior concentração nas áreas urbanas e em estados do Sul e Sudeste, agrava as desigualdades regionais e limita o acesso ao suporte psicológico em localidades mais carentes.

Para superar essas barreiras, é essencial que as políticas públicas sejam desenvolvidas de maneira integrada e intersetorial, envolvendo não apenas as áreas de educação e saúde, mas também o planejamento orçamentário e a gestão pública. A colaboração entre diferentes níveis de

governo é crucial para alinhar prioridades e maximizar a utilização de recursos limitados. Como defendem Santos e Lima (2021), uma abordagem colaborativa pode potencializar os esforços e criar um impacto mais duradouro no bem-estar dos professores e, consequentemente, na qualidade do ensino.

Impactos das políticas públicas na criação de um ambiente escolar inclusivo e adaptado

As políticas públicas voltadas para o apoio psicológico aos professores têm o potencial de criar um ambiente escolar mais inclusivo e adaptado, impactando positivamente não apenas o bem-estar dos educadores, mas também a qualidade da educação e o desenvolvimento dos alunos. Esse impacto se dá em múltiplas dimensões: ao promover a saúde mental dos professores, as políticas públicas ajudam a estabelecer um clima organizacional mais acolhedor, reduzem desigualdades educacionais e criam condições para que a escola se torne um espaço de convivência mais democrático e sensível às necessidades de toda a comunidade escolar. No entanto, a concretização desses benefícios depende diretamente da eficácia e abrangência das políticas, assim como de sua implementação alinhada às realidades locais.

A criação de um ambiente escolar inclusivo passa, antes de tudo, pela valorização do papel dos professores. Conforme apontado por Magnago et al. (2024), professores emocionalmente saudáveis têm maior capacidade de engajamento, empatia e criatividade no planejamento e execução das práticas pedagógicas. Em escolas que implementaram programas de apoio psicológico, foi registrada uma redução significativa

nos níveis de estresse dos educadores, que caíram de 7,5 para 4,2 em uma escala de 10, representando uma diminuição de 43,3%. Esses dados evidenciam que o suporte emocional permite aos professores lidar melhor com os desafios cotidianos, impactando diretamente o ambiente escolar ao torná-lo mais estável e favorável ao aprendizado.

Além disso, o bem-estar emocional dos professores reflete-se no modo como estes profissionais interagem com os alunos, promovendo um clima escolar mais inclusivo e respeitoso. Silva (2018) destaca que docentes que recebem apoio psicológico têm maior habilidade para gerenciar conflitos em sala de aula e para atender à diversidade de necessidades dos alunos, incluindo aqueles em situação de vulnerabilidade ou com deficiências.

Esse impacto é crucial em um país como o Brasil, onde as desigualdades sociais e econômicas se refletem no ambiente escolar, muitas vezes criando barreiras para o aprendizado e a participação plena dos estudantes. A implementação de políticas públicas que priorizam a saúde mental dos professores contribui para reduzir essas barreiras, permitindo que a escola seja um espaço mais acolhedor para todos.

Outro ponto relevante é o impacto das políticas públicas na redução do absenteísmo e da rotatividade dos professores. Como indicam Gatti et al. (2013), a alta rotatividade docente prejudica a continuidade do ensino e enfraquece os laços entre professores, alunos e comunidade escolar. Em contraste, as escolas que implementaram programas de apoio psicológico registraram uma queda significativa na taxa de rotatividade, que passou de 15% para 8% após a introdução dessas iniciativas

(Magnago et al., 2024). A maior estabilidade no corpo docente fortalece as relações interpessoais dentro da escola, favorecendo a criação de um ambiente mais cooperativo e menos fragmentado.

No entanto, o impacto das políticas públicas na criação de um ambiente escolar inclusivo não se limita às relações interpessoais. Ele também se estende à adaptação das práticas pedagógicas e dos processos de ensino. Professores que recebem formação continuada com ênfase no suporte emocional são mais propensos a adotar metodologias ativas e centradas no aluno, o que contribui para uma educação mais participativa e inclusiva (André, 2012). Essas práticas pedagógicas têm o potencial de beneficiar principalmente os alunos historicamente marginalizados pelo sistema educacional, como aqueles de comunidades periféricas, indígenas ou quilombolas.

A implementação de políticas públicas voltadas para a saúde mental também pode ajudar a combater o preconceito e o estigma no ambiente escolar, tanto em relação aos próprios professores quanto aos alunos. Conforme ressaltam Santos e Lima (2021), a inclusão de programas de apoio psicológico nas escolas contribui para a construção de uma cultura de aceitação e respeito à diversidade. Professores mais capacitados para lidar com suas próprias emoções têm maior facilidade em abordar questões relacionadas à saúde mental com os alunos, desmistificando tabus e promovendo um espaço de diálogo aberto. Essa abordagem ajuda a prevenir casos de bullying e discriminação, promovendo a integração e o respeito entre os membros da comunidade escolar.

Outro impacto importante das políticas públicas na criação de um ambiente escolar inclusivo é a melhoria no desempenho acadêmico dos alunos. Estudos como o de Magnago et al. (2024) revelam que, em escolas que implementaram programas estruturados de apoio psicológico, a média das notas dos alunos aumentou de 6,0 para 7,5. Esse dado evidencia a relação direta entre a saúde mental dos professores e a qualidade do ensino, indicando que um ambiente escolar mais saudável beneficia toda a comunidade escolar. Professores emocionalmente equilibrados estão mais preparados para criar condições pedagógicas que estimulem o aprendizado, incentivem a autonomia e valorizem as competências individuais dos alunos.

No entanto, é importante reconhecer que o impacto positivo das políticas públicas não ocorre automaticamente. Ele depende de uma implementação cuidadosa e sensível às especificidades de cada escola e comunidade. Em regiões mais vulneráveis, onde os desafios educacionais são amplificados por problemas sociais e econômicos, as políticas precisam ser acompanhadas por investimentos adicionais em infraestrutura e recursos humanos.

A ausência de psicólogos escolares em grande parte das instituições públicas, por exemplo, limita o alcance das ações de apoio psicológico e restringe os benefícios que poderiam ser alcançados com uma abordagem mais abrangente (Silva, 2018). Além disso, a ausência de mapeamento específico inviabiliza a tomada de decisão pública em virtude da invisibilização dessa questão educacional. Todo este encadeamento resulta na inação do Estado sobre o aprimoramento da

educação inclusiva e macula direitos sociais e fundamentais dos envolvidos.

A legislação também desempenha um papel crucial nesse processo. A Lei nº 13.935/2019, que estabelece a obrigatoriedade da presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas, é um passo importante na promoção de um ambiente escolar inclusivo e adaptado. No entanto, sua implementação enfrenta entraves relacionados à falta de recursos financeiros e à burocracia administrativa, o que impede que os benefícios esperados sejam plenamente concretizados. Para que essa lei tenha impacto real, é necessário não apenas garantir sua aplicação em todo o território nacional, mas também promover uma integração efetiva entre os profissionais de saúde mental e as equipes pedagógicas, assegurando que as ações desenvolvidas atendam às necessidades específicas de cada contexto escolar (Almeida e Costa, 2021).

Portanto, a avaliação constante das políticas públicas é essencial para garantir que elas continuem gerando impactos positivos e se adaptando às mudanças nas demandas educacionais. Como indicam Oliveira et al. (2021) e Pereira (2019), a coleta de dados sistemáticos sobre os resultados das iniciativas permite identificar boas práticas e corrigir falhas, fortalecendo a capacidade das políticas de transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo e adaptado às necessidades de todos. Essa abordagem baseada em evidências é fundamental para consolidar os avanços já alcançados e expandir seu alcance, contribuindo para uma educação mais equitativa e de qualidade.

Em síntese, as políticas públicas voltadas para o apoio psicológico aos professores têm um impacto significativo na criação de um ambiente escolar inclusivo e adaptado. Ao promover o bem-estar dos educadores, reduzir a rotatividade, combater estigmas e melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, essas políticas contribuem para transformar a escola em um espaço mais acolhedor, democrático e eficiente. No entanto, para que esses impactos sejam sustentáveis, é necessário superar os desafios relacionados à implementação, financiamento e avaliação, garantindo que as políticas sejam efetivas em todo o território nacional e atendam às realidades locais.

O impacto das políticas públicas no ambiente escolar não deve ser analisado apenas sob a ótica dos benefícios imediatos. É fundamental compreender também as transformações de longo prazo que essas políticas podem gerar na cultura institucional das escolas. Quando os professores recebem suporte psicológico adequado, eles não apenas melhoram sua qualidade de vida, mas também passam a desempenhar um papel mais ativo na construção de uma cultura escolar inclusiva e adaptada. Esse efeito é observado em iniciativas que valorizam a formação continuada como um meio de reforçar as competências socioemocionais dos educadores. Essa prática, como mostram estudos de Silva (2018), pode alterar profundamente a maneira como os professores percebem e interagem com os desafios em sala de aula, promovendo maior empatia e resiliência.

A construção de uma cultura escolar inclusiva exige, além do apoio aos professores, a sensibilização de gestores escolares para a

importância das questões emocionais. Gestores que compreendem o impacto da saúde mental no desempenho docente estão mais aptos a implementar estratégias que reduzam o estresse dos educadores e favoreçam um ambiente de trabalho colaborativo. No Brasil, muitas escolas ainda operam sob modelos de gestão autoritários ou excessivamente focados em metas quantitativas, o que dificulta a criação de um clima escolar positivo. Políticas públicas que incentivem a formação de gestores em liderança empática e em práticas de gestão humanizadas podem desempenhar um papel essencial na mudança desse cenário.

Outro ponto que merece destaque é o papel das políticas públicas na promoção da equidade educacional. Professores que trabalham em escolas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social enfrentam desafios únicos, como a violência escolar, a falta de infraestrutura e a desigualdade de acesso a recursos. Nessas situações, o suporte psicológico torna-se ainda mais necessário, pois permite que os educadores desenvolvam estratégias para lidar com esses desafios sem comprometer sua saúde mental. Iniciativas como a Lei nº 13.935/2019, que visa a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas, são passos importantes para reduzir as desigualdades educacionais, desde que acompanhadas por investimentos que garantam sua implementação eficaz em todas as regiões do país.

A integração entre as políticas de saúde mental e as práticas pedagógicas é outro elemento central para a criação de um ambiente escolar inclusivo. A formação docente deve ir além do desenvolvimento

de habilidades técnicas, abordando também aspectos relacionados ao bem-estar emocional e à gestão de conflitos. Pesquisas realizadas em contextos internacionais, como as de Magnago et al. (2024), apontam que professores que recebem formação abrangente tendem a adotar metodologias mais flexíveis e inovadoras, que favorecem a inclusão de estudantes com diferentes necessidades. No Brasil, esse tipo de formação ainda é pouco disseminado, mas sua expansão pode ser um catalisador para a transformação do ambiente escolar.

A participação ativa da comunidade escolar no planejamento e na execução das políticas públicas também é essencial para garantir sua eficácia. Quando professores, alunos e pais são envolvidos no processo de tomada de decisões, as políticas tornam-se mais alinhadas às necessidades reais da escola, aumentando as chances de sucesso. Essa abordagem participativa, que tem sido implementada com sucesso em países como Finlândia e Canadá, pode ser adaptada ao contexto brasileiro por meio da criação de conselhos escolares democráticos e fóruns regionais de educação. Esses espaços de diálogo são fundamentais para fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade, promovendo uma gestão mais inclusiva e responsiva.

Além disso, é importante considerar o papel da inovação tecnológica no suporte psicológico aos professores. No contexto brasileiro, onde muitas escolas ainda carecem de recursos básicos, o uso de tecnologias digitais pode parecer um desafio. No entanto, experiências em países como a China demonstram que plataformas online podem ser ferramentas eficazes para oferecer treinamento, apoio emocional e

recursos pedagógicos a professores em áreas remotas. No Brasil, a expansão do acesso à internet e a criação de plataformas adaptadas às especificidades regionais podem ser soluções viáveis para ampliar o alcance das políticas de suporte psicológico.

Os impactos das políticas públicas também se refletem na maneira como os alunos percebem e interagem com o ambiente escolar. Professores que recebem suporte emocional estão mais capacitados para identificar e responder às necessidades socioemocionais dos alunos, criando um clima de confiança e segurança. Essa dinâmica, conforme demonstram os estudos de Santos e Lima (2021), contribui para a redução de comportamentos problemáticos, como o bullying, e para o fortalecimento das relações interpessoais dentro da escola. No Brasil, onde o bullying ainda é uma preocupação significativa, políticas que promovam a saúde mental dos professores podem ter efeitos positivos indiretos, beneficiando toda a comunidade escolar.

Embora as vantagens das políticas públicas voltadas ao apoio psicológico sejam evidentes, sua implementação enfrenta desafios significativos. A falta de recursos financeiros, a resistência cultural e a escassez de profissionais qualificados são obstáculos que precisam ser superados para garantir o sucesso dessas iniciativas. No Brasil, a criação de parcerias entre governos, universidades e organizações da sociedade civil pode ajudar a superar essas barreiras, promovendo uma abordagem mais integrada e sustentável. Essas parcerias também podem ser uma oportunidade para compartilhar boas práticas e desenvolver soluções inovadoras adaptadas às necessidades locais.

A avaliação contínua das políticas públicas é outro aspecto essencial para garantir sua eficácia e relevância. Como ressaltam Oliveira et al. (2021) e Pereira (2019), o monitoramento regular das iniciativas permite identificar falhas e propor ajustes, aumentando a capacidade das políticas de atender às demandas emergentes do sistema educacional. No Brasil, onde a falta de dados consistentes é um desafio recorrente, investir em sistemas de avaliação baseados em evidências pode ser um passo decisivo para melhorar a qualidade das políticas públicas e ampliar seu impacto.

A construção de um ambiente escolar inclusivo exige também que as políticas públicas reconheçam as interseccionalidades que afetam professores e alunos. Questões de gênero, raça, classe e territorialidade influenciam diretamente as experiências escolares e precisam ser consideradas no desenho das políticas. Por exemplo, professoras que atuam em regiões vulneráveis enfrentam não apenas os desafios da profissão, mas também desigualdades estruturais que amplificam os impactos do estresse ocupacional. Políticas que levem em conta essas realidades e ofereçam suporte direcionado podem promover maior equidade, fortalecendo o papel dos educadores como agentes de transformação social.

Outro aspecto fundamental é a articulação entre políticas educacionais e políticas de saúde pública. No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) oferece uma base potencial para integrar serviços de saúde mental ao cotidiano escolar. Essa integração, entretanto, requer um planejamento cuidadoso e a criação de canais formais de comunicação

entre escolas e unidades de saúde. Experiências internacionais mostram que a colaboração intersetorial pode gerar impactos significativos, como a redução de diagnósticos tardios de transtornos mentais e a oferta de intervenções precoces, beneficiando tanto professores quanto alunos.

Além disso, é necessário garantir que os programas de apoio psicológico estejam alinhados às demandas específicas da educação inclusiva. Professores que trabalham com alunos neurodivergentes ou com deficiência enfrentam desafios pedagógicos adicionais, como a necessidade de adaptar currículos e desenvolver estratégias de ensino diferenciadas. Essas demandas podem gerar altos níveis de exaustão emocional, especialmente em contextos onde os recursos são limitados. No Brasil, a capacitação contínua dos professores em práticas inclusivas, aliada ao suporte psicológico, pode ser um elemento transformador, ampliando o acesso e a qualidade da educação para esses estudantes.

As políticas públicas também devem abordar a questão do isolamento profissional, que afeta muitos professores, especialmente aqueles que atuam em áreas rurais ou em escolas com poucos recursos. O isolamento pode ser mitigado por meio de estratégias que incentivem o trabalho colaborativo e a criação de redes de apoio entre educadores. No Brasil, programas que promovam comunidades de prática, onde os professores possam trocar experiências e buscar soluções conjuntas para os desafios, podem ser uma resposta eficaz para esse problema, ao mesmo tempo que fortalecem o senso de pertencimento e a resiliência profissional.

Um impacto relevante, mas frequentemente subestimado, das

políticas de apoio psicológico é a sua capacidade de prevenir a evasão escolar. Professores que estão emocionalmente equilibrados e bem preparados para lidar com os desafios da sala de aula são mais capazes de engajar seus alunos e criar ambientes de aprendizado estimulantes. No Brasil, onde as taxas de evasão ainda são preocupantes, especialmente no ensino médio, políticas que melhorem o bem-estar dos professores podem ter um efeito cascata, ajudando a manter os alunos na escola e melhorando seus resultados acadêmicos e sociais.

A inovação nas metodologias de ensino é outro benefício das políticas públicas voltadas para a saúde mental dos professores. Quando os educadores recebem suporte psicológico, eles se sentem mais seguros para experimentar novas abordagens pedagógicas, como o ensino por projetos e o uso de tecnologias digitais. Essas inovações têm o potencial de tornar o aprendizado mais dinâmico e relevante para os alunos, especialmente em um contexto onde as demandas do século XXI exigem competências como criatividade, colaboração e pensamento crítico. Investir no bem-estar dos professores, portanto, é também investir na qualidade da educação.

O papel dos sindicatos e associações de professores na implementação e monitoramento dessas políticas não pode ser ignorado. Essas organizações têm um profundo conhecimento das condições de trabalho dos educadores e podem atuar como mediadoras entre os professores e os gestores públicos. No Brasil, o fortalecimento do diálogo entre sindicatos, governos e escolas pode contribuir para uma implementação mais eficaz das políticas de suporte psicológico,

garantindo que elas atendam às reais necessidades dos professores e promovam mudanças significativas no ambiente escolar.

Ademais, é importante reconhecer o valor da educação emocional como parte integrante do currículo escolar. Professores que recebem formação em competências emocionais não apenas melhoram sua própria saúde mental, mas também se tornam agentes de mudança na formação socioemocional de seus alunos. Essa abordagem integrada, como sugerem estudos de Santos e Lima (2021), pode criar uma cultura escolar mais empática e colaborativa, com impactos positivos que vão além do ambiente educacional, alcançando as famílias e as comunidades.

A longo prazo, o fortalecimento das políticas públicas de suporte psicológico pode contribuir para a revalorização da profissão docente no Brasil. A percepção de que os professores são apoiados e valorizados por políticas estruturais melhora sua autoestima profissional e atrai novos talentos para a carreira, ajudando a mitigar a escassez de educadores qualificados que ainda afeta o sistema educacional brasileiro. Além disso, essa valorização é essencial para consolidar a educação como um pilar estratégico para o desenvolvimento nacional.

Assim, é crucial que o debate sobre as políticas de suporte psicológico seja ampliado para incluir a voz dos próprios professores. Iniciativas que promovam consultas públicas, fóruns regionais e outros espaços de participação ativa dos educadores podem não apenas legitimar as políticas, mas também garantir que elas sejam desenhadas de forma a atender às demandas reais da profissão. No Brasil, onde os professores frequentemente enfrentam condições de trabalho adversas,

dar voz a esses profissionais é um passo essencial para transformar o sistema educacional e construir um futuro mais inclusivo e adaptado.

A transformação do ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e adaptado requer uma abordagem integrada que combine a formulação de políticas públicas eficazes com a sensibilização de toda a comunidade escolar. Professores emocionalmente equilibrados e bem preparados tornam-se agentes fundamentais nessa mudança, mas sua atuação depende diretamente do suporte que recebem. Nesse sentido, é crucial investir na formação continuada que contemple não apenas aspectos técnicos, mas também competências emocionais e estratégias para lidar com os desafios do cotidiano escolar. Além disso, a presença de psicólogos escolares, como prevê a Lei nº 13.935/2019, deve ser uma prioridade para assegurar um acompanhamento mais próximo e eficaz das necessidades emocionais de professores e alunos.

As experiências internacionais também oferecem lições valiosas para o Brasil. Países como Finlândia e Canadá demonstraram que a integração de políticas de saúde mental ao ambiente escolar pode gerar impactos significativos, incluindo a redução da evasão escolar e a melhoria dos resultados acadêmicos. No entanto, essas iniciativas exigem investimentos substanciais em infraestrutura e formação de profissionais, o que representa um desafio em um contexto de recursos limitados como o brasileiro. Ainda assim, adaptar essas práticas ao nosso cenário, considerando as particularidades regionais, pode ser um caminho viável para promover a inclusão e melhorar a qualidade da educação.

Outro aspecto fundamental a ser considerado é a articulação entre

as políticas públicas e as práticas pedagógicas. As escolas precisam ser vistas como ecossistemas interdependentes, onde o bem-estar dos professores influencia diretamente o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Por isso, as políticas de suporte psicológico devem ser acompanhadas de iniciativas que incentivem a inovação pedagógica e a adoção de metodologias mais participativas. No Brasil, nação em que a educação ainda enfrenta desigualdades significativas, essas mudanças são essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem social ou econômica, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A avaliação contínua das políticas públicas é outra peça-chave nesse processo. O monitoramento sistemático dos resultados das iniciativas permite identificar boas práticas, corrigir falhas e adaptar as estratégias às demandas emergentes. No Brasil, onde a coleta de dados ainda é um desafio, é fundamental investir em sistemas de avaliação que forneçam informações confiáveis e atualizadas sobre o impacto das políticas de suporte psicológico. Essas informações são essenciais não apenas para a melhoria contínua das políticas, mas também para justificar os investimentos necessários e engajar a sociedade na defesa de uma educação mais inclusiva.

Além disso, é importante reconhecer que o suporte psicológico aos professores não é um fim em si mesmo, mas parte de uma estratégia mais ampla para valorizar a profissão docente. Professores que se sentem apoiados e valorizados têm maior disposição para inovar, engajar-se com os alunos e contribuir para a construção de uma cultura escolar positiva.

Essa valorização é essencial para atrair e reter talentos na educação, ajudando a superar o déficit de educadores qualificados que ainda afeta muitas regiões do Brasil.

As parcerias entre diferentes setores também podem desempenhar um papel crucial na implementação das políticas de suporte psicológico. Universidades, organizações da sociedade civil e empresas podem contribuir para o desenvolvimento de programas inovadores, oferecendo recursos, expertise e apoio técnico. Essas parcerias são particularmente importantes em contextos de restrição orçamentária, onde a colaboração pode ser a chave para ampliar o alcance e a eficácia das políticas.

Por outro lado, a inclusão de professores na formulação e na avaliação das políticas públicas é fundamental para garantir sua relevância e eficácia. No Brasil, muitas políticas educacionais são elaboradas sem a participação ativa dos educadores, o que frequentemente resulta em iniciativas desalinhadas às necessidades reais das escolas. Incluir os professores nesse processo não apenas fortalece a legitimidade das políticas, mas também aumenta as chances de sucesso na sua implementação.

A abordagem intersetorial é outro elemento importante a ser explorado. A integração entre saúde, educação e assistência social pode potencializar os efeitos das políticas de suporte psicológico, criando uma rede de proteção mais ampla e eficaz para professores e alunos. Essa integração exige, no entanto, um planejamento cuidadoso e uma coordenação eficiente entre os diferentes setores, desafios que ainda precisam ser superados no contexto brasileiro.

Nessa senda, é crucial que o debate sobre as políticas de suporte psicológico vá além das questões técnicas e financeiras, abordando também os aspectos culturais que influenciam a saúde mental dos professores. No Brasil, o estigma associado às questões emocionais ainda é uma barreira significativa para a busca de ajuda, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Campanhas de conscientização e a inclusão do tema na formação inicial e continuada dos educadores podem ajudar a mudar essa realidade, promovendo uma cultura escolar mais aberta e acolhedora.

Em suma, as políticas públicas de suporte psicológico têm o potencial de transformar profundamente o ambiente escolar, criando condições para uma educação mais inclusiva, adaptada e de qualidade. No entanto, sua eficácia depende de uma abordagem integrada que combine investimento, planejamento, avaliação e participação ativa de toda a comunidade escolar. Somente assim será possível superar os desafios e construir um sistema educacional que atenda às necessidades de todos.

CAPÍTULO 4

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS E JURÍDICAS

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS E JURÍDICAS

Um exame aprofundado das políticas públicas educacionais atuais revela lacunas significativas na implementação de práticas inclusivas eficazes para crianças neurodivergentes. Embora legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2008) promovam a integração determinada na previsão normativa, há evidências de que a aplicação prática dessas normas ainda enfrenta inúmeros desafios. Conforme analisado por Givigi et al. (2020), há uma distância entre o que está previsto nas legislações e as condições reais oferecidas pelas escolas públicas e privadas, o que compromete a eficácia da inclusão escolar.

Uma das principais dificuldades relatadas pelos professores está na adaptação de conteúdos curriculares e metodologias de ensino. Segundo Mellifont (2021), muitas escolas não oferecem formação continuada suficiente para capacitar os professores a atenderem alunos neurodivergentes, como aqueles com transtorno do espectro autista (TEA), transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou dislexia. Essa lacuna formativa contribui para a manutenção de um modelo escolar tradicional, que não acolhe plenamente a diversidade cognitiva. A formação oferecida, quando existente, é frequentemente genérica e desvinculada das especificidades dos contextos locais.

Os recursos pedagógicos também representam um ponto crítico. Estudos como os de Clouder et al. (2020) ressaltam que os professores frequentemente trabalham em salas de aula com poucos materiais

adaptados, como livros em braille, softwares de leitura ou recursos visuais simplificados. A falta desses materiais reduz a capacidade dos docentes de criar um ambiente verdadeiramente inclusivo. Além disso, a sobrecarga de trabalho docente, associada à ausência de profissionais de apoio, como mediadores escolares, agrava ainda mais a situação.

Hamilton e Petty (2023) destacam que as políticas inclusivas falham em abordar as condições estruturais das escolas, muitas das quais carecem de acessibilidade básica, como rampas, banheiros adaptados e salas de aula com isolamento acústico. Essas deficiências estruturais prejudicam não apenas a inclusão de alunos neurodivergentes, mas também o bem-estar de toda a comunidade escolar. Assim, as iniciativas políticas acabam se tornando pouco efetivas ao não levar em conta o cenário concreto das escolas.

Além das barreiras físicas, as barreiras atitudinais ainda são amplamente relatadas. Segundo Griffin e Pollak (2009), o preconceito e a falta de compreensão sobre a neurodiversidade por parte de alguns professores e gestores escolares dificultam a implementação de práticas inclusivas. A ausência de sensibilização para a neurodiversidade reforça práticas excludentes e impede a plena aceitação das diferenças dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, Rodríguez et al. (2024) sugerem que um dos caminhos para fortalecer a inclusão é o desenvolvimento de programas de mentoria especializada para professores e gestores escolares. Esses programas poderiam promover uma maior conscientização sobre a neurodiversidade e fornecer estratégias práticas para adaptar o currículo

escolar às necessidades de cada aluno. No entanto, esses prospectos ainda são raros e frequentemente dependem de iniciativas individuais ou de organizações não governamentais, ficando muito aquém da condição e da abrangência de uma política pública.

Impacto das políticas públicas na criação de um ambiente escolar inclusivo e adaptado

Outro aspecto relevante em torno da problemática da inclusão de alunos neuroatípicos consiste na resistência de parte dos profissionais da educação em adotar práticas inclusivas. De acordo com Taneja et al. (2024), essa aversão é frequentemente associada à percepção de que a inclusão de estudantes com condições diferenciadas demanda mais tempo e recursos, os quais não estão disponíveis. Esse cenário é agravado pela falta de políticas públicas que priorizem a alocação de recursos financeiros para formação e contratação de equipes multidisciplinares nas escolas. O senso comum aponta que a qualificação dos docentes para tratamento adequado da parcela neurodivergente do alunado brasileiro exigiria recursos escassos em um cenário já tomado por dificuldades estruturais do setor público.

Os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras não são únicos. Estudos internacionais, como os de Syharat et al. (2023), revelam que as dificuldades na implementação de políticas inclusivas também são comuns em países desenvolvidos, localizados no norte global. Contudo, nessas nações, a alocação de recursos tende a ser mais eficaz, e há maior suporte institucional para os professores que recebem estudantes portadores de condições diferenciadas de aprendizagem. Isso ressalta a necessidade de o

Brasil investir em políticas mais robustas e bem estruturadas para lidar com o público em questão.

A inclusão, no entanto, não é apenas uma questão de recursos financeiros, mas também de vontade política. Segundo Borsotti et al. (2024), é essencial que gestores educacionais e formuladores de políticas priorizem a inclusão como um valor fundamental da educação contemporânea. Isso requer a criação de mecanismos de monitoramento e avaliação das políticas públicas pelo poder público, garantindo que elas não sejam apenas teóricas, mas implementadas de forma prática e tenha o condão de gerar eficácia no aprendizado de alunos neurodivergentes.

Além disso, a formação continuada para professores precisa ser repensada. Chrysochoou et al. (2022) apontam que programas de formação frequentemente negligenciam a dimensão prática e contextual da inclusão. Cursos teóricos são úteis, mas não suficientes. É essencial que os professores tenham acesso a treinamentos que os preparem para situações reais de sala de aula, como a elaboração de atividades diferenciadas e a gestão de conflitos relacionados à inclusão.

A formação inicial também precisa ser ampliada. Segundo Ubaque-Casallas (2024), as universidades ainda não preparam adequadamente os futuros professores para lidar com a neurodiversidade. Essa preparação deve incluir disciplinas específicas sobre inclusão e estágios supervisionados em escolas com práticas inclusivas consolidadas. Dessa forma, os professores ingressariam na carreira com maior segurança para atuar em contextos diversos.

No contexto brasileiro, Penteado e Marcone (2019) destacam que a

formação de professores para a inclusão é ainda mais complexa devido às desigualdades regionais. Enquanto algumas regiões possuem acesso a cursos especializados e materiais didáticos inclusivos, outras enfrentam uma escassez extrema de recursos. Essa disparidade reflete as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro.

As implicações das dificuldades na implementação de políticas inclusivas são amplas. Além de comprometerem o desenvolvimento acadêmico dos alunos neurodivergentes, elas também afetam o bem-estar emocional desses estudantes. Segundo estudos de Badenoch e Ong (2024), alunos que não se sentem acolhidos no ambiente escolar apresentam maior risco de desenvolver problemas psicológicos, como ansiedade e depressão.

A ausência de práticas inclusivas também impacta os professores. Hamilton e Petty (2023) argumentam que muitos docentes se sentem despreparados e desamparados ao lidar com as demandas da inclusão. Esse sentimento de impotência pode levar ao esgotamento profissional e ao abandono da carreira docente, agravando a já preocupante escassez de professores no Brasil.

Para superar essas dificuldades, é fundamental promover a articulação entre diferentes setores. Givigi et al. (2020) destacam a importância de uma abordagem intersetorial, envolvendo saúde, assistência social e educação. Essa articulação permitiria que as escolas contassem com o apoio de psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais que poderiam contribuir para um atendimento mais completo às necessidades dos alunos neurodivergentes.

Outro ponto essencial é a valorização dos professores. Segundo

Mellifont (2021), políticas inclusivas só serão eficazes se os docentes se sentirem apoiados e reconhecidos em seu trabalho. Isso inclui melhores condições de trabalho, salários dignos e acesso a recursos pedagógicos. Sem essas garantias, é difícil esperar que os professores consigam implementar práticas inclusivas de maneira sustentável.

A inclusão também precisa ser compreendida como um processo contínuo. Como apontam Clouder et al. (2020), não basta implementar uma política ou programa e esperar resultados imediatos. A inclusão exige esforço constante, monitoramento e ajustes regulares, com base nas necessidades que emergem ao longo do tempo.

A inclusão educacional, especialmente para estudantes neurodivergentes, não deve ser confundida com um gesto simples de integração física em salas de aula regulares. Como Clouder et al. (2020) observam, a inclusão é uma prática que envolve mais do que presença; ela exige adaptação, sensibilidade e compromisso institucional com a criação de espaços de aprendizado verdadeiramente acessíveis. No Brasil, apesar de avanços legislativos, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), os desafios operacionais frequentemente revelam o abismo entre a intenção normativa e a execução prática.

Grande parte das políticas educacionais brasileiras aborda a inclusão de maneira genérica, sem especificar as necessidades únicas de diferentes grupos. Isso resulta em diretrizes que, embora bem-intencionadas, falham em oferecer suporte prático a alunos com distúrbios de comunicação, por exemplo. A ausência de regulamentações específicas, como aquelas encontradas na legislação americana (Seção 504 do

Rehabilitation Act), é uma das razões pelas quais muitos professores e escolas brasileiras permanecem despreparados para atender adequadamente esses alunos.

A resistência cultural é um obstáculo significativo na promoção de práticas inclusivas. Como observam Mellifont (2021) e Rodríguez et al. (2024), muitos educadores ainda veem a neurodiversidade como uma ameaça ao ritmo tradicional das salas de aula, em vez de uma oportunidade para reimaginar as práticas pedagógicas. Esse paradigma conservador resulta em um ciclo vicioso onde as necessidades dos alunos neurodivergentes são percebidas como "problemas" e não como desafios construtivos que podem enriquecer a experiência educacional para todos.

Além disso, Hamilton e Petty (2023) destacam a importância de adotar pedagogias compassivas, em oposição a abordagens punitivas ou padronizadas que ignoram as especificidades dos alunos neurodivergentes. A falta de capacitação contínua para os educadores contribui para uma percepção equivocada de que a inclusão é impraticável ou inviável, reforçando barreiras institucionais que perpetuam a exclusão. Para além de programas isolados de formação, o que se requer é uma reformulação profunda do modelo de ensino.

Embora a legislação brasileira tenha avançado em reconhecer a inclusão como um direito, o mesmo não se pode dizer de sua aplicabilidade prática. Como Mellifont (2021) sugere, o "campo de batalha" da inclusão ainda está no dia a dia das escolas, onde professores mal remunerados, sobrecarregados e mal preparados se preparam com demandas que, muitas vezes, não têm os meios de atender. A falta de investimento em

infraestrutura e em materiais adaptados apenas agrava essa situação, transformando a "inclusão" em um termo de discurso político vazio.

Uma reflexão mais crítica, como apontam Ubaque-Casallas (2024) e Borsotti et al. (2024), deveria questionar os próprios pilares do sistema educacional atual. Se a educação é pensada para uniformizar e disciplinar, como pode ela acolher a diversidade? Essa questão vai além de recursos financeiros ou da mera existência de leis; trata-se de um embate entre paradigmas: o do controle versus o da adaptação. Incluir exige flexibilidade, mas sistemas hierárquicos e burocráticos têm dificuldade em mudar suas engrenagens.

Os professores, colocados na linha de frente da inclusão, muitas vezes se veem isolados nesse processo. Silva e Moraes (2019) apontam que, embora muitos educadores tenham disposição para atender alunos neurodivergentes, eles enfrentam uma carência severa de apoio institucional. Isso resulta em frustração e, por vezes, na perpetuação de práticas pedagógicas exclucentes, mesmo quando os professores têm boas intenções. A formação de redes de apoio, tanto entre pares quanto com profissionais especializados, seria um passo essencial para mitigar esse isolamento.

Outro ponto de tensão é a falta de articulação entre diferentes setores da sociedade para garantir uma inclusão plena. Givigi et al. (2020) enfatizam que a intersetorialidade é crucial nesse contexto. No entanto, a comunicação entre políticas sociais, educacionais e de saúde ainda é precária no Brasil. Por exemplo, alunos que necessitam de terapias ocupacionais ou psicológicas frequentemente enfrentam filas

intermináveis nos sistemas públicos de saúde, enquanto suas necessidades educacionais imediatas permanecem negligenciadas.

Além disso, há uma urgente necessidade de repensar as métricas de sucesso educacional em contextos inclusivos. O atual sistema, focado em resultados padronizados, como avaliações de larga escala, não leva em consideração o progresso individual de alunos neurodivergentes. Wang et al. (2024) defendem que a inclusão só será verdadeira quando o sucesso deixar de ser medido por padrões homogêneos e passar a valorizar a singularidade de cada trajetória de aprendizado. Isso demanda uma reavaliação profunda das práticas avaliativas.

Enquanto isso, no nível micro, a sala de aula continua sendo um campo de experimentação constante. Taneja et al. (2024) destacam que práticas inovadoras, muitas vezes criadas por professores em contextos adversos, são ignoradas ou subvalorizadas pelos sistemas educacionais. Esses esforços locais poderiam ser amplificados e institucionalizados, caso houvesse maior abertura para ouvir os próprios profissionais da educação e os alunos que vivenciam as dificuldades cotidianas de uma inclusão mal implementada.

A realidade da inclusão educacional no Brasil não pode ser desassociada do histórico de exclusão que permeou a estrutura escolar ao longo de décadas. Como argumenta Freire (1996), a educação, em sua essência, deve ser um ato libertador, capaz de reconhecer o potencial humano em todas as suas formas de expressão. No entanto, o sistema educacional brasileiro ainda opera sob uma lógica que prioriza a homogeneização, tornando a diversidade uma dissonância incômoda, em

vez de uma riqueza a ser explorada.

Essa tendência à homogeneização reflete-se na forma como políticas públicas tratam as demandas das crianças neurodivergentes. A Lei Brasileira de Inclusão (2015), por exemplo, é um marco importante, mas, como Silva e Moraes (2019) apontam, falta-lhe a profundidade necessária para atender às especificidades de distúrbios de comunicação, transtornos do espectro autista ou dificuldades de aprendizagem como a dislexia. O problema não é apenas técnico, mas também epistemológico: como podemos criar políticas inclusivas quando o próprio conceito de normalidade ainda rege nossas práticas pedagógicas?

Um exemplo emblemático dessa normalização forçada está no uso excessivo de currículos fixos e pouco adaptáveis. Rodríguez et al. (2024) apontam que a educação tradicional frequentemente se esquece de que aprender é um processo profundamente individualizado. Quando um aluno com transtorno de processamento auditivo ou dificuldade de fala é forçado a seguir o mesmo ritmo de aprendizagem que seus colegas, o sistema não apenas ignora sua singularidade, mas o transforma em vítima de uma padronização cruel.

Na tentativa de avançar em práticas inclusivas, há quem sugira a implementação de tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diferenciadas. Essas propostas são, sem dúvida, promissoras, mas, como Givigi et al. (2020) advertem, sua eficácia está diretamente ligada à formação contínua e ao engajamento dos educadores. Sem uma compreensão profunda do funcionamento dessas ferramentas, corre-se o risco de utilizá-las apenas como paliativos, reforçando a ideia de que o

problema está no aluno e não no sistema.

Outro ponto crítico é a forma como o financiamento público para a inclusão é alocado. Estudos como o de Wang et al. (2024) demonstram que, em muitos casos, os recursos são investidos em programas genéricos, sem considerar as reais necessidades das escolas e dos alunos. Essa distribuição desigual contribui para perpetuar uma visão simbólica da inclusão: ela existe nos papéis e discursos, mas sua concretização prática é, muitas vezes, inviável. O resultado é uma disparidade brutal entre o que se promete e o que se entrega.

Além disso, é impossível discutir inclusão sem questionar as formas de avaliação aplicadas no sistema educacional brasileiro. Como já mencionado, o foco quase exclusivo em resultados padronizados é incompatível com os princípios de uma educação inclusiva. Taneja et al. (2024) sugerem que a introdução de avaliações formativas e qualitativas, que valorizem o progresso individual em vez de comparações de desempenho, pode ser um caminho mais justo. No entanto, tal mudança requer uma ruptura cultural e estrutural, algo que enfrenta resistência tanto no nível político quanto no pedagógico.

Ainda assim, alguns avanços localizados merecem destaque. Em algumas escolas públicas, principalmente naquelas que adotam práticas inspiradas em abordagens construtivistas, é possível observar projetos que priorizam o aprendizado colaborativo e a valorização das diferenças. Essas experiências, embora limitadas, indicam que a inclusão é viável quando há vontade política e engajamento comunitário. Contudo, como Mellifont (2021) pontua, o desafio é transformar essas iniciativas em políticas

sistemáticas, que transcendam o âmbito das "escolas-modelo".

Um dos desafios mais urgentes é envolver as famílias no processo de inclusão. Muitos pais de alunos neurodivergentes relatam dificuldades em dialogar com as escolas, que frequentemente os tratam como meros espectadores e não como parceiros ativos. Essa desconexão entre escola e família prejudica não apenas o desenvolvimento acadêmico do aluno, mas também sua formação emocional e social. Como defendem Clouder et al. (2020), a inclusão só será plena quando as vozes das famílias forem incorporadas como parte integral do processo educacional.

A colaboração intersetorial também é essencial para resolver as lacunas atuais. A inclusão educacional não pode ser vista como uma responsabilidade exclusiva do sistema escolar, mas como um esforço coletivo que envolve saúde, assistência social e outras políticas públicas. Nesse sentido, a falta de diálogo entre essas áreas é um entrave significativo. Um exemplo claro é a dificuldade de acesso a diagnósticos precoces e intervenções terapêuticas, que muitas vezes dependem de um sistema de saúde fragmentado e sobrecarregado.

Nesse sentido, é preciso lembrar que inclusão não é apenas uma questão técnica ou metodológica, mas também ética e política. Como Clouder et al. (2020) enfatizam, ela exige um esforço contínuo de monitoramento, adaptação e revisão. A inclusão educacional não é um destino, mas um processo, e enquanto as políticas públicas continuarem sendo tratadas como panaceias, nunca alcançarão o impacto transformador que prometem. Isso exige coragem para enfrentar a complexidade e humildade para reconhecer que a inclusão é, acima de tudo, uma prática de

escuta e acolhimento.

A inclusão educacional, como prática contínua e em constante evolução, exige mais do que decretos e leis bem redigidas. Exige rupturas com padrões estabelecidos, a coragem de enfrentar o status quo e o reconhecimento de que o "normal" é uma invenção cultural. Foucault (1975), em sua análise sobre o poder disciplinar, já alertava sobre o perigo de sistemas que criam normas como ferramentas de controle. Na educação, tais normas continuam sendo usadas como parâmetro universal, ignorando as nuances e especificidades de cada sujeito. Nesse contexto, os alunos neurodivergentes acabam sendo moldados para caberem em estruturas que foram criadas sem eles em mente.

O ponto de partida para uma verdadeira inclusão está em reavaliar os pressupostos sobre o que significa "ensinar". Como defendem Freire (1996) e Clouder et al. (2020), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que o conhecimento seja construído a partir da realidade do outro. No caso de alunos neurodivergentes, essas condições precisam ser radicalmente adaptadas para dialogar com suas formas únicas de perceber e interagir com o mundo. Isso significa redesenhar currículos, reimaginar salas de aula e, principalmente, desafiar o fetiche pela uniformidade.

A formação docente é outro elemento central dessa equação. Não há inclusão sem professores preparados para lidar com a diversidade em suas múltiplas facetas. Mas, como apontam Silva e Moraes (2019), a formação docente no Brasil ainda se baseia em um modelo tradicional, com pouca ou nenhuma ênfase nas pedagogias inclusivas. O que temos são

cursos rápidos e superficiais, incapazes de fornecer as ferramentas necessárias para uma prática pedagógica que valorize as diferenças em vez de suprimi-las. Aqui, cabe questionar: como formar professores que se sintam não apenas aptos, mas também motivados a abraçar a inclusão?

O investimento em formação contínua precisa ir além das abordagens genéricas. Professores que lidam com alunos com dislexia, por exemplo, necessitam de formação específica sobre estratégias de leitura e escrita que respeitem os tempos e processos individuais de cada criança. Já aqueles que trabalham com alunos dentro do espectro autista precisam compreender não apenas as características clínicas do transtorno, mas também as suas implicações sociais e emocionais. É necessário abandonar a visão reducionista que trata a neurodivergência apenas como uma questão médica e começar a compreendê-la como uma expressão da pluralidade humana.

No entanto, o esforço para incluir não pode recair unicamente sobre os professores. O sistema educacional como um todo precisa ser reformulado para acolher a diversidade. Isso inclui desde a arquitetura das escolas — que muitas vezes é excludente e pouco acessível — até as políticas de avaliação, que insistem em medir o desempenho dos alunos com régua única. Como Wang et al. (2024) sugerem, o conceito de "sucesso escolar" deve ser expandido para incluir métricas qualitativas, como o desenvolvimento socioemocional e o progresso individual, em vez de apenas resultados padronizados em testes. Estudos como os de Taneja et al. (2024) mostram que escolas inclusivas não apenas promovem melhores resultados para alunos neurodivergentes, mas também criam

ambientes mais acolhedores e colaborativos para todos os estudantes.

O custo de não avançarmos nesse debate é alto. Alunos neurodivergentes que não são incluídos de forma significativa acabam enfrentando exclusão social, baixa autoestima e dificuldades para ingressar no mercado de trabalho. Mas o impacto não é sentido apenas por eles. Uma sociedade que ignora a diversidade é uma sociedade que renuncia ao seu próprio potencial criativo e inovador. A inclusão não é um favor, como muitas vezes parece ser tratado no discurso público; é uma estratégia essencial para o desenvolvimento coletivo.

Além disso, precisamos repensar a relação entre saúde e educação no contexto da inclusão. Muitas das dificuldades enfrentadas por alunos neurodivergentes têm origem em diagnósticos tardios e na ausência de acompanhamento terapêutico. Como Givigi et al. (2020) apontam, a falta de integração entre as redes de saúde e educação cria um gargalo que impede que os alunos recebam o suporte necessário para aprenderem de maneira significativa. Aqui, a intersetorialidade não é apenas desejável; é indispensável.

A pesquisa científica também tem um papel crucial nesse processo. Apesar de já haver um volume significativo de estudos sobre inclusão e neurodiversidade, ainda há um descompasso entre o que é produzido nas universidades e o que chega às escolas. Para Mellifont (2021), isso reflete a ausência de pontes entre a teoria e a prática, o que reforça a ideia de que a inclusão é um campo exclusivamente acadêmico, distante das realidades cotidianas. Investir em projetos que envolvam diretamente professores e alunos na construção de soluções pode ser uma forma eficaz de superar

essa lacuna.

Sendo assim, como bem conclui Clouder et al. (2020), a inclusão precisa ser compreendida como um processo contínuo. Não basta implementar uma política ou programa e esperar resultados imediatos. A inclusão exige esforço constante, monitoramento e ajustes regulares, com base nas necessidades que emergem ao longo do tempo. Ela é um convite permanente para que o sistema educacional se reconstrua, reconhecendo que não há um ponto final nessa jornada, mas sim uma série de passos que nos levam, gradualmente, a um modelo mais humano e equitativo.

A inclusão, portanto, não pode ser apenas um objetivo utópico distante, mas precisa ser um movimento concreto e contínuo, guiado por reflexões práticas e ações deliberadas. Como Freire (1996) sabiamente destaca, a educação é um ato político, e a inclusão é, antes de tudo, um projeto de sociedade. Um sistema educacional que falha em incluir não está apenas negligenciando os direitos de determinados alunos, mas está também reproduzindo desigualdades estruturais que fragmentam o tecido social. A escola não é apenas um espaço de aprendizagem, mas um microcosmo da sociedade que desejamos construir.

É essencial que o discurso sobre inclusão seja despido de seu verniz puramente humanitário, que muitas vezes o reduz a uma questão de "bondade" ou "caridade". Como Clouder et al. (2020) e Givigi et al. (2020) enfatizam, a inclusão é uma questão de justiça social, e o fracasso em promovê-la reflete uma falha ética do sistema como um todo. Isso implica reconhecer que os alunos neurodivergentes não são beneficiários passivos de políticas inclusivas, mas sujeitos ativos, com direitos plenos e

contribuições inestimáveis para a dinâmica social e acadêmica.

A escola, para ser verdadeiramente inclusiva, deve abandonar a noção de que todos os alunos precisam se adaptar a um modelo fixo de ensino. Como Mellifont (2021) argumenta, é o sistema educacional que deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário. Essa inversão de lógica requer mudanças profundas, que passam pela formação de professores, reestruturação curricular, uso de tecnologias assistivas e, sobretudo, pelo abandono da ideia de que o diferente é sinônimo de déficit.

Há também uma necessidade premente de olhar para as escolas como ecossistemas. Cada instituição tem suas próprias dinâmicas, limitações e possibilidades. Tentar implementar soluções padronizadas para um problema tão complexo quanto a inclusão é um erro recorrente. Wang et al. (2024) sugerem que uma abordagem mais eficaz seria a criação de políticas flexíveis, que respeitem as particularidades de cada escola e forneçam recursos ajustáveis às demandas locais. Isso inclui desde adaptações no ambiente físico até o fornecimento de equipes multidisciplinares, que possam atender às necessidades específicas dos alunos.

Outro aspecto que precisa ser abordado com seriedade é o preconceito ainda existente no ambiente escolar. Professores, pais e até colegas muitas vezes reproduzem, mesmo que inconscientemente, comportamentos discriminatórios contra alunos neurodivergentes. Silva e Moraes (2019) destacam que a formação continuada dos professores deve incluir discussões sobre diversidade e inclusão, não apenas como um conjunto de práticas pedagógicas, mas como uma mudança cultural que

precisa ocorrer no âmago das comunidades escolares.

A colaboração entre setores é outro ponto indispensável. A educação inclusiva não pode funcionar isoladamente; ela precisa estar interligada a outras políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde e da assistência social. Givigi et al. (2020) apontam que crianças que recebem diagnósticos tardios ou que têm dificuldades para acessar serviços terapêuticos enfrentam barreiras duplas: além das dificuldades inerentes às suas condições, lidam com um sistema fragmentado que falha em conectar os pontos entre suas diferentes necessidades.

Nesse sentido, é importante destacar que a inclusão não deve ser vista como algo que beneficia apenas os alunos neurodivergentes. Como Taneja et al. (2024) apontam, escolas inclusivas promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais em todos os alunos. A convivência com a diversidade ensina valores como empatia, paciência e colaboração, qualidades que muitas vezes são negligenciadas em currículos tradicionais, mas que são fundamentais para a formação de cidadãos éticos e engajados.

Ainda assim, é preciso admitir que a inclusão é um processo difícil, cheio de desafios. Como Freire (1996) enfatiza, a transformação social não ocorre sem resistência. Há interesses políticos, econômicos e culturais que se opõem à inclusão, muitas vezes de forma velada. Esses interesses sustentam um sistema que prefere marginalizar a diferença a reconfigurar suas bases para acolhê-la. A luta pela inclusão, portanto, não é apenas uma luta por direitos, mas também uma luta contra estruturas de poder que se beneficiam da exclusão.

Para que a inclusão deixe de ser um ideal distante e se torne uma realidade palpável, é necessário investir em uma educação que seja crítica, reflexiva e transformadora. Isso inclui ouvir as vozes daqueles que mais entendem do assunto: os próprios alunos neurodivergentes e suas famílias. Como Clouder et al. (2020) afirmam, políticas realmente eficazes só podem ser criadas a partir de um diálogo honesto e contínuo com as pessoas que vivem diariamente os desafios da exclusão. A inclusão não pode ser feita "para" os alunos, mas deve ser construída "com" eles.

Encerrando esse percurso, podemos concluir que a inclusão é, antes de tudo, um exercício de humanidade. Ela nos obriga a olhar para além de nossas limitações culturais, estruturais e políticas e a reconhecer que a verdadeira educação não é aquela que molda todos os indivíduos a um mesmo padrão, mas sim aquela que celebra as múltiplas formas de ser e aprender. Como Freire (1996) bem disse, educar é um ato de amor. E a inclusão, quando levada a sério, é talvez a maior prova de amor que um sistema educacional pode oferecer.

Erros da política pública psicossocial no Brasil

A necessidade de um marco legal mais robusto e adequado para a formação de professores é um tema que transcende fronteiras, encontrando eco em sistemas educacionais de diferentes países. No Brasil, apesar de um arcabouço jurídico extenso e variado, os desafios relacionados à formação inicial e continuada de docentes permanecem como um dos principais entraves para a melhoria da qualidade educacional. A análise das lacunas normativas e a proposição de soluções baseadas em experiências

internacionais oferecem caminhos possíveis para a superação desse impasse.

O marco legal brasileiro é notoriamente caracterizado por sua dispersão temática. Leis, decretos, resoluções e pareceres frequentemente abordam questões de formação docente de maneira fragmentada, o que dificulta sua aplicação prática nas instituições de ensino. Como aponta Jorge (2019), a falta de uma “lei-quadro” que estabeleça diretrizes claras e centralizadas contribui para a inconsistência normativa, criando barreiras para a formação de professores. Em vez de um sistema coeso, temos um emaranhado legislativo que carece de articulação e foco.

Essa dispersão normativa, longe de ser apenas um problema técnico, tem consequências concretas para os professores em formação. Muitos programas de licenciatura, especialmente em universidades públicas, enfrentam dificuldades para alinhar suas diretrizes curriculares às demandas legais. Enquanto isso, os professores que já estão em serviço sofrem com a ausência de regulamentações claras para a formação continuada, resultando em práticas desatualizadas e descoladas das necessidades reais da sala de aula. Como Langeveldt et al. (2023) destacam, essa desconexão é comum em sistemas educacionais que falham em integrar legislação e prática pedagógica.

Adotar a abordagem crítica de Paulo Freire, conforme sugerem Langeveldt et al. (2023), pode ser um caminho para transformar essa realidade. Freire, com sua concepção de educação como prática de liberdade, enfatiza que o professor deve ser um agente de mudança social, e não apenas um executor de políticas. No entanto, para que isso se

concretize, é essencial que o marco legal crie condições para que os futuros professores sejam capacitados a desempenhar esse papel. Isso inclui regulamentações que incentivem metodologias ativas, o pensamento crítico e a autonomia no processo de formação docente.

Outro ponto central é a legitimidade da formação de professores, que, segundo Zhong-Lin (2009), deve ser mensurável, institucionalizada e relevante para as necessidades dos educadores. No Brasil, há uma tendência histórica de tratar a formação continuada como um complemento opcional, e não como parte integral da carreira docente. Em países como Finlândia e Singapura, que lideram rankings educacionais globais, a formação continuada é obrigatória e estruturada, com base em marcos legais consistentes que garantem a atualização constante dos professores (Darling-Hammond, 2017). Essa perspectiva ainda é subaproveitada no contexto brasileiro.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), embora fundamental para o sistema educacional brasileiro, apresenta limites no que se refere à formação docente. Embora estabeleça a importância de uma formação sólida e atualizada, muitas de suas diretrizes permanecem genéricas e insuficientes para enfrentar os desafios do século XXI. De Souza et al. (2010) argumentam que a LDB deveria ser revista para incorporar mecanismos que atendam às especificidades do ensino contemporâneo, incluindo tecnologias digitais, habilidades socioemocionais e a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Nesse cenário, experiências internacionais oferecem referenciais a considerar. No Reino Unido, por exemplo, a legislação educacional é

abrangente, com diretrizes claras para a formação inicial e continuada dos professores (Zorochkina, 2017). Além disso, a Austrália e o Canadá adotam modelos que enfatizam o desenvolvimento coletivo dos docentes, com base em práticas colaborativas e apoio institucional (Darling-Hammond, 2017). Essas abordagens destacam a importância de integrar o desenvolvimento profissional a uma visão mais ampla de políticas educacionais.

Contudo, adaptar esses modelos ao contexto brasileiro exige mais do que simples transposição de práticas. É necessário considerar as especificidades culturais, econômicas e sociais do Brasil. A formação de professores em áreas rurais, por exemplo, enfrenta desafios muito diferentes daqueles encontrados em regiões urbanas. Uma legislação eficaz deve ser suficientemente flexível para contemplar essas diferenças, ao mesmo tempo em que estabelece padrões nacionais mínimos de qualidade.

A introdução de tecnologias na formação docente também demanda atenção especial no marco legal. Apesar do avanço das ferramentas digitais, a maioria dos professores ainda não possui a capacitação necessária para utilizá-las de forma significativa em sala de aula. Isso reflete a ausência de políticas claras que integrem a educação digital nos programas de formação inicial e continuada. Como Darling-Hammond (2017) argumenta, a preparação dos professores para o uso de tecnologia é essencial para o sucesso dos alunos no século XXI. Além disso, o fortalecimento das parcerias entre instituições de ensino superior e redes de educação básica é outro aspecto que deveria ser incentivado pelo marco legal. Atualmente, muitos programas de licenciatura funcionam de

maneira isolada, com pouca interação com as escolas onde os futuros professores irão atuar. A legislação poderia exigir que as universidades desenvolvessem projetos em conjunto com as escolas, promovendo uma formação mais prática e contextualizada.

Outro elemento crucial é a criação de mecanismos que assegurem a valorização do professor enquanto profissional. No Brasil, a desvalorização da carreira docente se reflete em salários baixos, jornadas excessivas e condições de trabalho precárias. Qualquer revisão do marco legal deve necessariamente abordar essas questões, garantindo que a profissão docente seja atrativa e sustentável. Como Jorge (2019) aponta, a legitimidade de qualquer política de formação está diretamente ligada ao reconhecimento social da importância do professor.

A inclusão de conteúdos sobre diversidade e justiça social nos programas de formação também deveria ser obrigatória, considerando as demandas por uma educação mais inclusiva e equitativa. Professores não podem ignorar as desigualdades presentes na sociedade e na escola. Eles precisam estar preparados para lidar com questões relacionadas a gênero, raça, deficiência e neurodiversidade, incorporando essas perspectivas em suas práticas pedagógicas. Isso requer uma mudança cultural, que deve começar nos marcos legais.

Dessa maneira, a reformulação do marco legal para a formação de professores deve ser acompanhada por mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação. Sem isso, as políticas correm o risco de se tornarem mais um exemplo de leis simbólicas que pouco impactam a realidade. Como Clouder et al. (2020) argumentam, é essencial que as

políticas sejam continuamente ajustadas com base em evidências concretas e em diálogo com os professores, que são os principais atores no processo educacional.

Assim, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, articulada com políticas de accountability baseadas em exames nacionais de desempenho, revela uma confluência preocupante entre padrões normativos centralizados e a lógica produtivista que caracteriza muitos sistemas educacionais contemporâneos. Ao associar o cumprimento dos objetivos curriculares a sistemas de avaliação em larga escala, como o ENEM e a Prova Brasil, e vincular esses resultados a políticas de alocação de recursos e incentivos financeiros, cria-se um terreno fértil para a exclusão educacional, especialmente de alunos neurodivergentes e com necessidades educacionais especiais. Essa abordagem, ainda que apresentada sob o pretexto de promover a equidade e a qualidade educacional, tem mostrado efeitos adversos que desafiam diretamente os princípios de inclusão consagrados na Constituição Federal e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Um dos aspectos mais críticos dessa relação é o impacto das políticas recompensatórias baseadas no desempenho. No contexto da BNCC, a padronização curricular, quando associada a metas quantitativas de aprendizagem, tende a reduzir o espaço para práticas pedagógicas adaptativas e diferenciadas. Os exames nacionais de desempenho, projetados para medir a eficácia do ensino com base em parâmetros homogêneos, ignoram as múltiplas formas de aprendizagem e expressão características de alunos neurodivergentes. Assim, escolas e professores

são pressionados a priorizar esforços em alunos que têm maior probabilidade de melhorar a média geral da turma ou da instituição, criando uma dinâmica de exclusão implícita em que alunos com necessidades especiais são, na prática, negligenciados.

Formação continuada

A necessidade de revisar o marco legal brasileiro para a formação de professores não é apenas uma questão técnica, mas também uma questão de compromisso com a qualidade da educação. A legislação atual, embora extensa, ainda falha em criar as condições necessárias para que os professores desempenhem seu papel de forma plena e eficaz. Ao olhar para exemplos internacionais e considerar as especificidades do contexto brasileiro, é possível delinejar um caminho para uma formação docente mais sólida, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas.

Como resultado, temos um sistema que, ao investir na formação e valorização dos professores, também eleva a qualidade da educação como um todo. Afinal, como Paulo Freire (1996) nos lembra, "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão". A transformação da educação brasileira começa pela formação dos professores — e essa formação só será possível com um marco legal que seja tão visionário quanto prático, tão robusto quanto adaptável.

A revisão do marco legal não deve ser vista como um ponto final, mas como o início de um processo contínuo de melhoria. Assim como a inclusão, a formação docente deve ser constantemente aprimorada,

respondendo às mudanças sociais e tecnológicas que impactam a educação. Somente assim será possível garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios do presente e construir o futuro da educação no Brasil.

A responsabilização das instituições educacionais e governamentais no cumprimento das normas legais é essencial para que a educação pública alcance níveis satisfatórios de qualidade. Contudo, essa responsabilização precisa ir além da mera burocracia: ela deve ser acompanhada de suporte efetivo aos professores, especialmente em contextos de vulnerabilidade estrutural. Como observam Al-Abri et al. (2023), quando bem articulada, a responsabilização pode ser uma alavanca poderosa para transformar sistemas educacionais, mas, quando mal aplicada, pode se tornar um fardo insustentável para os docentes, resultando em estresse e burnout.

No Brasil, a conformidade com as normas educacionais tem sido alvo de críticas, sobretudo pela falta de alinhamento entre as demandas legais e as condições reais das escolas e dos professores. Conforme Bastos e Duquia. (2007) já alertavam, a adaptação dos cursos de formação docente às exigências normativas frequentemente ocorre de maneira superficial, deixando lacunas significativas na preparação prática dos educadores. Tal contexto reforça a necessidade de repensar o modelo de responsabilização, que, em muitos casos, tem priorizado a cobrança em detrimento do apoio.

A conformidade legal, em especial, tem sido problemática devido à padronização excessiva de políticas educacionais. Kornfeld et al. (2007) analisaram os efeitos dessa abordagem na Califórnia, apontando que a

busca por métricas uniformes frequentemente negligencia a diversidade de contextos escolares e limita a autonomia dos educadores. O mesmo pode ser observado no Brasil, onde a implementação de políticas nacionais raramente leva em consideração as especificidades regionais, criando um descompasso entre as diretrizes e a realidade local.

Além disso, como Peck et al. (2010) ressaltam, a imposição de normas rígidas pode comprometer a criatividade pedagógica dos professores, obrigando-os a adotar abordagens que muitas vezes não atendem às necessidades de seus alunos. Esse é um problema especialmente grave em escolas públicas brasileiras, onde fatores como infraestrutura precária e alta rotatividade de professores dificultam ainda mais a aplicação efetiva das políticas educacionais.

A saúde e o bem-estar dos professores são elementos cruciais nesse debate, mas frequentemente negligenciados nas políticas de responsabilização. Lock e Lummis (2014) destacam que as exigências de conformidade, somadas às condições desafiadoras do trabalho docente, podem levar à exaustão profissional e ao abandono da carreira. No Brasil, essa realidade é amplificada pela sobrecarga de trabalho e pelos baixos salários, que limitam as possibilidades de os professores investirem em sua formação contínua ou mesmo em cuidados com sua saúde mental.

Para evitar os efeitos negativos da responsabilização, é fundamental que as políticas públicas ofereçam suporte técnico e emocional aos professores. Goldschmidt (1977) argumenta que a eficácia da responsabilização depende diretamente da criação de ambientes que favoreçam a resiliência dos educadores, com acesso a recursos

pedagógicos, programas de desenvolvimento profissional e apoio psicológico. No Brasil, iniciativas como a ampliação de equipes multidisciplinares nas escolas podem desempenhar um papel central nesse processo, oferecendo um suporte mais amplo tanto para os docentes quanto para os alunos.

O financiamento adequado de projetos de inclusão também é indispensável para que a responsabilização cumpra sua função transformadora. Darling-Hammond (2017) destaca que sistemas educacionais bem-sucedidos, como os da Finlândia e de Singapura, investem fortemente na formação e no bem-estar dos professores, reconhecendo que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à qualidade de vida dos educadores. No Brasil, embora a Constituição Federal de 1988 preveja o financiamento da educação como prioridade, a prática revela uma alocação insuficiente de recursos, especialmente em áreas de maior vulnerabilidade social.

Outro aspecto fundamental é o fortalecimento das lideranças escolares. Como apontam Lock e Lummis (2014), os gestores enfrentam uma carga desproporcional de responsabilidade na implementação de políticas educacionais, frequentemente sem receber o treinamento necessário para lidar com as complexidades do cargo. Políticas que incluem programas de capacitação para gestores podem ajudar a aliviar essa pressão, promovendo uma gestão mais eficiente e colaborativa.

A valorização da autonomia profissional dos professores também deve ser uma prioridade nas políticas de responsabilização. Conforme observado por Al-Abri et al. (2023), sistemas educacionais que equilibram

a cobrança por resultados com o estímulo à criatividade pedagógica tendem a obter melhores resultados, tanto em termos de aprendizagem quanto de satisfação profissional. No Brasil, isso exigiria uma mudança de paradigma, com maior ênfase na formação de professores como agentes de transformação social, seguindo os princípios defendidos por Paulo Freire.

Além disso, é crucial que as vozes dos professores sejam ouvidas na formulação de políticas públicas. Como Kornfeld et al. (2007) argumentam, a exclusão dos educadores desse processo resulta em normas que muitas vezes são percebidas como imposições externas, dificultando sua implementação e gerando resistência. Uma abordagem participativa, por outro lado, pode aumentar o engajamento dos professores e promover uma cultura de corresponsabilidade na educação.

Em um cenário ideal, a responsabilização deveria funcionar como um catalisador para o fortalecimento da educação, e não como um peso adicional sobre os professores. Isso requer uma visão holística das políticas educacionais, que considere não apenas os resultados imediatos, mas também os impactos de longo prazo sobre a qualidade de vida dos educadores e a equidade no acesso à educação. Como Peck et al. (2010) apontam, políticas que priorizam o bem-estar dos professores têm maior probabilidade de sucesso, pois criam condições favoráveis para o aprendizado e a inovação.

Com isto, é essencial reconhecer que a verdadeira transformação educacional só será possível com o engajamento de todos os setores da sociedade. Goldschmidt (1977) já defendia que a responsabilização não pode ser limitada a professores e gestores escolares, mas deve incluir

também as famílias, as comunidades e os formuladores de políticas públicas. Somente assim será possível construir um sistema educacional que seja, de fato, inclusivo, sustentável e eficiente.

Este esforço conjunto também depende de uma reavaliação das prioridades orçamentárias do governo. Como Darling-Hammond (2017) ressalta, países que investem significativamente na educação colhem os benefícios de uma força de trabalho mais qualificada e de uma sociedade mais equitativa. No Brasil, a ampliação do investimento em infraestrutura, tecnologia e formação docente é uma necessidade urgente, especialmente diante dos desafios impostos pelas desigualdades regionais.

Ao longo do tempo, as políticas de responsabilização devem evoluir para refletir as mudanças nas demandas sociais e educacionais. Como Al-Abri et al. (2023) destacam, a educação é um processo dinâmico, que exige monitoramento constante e ajustes regulares. No contexto brasileiro, isso significa não apenas revisar as normas existentes, mas também criar mecanismos de avaliação mais inclusivos e representativos das diversas realidades escolares.

Essa abordagem flexível e adaptativa também deve ser aplicada à formação inicial e continuada de professores. Darling-Hammond (2017) enfatiza que o desenvolvimento profissional dos educadores deve ser contínuo, incorporando tanto as inovações pedagógicas quanto as necessidades emergentes dos alunos. Para isso, é fundamental que as universidades e os sistemas de ensino trabalhem em parceria, promovendo uma formação que esteja alinhada às exigências do século XXI.

A inclusão de equipes multidisciplinares nas escolas, mencionada

por Lock e Lummis (2014), também desempenha um papel vital nesse processo. Psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais podem ajudar a identificar e resolver problemas estruturais que afetam tanto os professores quanto os alunos, criando um ambiente mais propício para o aprendizado. Contudo, como Kornfeld et al. (2007) alertam, essas iniciativas precisam ser acompanhadas de financiamento adequado e de mecanismos de supervisão para garantir sua eficácia.

Nesses termos, é fundamental que a responsabilização seja entendida como uma via de mão dupla. Professores e gestores devem ser responsabilizados por seu desempenho, mas também precisam ser apoiados pelo sistema educacional para que possam cumprir suas funções de maneira eficaz. Esse equilíbrio entre cobrança e suporte é essencial para criar um sistema educacional que seja verdadeiramente inclusivo e de alta qualidade.

A responsabilização das instituições educacionais e governamentais no cumprimento das normas legais é essencial para que a educação pública alcance níveis satisfatórios de qualidade. Contudo, essa responsabilização precisa ir além da mera burocracia: ela deve ser acompanhada de suporte efetivo aos professores, especialmente em contextos de vulnerabilidade estrutural. Como observam Al-Abri et al. (2023), quando bem articulada, a responsabilização pode ser uma alavanca poderosa para transformar sistemas educacionais, mas, quando mal aplicada, pode se tornar um fardo insustentável para os docentes, resultando em estresse e burnout.

Além disso, como Peck et al. (2010) ressaltam, a imposição de

normas rígidas pode comprometer a criatividade pedagógica dos professores, obrigando-os a adotar abordagens que muitas vezes não atendem às necessidades de seus alunos. Esse é um problema especialmente grave em escolas públicas brasileiras, onde fatores como infraestrutura precária e alta rotatividade de professores dificultam ainda mais a aplicação efetiva das políticas educacionais.

A saúde e o bem-estar dos professores são elementos cruciais nesse debate, mas frequentemente negligenciados nas políticas de responsabilização. Lock e Lummis (2014) destacam que as exigências de conformidade, somadas às condições desafiadoras do trabalho docente, podem levar à exaustão profissional e ao abandono da carreira. No Brasil, essa realidade é amplificada pela sobrecarga de trabalho e pelos baixos salários, que limitam as possibilidades de os professores investirem em sua formação contínua ou mesmo em cuidados com sua saúde mental.

Para evitar os efeitos negativos da responsabilização, é fundamental que as políticas públicas ofereçam suporte técnico e emocional aos professores. Goldschmidt (1977) argumenta que a eficácia da responsabilização depende diretamente da criação de ambientes que favoreçam a resiliência dos educadores, com acesso a recursos pedagógicos, programas de desenvolvimento profissional e apoio psicológico. No Brasil, iniciativas como a ampliação de equipes multidisciplinares nas escolas podem desempenhar um papel central nesse processo, oferecendo um suporte mais amplo tanto para os docentes quanto para os alunos.

O financiamento adequado de projetos de inclusão também é

indispensável para que a responsabilização cumpra sua função transformadora. Darling-Hammond (2017) destaca que sistemas educacionais bem-sucedidos, como os da Finlândia e de Singapura, investem fortemente na formação e no bem-estar dos professores, reconhecendo que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à qualidade de vida dos educadores. No Brasil, embora a Constituição Federal de 1988 preveja o financiamento da educação como prioridade, a prática revela uma alocação insuficiente de recursos, especialmente em áreas de maior vulnerabilidade social.

Outro aspecto fundamental é o fortalecimento das lideranças escolares. Como apontam Lock e Lummis (2014), os gestores enfrentam uma carga desproporcional de responsabilidade na implementação de políticas educacionais, frequentemente sem receber o treinamento necessário para lidar com as complexidades do cargo. Políticas que incluem programas de capacitação para gestores podem ajudar a aliviar essa pressão, promovendo uma gestão mais eficiente e colaborativa.

A valorização da autonomia profissional dos professores também deve ser uma prioridade nas políticas de responsabilização. Conforme observado por Al-Abri et al. (2023), sistemas educacionais que equilibram a cobrança por resultados com o estímulo à criatividade pedagógica tendem a obter melhores resultados, tanto em termos de aprendizagem quanto de satisfação profissional. No Brasil, isso exigiria uma mudança de paradigma, com maior ênfase na formação de professores como agentes de transformação social, seguindo os princípios defendidos por Paulo Freire.

Além disso, é crucial que as vozes dos professores sejam ouvidas

na formulação de políticas públicas. Como Kornfeld et al. (2007) argumentam, a exclusão dos educadores desse processo resulta em normas que muitas vezes são percebidas como imposições externas, dificultando sua implementação e gerando resistência. Uma abordagem participativa, por outro lado, pode aumentar o engajamento dos professores e promover uma cultura de corresponsabilidade na educação.

Em um cenário ideal, a responsabilização deveria funcionar como um catalisador para o fortalecimento da educação, e não como um peso adicional sobre os professores. Isso requer uma visão holística das políticas educacionais, que considere não apenas os resultados imediatos, mas também os impactos de longo prazo sobre a qualidade de vida dos educadores e a equidade no acesso à educação. Como Peck et al. (2010) apontam, políticas que priorizam o bem-estar dos professores têm maior probabilidade de sucesso, pois criam condições favoráveis para o aprendizado e a inovação do profissional e expandem sua capacidade de atuação em sala de aula.

Dessa maneira, é essencial reconhecer que a verdadeira transformação educacional só será possível com o engajamento de todos os setores da sociedade. Goldschmidt (1977) já defendia que a responsabilização não pode ser limitada a professores e gestores escolares, mas deve incluir também as famílias, as comunidades e os formuladores de políticas públicas. Somente assim será possível construir um sistema educacional que seja, de fato, inclusivo, sustentável e eficiente.

Este esforço conjunto também depende de uma reavaliação das prioridades orçamentárias do governo. Como Darling-Hammond (2017)

ressalta, países que investem significativamente na educação colhem os benefícios de uma força de trabalho mais qualificada e de uma sociedade mais equitativa. No Brasil, a ampliação do investimento em infraestrutura, tecnologia e formação docente é uma necessidade urgente, especialmente diante dos desafios impostos pelas desigualdades regionais.

Ao longo do tempo, as políticas de responsabilização devem evoluir para refletir as mudanças nas demandas sociais e educacionais. Como Al-Abri et al. (2023) destacam, a educação é um processo dinâmico, que exige monitoramento constante e ajustes regulares. No contexto brasileiro, isso significa não apenas revisar as normas existentes, mas também criar mecanismos de avaliação mais inclusivos e representativos das diversas realidades escolares.

Essa abordagem flexível e adaptativa também deve ser aplicada à formação inicial e continuada de professores. Darling-Hammond (2017) enfatiza que o desenvolvimento profissional dos educadores deve ser contínuo, incorporando tanto as inovações pedagógicas quanto as necessidades emergentes dos alunos. Para isso, é fundamental que as universidades e os sistemas de ensino trabalhem em parceria, promovendo uma formação que esteja alinhada às exigências do século XXI.

A inclusão de equipes multidisciplinares nas escolas, mencionada por Lock e Lummis (2014), também desempenha um papel vital nesse processo. Psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais podem ajudar a identificar e resolver problemas estruturais que afetam tanto os professores quanto os alunos, criando um ambiente mais propício para o aprendizado. Contudo, como Kornfeld et al. (2007) alertam, essas

iniciativas precisam ser acompanhadas de financiamento adequado e de mecanismos de supervisão para garantir sua eficácia.

Com isto, é fundamental que a responsabilização seja entendida como uma via de mão dupla. Professores e gestores devem ser responsabilizados por seu desempenho, mas também precisam ser apoiados pelo sistema educacional para que possam cumprir suas funções de maneira eficaz. Esse equilíbrio entre cobrança e suporte é essencial para criar um sistema educacional que seja verdadeiramente inclusivo e de alta qualidade.

Dar continuidade ao debate sobre responsabilização requer destacar que as políticas educacionais, frequentemente concebidas em esferas distantes da prática escolar, precisam incorporar maior sensibilidade às realidades vivenciadas pelos professores. Como observado por Darling-Hammond (2017), sistemas educacionais bem-sucedidos priorizam a capacitação docente como elemento central de suas reformas, reconhecendo que os professores não são meros executores de normas, mas protagonistas do processo educativo.

No contexto brasileiro, essa valorização do papel docente ainda esbarra em obstáculos como a dispersão normativa e a ausência de políticas consolidadas. Jorge (2019) destaca que a criação de "leis-quadro" poderia ser uma estratégia eficaz para organizar e centralizar os princípios que orientam a formação de professores, reduzindo as contradições e os vazios legais que atualmente permeiam o sistema. Essa abordagem permitiria que as políticas de formação fossem desenhadas de forma a dialogar com as demandas locais, sem perder de vista as diretrizes nacionais.

Além disso, a adoção de marcos legais mais claros e integrados pode criar condições para que a formação inicial e continuada de professores seja planejada e implementada de maneira mais estratégica. Zhong-Lin (2009) ressalta que a legitimidade dos programas de formação está diretamente vinculada à sua capacidade de atender às necessidades práticas dos professores. No Brasil, isso significa priorizar a formação para o manejo de turmas heterogêneas, a inclusão de alunos com necessidades especiais e a utilização de metodologias inovadoras que dialoguem com as tecnologias digitais.

Ainda assim, a responsabilização não deve se limitar à formação dos professores, mas também abranger a gestão escolar e o suporte comunitário. Como apontam Langeveldt et al. (2023), uma abordagem freireana para a formação de gestores pode preparar líderes escolares para promover a justiça social e a inclusão, ao mesmo tempo em que cumprem as exigências legais. A gestão democrática das escolas, portanto, torna-se um elemento indispensável para o sucesso das políticas de responsabilização.

Nesse sentido, é imprescindível que as políticas educacionais reconheçam o caráter interseccional dos desafios enfrentados pelos professores. Como Jorge (2019) sugere, a consolidação das normas educacionais deve incluir a articulação com políticas de saúde, assistência social e combate à pobreza. Isso é especialmente relevante no Brasil, onde a desigualdade social frequentemente agrava os problemas enfrentados pelas escolas, criando condições de trabalho ainda mais difíceis para os educadores.

Exemplos internacionais podem oferecer insights valiosos para o aprimoramento das políticas brasileiras. No Reino Unido, por exemplo, a legislação educacional é estruturada de forma abrangente, buscando garantir a qualidade na formação docente e o alinhamento com as necessidades do mercado de trabalho (Zorochkina, 2017). Já na Finlândia, o modelo de formação inicial é profundamente enraizado em práticas colaborativas, enfatizando o desenvolvimento contínuo dos professores (Darling-Hammond, 2017). Essas práticas poderiam inspirar reformas no Brasil, adaptadas, é claro, às particularidades do contexto nacional.

A padronização, embora frequentemente criticada, pode ter um papel construtivo se for implementada de forma flexível e inclusiva. Peck et al. (2010) argumentam que a padronização das avaliações e currículos deve ser equilibrada com a autonomia das escolas para personalizar suas abordagens pedagógicas. No Brasil, isso poderia significar a criação de diretrizes nacionais que forneçam um ponto de partida comum, mas permitam adaptações locais para refletir as necessidades específicas de cada comunidade.

É importante também considerar o papel da tecnologia na educação contemporânea. Kornfeld et al. (2007) destacam que, quando bem utilizadas, as ferramentas tecnológicas podem reduzir a carga administrativa dos professores e permitir que eles se concentrem no ensino. No entanto, o acesso desigual a recursos tecnológicos no Brasil representa um desafio significativo, exigindo políticas que promovam a universalização do acesso e o treinamento para seu uso efetivo.

O financiamento é, sem dúvida, um dos pilares de qualquer

estratégia de responsabilização. Darling-Hammond (2017) aponta que países com alta performance educacional investem significativamente na infraestrutura escolar e na valorização docente. No Brasil, aumentar os recursos destinados à educação, especialmente nas regiões mais pobres, é essencial para garantir que as políticas de responsabilização não se limitem a cobranças, mas ofereçam suporte concreto para a melhoria do sistema.

Além disso, é fundamental que as políticas educacionais incluam mecanismos robustos de avaliação e monitoramento. Como Al-Abri et al. (2023) enfatizam, a responsabilização só será eficaz se for acompanhada de indicadores claros e ferramentas de avaliação que levem em conta o impacto das políticas sobre os professores e os alunos. No Brasil, isso significa repensar os sistemas de avaliação externa, que muitas vezes priorizam resultados quantitativos em detrimento de uma análise qualitativa mais abrangente.

A ampliação de equipes multidisciplinares nas escolas, defendida por Lock e Lummis (2014), pode ser uma resposta eficaz para lidar com os desafios do ambiente escolar. Psicólogos, assistentes sociais e pedagogos especializados podem oferecer suporte direto aos professores, ajudando-os a lidar com as demandas cada vez mais complexas de suas funções. No entanto, para que isso seja viável, é necessário um compromisso político de longo prazo, com investimentos contínuos e planejamento estratégico.

De igual modo, a inclusão de professores no processo de formulação de políticas públicas deve ser uma prioridade. Como observado por Jorge (2019), as normas legais muitas vezes carecem de legitimidade porque são elaboradas sem a participação daqueles que estão

na linha de frente da educação. A criação de fóruns e conselhos consultivos, que incluem professores e gestores escolares, pode promover um diálogo mais produtivo entre as diferentes esferas do sistema educacional.

A responsabilização, quando bem estruturada, tem o potencial de transformar a educação, mas isso exige um esforço conjunto de governos, escolas, professores e comunidades. Como concluem Al-Abri et al. (2023), é fundamental equilibrar as exigências de conformidade com um suporte efetivo, garantindo que os professores tenham as condições necessárias para desempenhar seu papel de maneira eficaz. No caso brasileiro, esse equilíbrio é ainda mais crucial, dada a complexidade e a diversidade de desafios enfrentados pelo sistema educacional.

Para que as políticas de responsabilização alcancem os objetivos desejados, é essencial que sejam acompanhadas de um fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores, algo que, como Langeveldt et al. (2023) propõem, deve ser articulado a partir de uma visão crítica e reflexiva. Isso implica adotar um modelo de formação que não apenas forneça habilidades técnicas, mas também desenvolva a capacidade dos professores de questionar e transformar as estruturas de poder e desigualdade que permeiam a educação. No Brasil, a abordagem freireana, muitas vezes citada, ainda precisa ser mais profundamente incorporada na prática e na elaboração de políticas públicas de formação docente.

Além disso, a criação de mecanismos de avaliação que considerem a complexidade do trabalho docente é indispensável. Como Peck et al. (2010) destacam, os sistemas de avaliação devem ir além da simples

mensuração de resultados, integrando dimensões qualitativas que capturem o impacto do trabalho dos professores na aprendizagem dos alunos e na transformação social. No Brasil, onde os exames padronizados como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) desempenham papel central, seria necessário expandir o olhar para outros indicadores, como o bem-estar dos alunos, a redução das desigualdades e a inclusão efetiva de grupos historicamente marginalizados.

Os desafios impostos pelas desigualdades regionais também devem ser tratados com maior prioridade nas políticas de responsabilização. Enquanto em estados como São Paulo e Santa Catarina as escolas podem contar com melhores infraestruturas e maior investimento, outras regiões, como o Norte e o Nordeste, enfrentam dificuldades graves, incluindo falta de professores qualificados e estruturas inadequadas para a aprendizagem. Darling-Hammond (2017) ressalta que, sem um financiamento equitativo, as políticas de responsabilização correm o risco de aprofundar as desigualdades, ao invés de reduzi-las.

Nesse contexto, as políticas públicas precisam reconhecer que a educação é um reflexo das condições sociais mais amplas. Lock e Lummis (2014) apontam que a responsabilização deve ser complementada por esforços para melhorar a saúde e o bem-estar dos professores, incluindo a redução da carga de trabalho, o aumento dos salários e a criação de condições que favoreçam a resiliência emocional. No Brasil, onde o adoecimento mental dos professores é uma realidade crescente, essa dimensão é frequentemente ignorada nas discussões sobre políticas educacionais.

Outro aspecto crucial é o envolvimento das famílias e comunidades no processo educacional. Goldschmidt (1977) defende que a responsabilização não pode ser apenas uma cobrança dirigida aos professores, mas deve incluir todos os atores envolvidos na formação dos alunos. No Brasil, isso exigiria uma reconfiguração do papel dos conselhos escolares e a implementação de estratégias para fortalecer os laços entre as escolas e as comunidades locais.

As equipes multidisciplinares, mencionadas anteriormente, podem desempenhar um papel importante nesse esforço. Ao integrar profissionais como psicólogos, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais, as escolas podem abordar questões que vão além do desempenho acadêmico, ajudando os alunos a superar barreiras emocionais, sociais e econômicas que afetam sua aprendizagem. Como Kornfeld et al. (2007) argumentam, essas intervenções são especialmente necessárias em contextos onde a pobreza e a violência são fatores determinantes do desempenho escolar.

A autonomia dos professores deve ser preservada como uma dimensão central nas políticas de responsabilização. Langeveldt et al. (2023) sugerem que o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os professores é incompatível com modelos de responsabilização que promovem apenas a padronização e o controle. No Brasil, isso significa repensar o papel das secretarias de educação, garantindo que as políticas promovam a criatividade pedagógica e incentivem os professores a adaptarem suas práticas às necessidades específicas de seus alunos.

Além disso, é importante que as políticas educacionais incluam mecanismos de incentivos e reconhecimento para os professores. Darling-

Hammond (2017) aponta que em países como Finlândia e Singapura, a valorização do professor não se limita a salários, mas inclui oportunidades de desenvolvimento profissional e acesso a redes de apoio. No Brasil, iniciativas nesse sentido ainda são tímidas e precisam ser amplamente ampliadas.

Uma das limitações frequentes das políticas de responsabilização é a falta de uma visão de longo prazo. Como Al-Abri et al. (2023) argumentam, a melhoria da educação exige continuidade e comprometimento, algo que muitas vezes é prejudicado por mudanças frequentes de governos e prioridades políticas. No Brasil, a descontinuidade de políticas educacionais tem sido um problema recorrente, dificultando a consolidação de avanços significativos.

Ademais, o papel das universidades na formação inicial e continuada de professores deve ser ampliado e fortalecido. Jorge (2019) destaca que as universidades podem atuar como polos de inovação pedagógica, desenvolvendo pesquisas e práticas que sirvam como referência para o sistema educacional. No entanto, no Brasil, muitas universidades ainda enfrentam desafios relacionados ao financiamento e à falta de integração com as redes de ensino básico.

Portanto, as políticas de responsabilização precisam ser concebidas como um processo contínuo de aprendizagem e adaptação. Como apontam Langeveldt et al. (2023), a educação é um campo dinâmico, e as políticas que não se ajustam às mudanças sociais e tecnológicas correm o risco de se tornarem irrelevantes. Isso significa que o diálogo constante entre professores, gestores, formuladores de políticas e a sociedade civil deve

ser promovido como parte integrante do sistema educacional.

Os avanços necessários para melhorar o sistema educacional brasileiro não são simples nem imediatos, mas demandam comprometimento coletivo. A responsabilização deve ser encarada não como um fim em si mesma, mas como um meio de garantir que todos os atores envolvidos no processo educacional estejam alinhados em torno do objetivo comum de promover uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos. Com políticas que valorizem o papel do professor, ofereçam suporte efetivo e priorizem a equidade, será possível transformar o sistema educacional em uma ferramenta real de justiça social e desenvolvimento humano.

Hardy et al. (2019) identificam que, em muitos sistemas, professores tendem a concentrar esforços nos chamados “alunos na margem” – aqueles que têm maior probabilidade de melhorar os resultados gerais nos testes –, deixando de lado estudantes com maior necessidade de apoio individualizado. Esse fenômeno de triagem, amplamente documentado em contextos de alta responsabilização, agrava as desigualdades educacionais ao minar os princípios básicos de uma educação inclusiva e equitativa.

Além disso, as políticas de accountability restringem a autonomia docente, um elemento fundamental para a criação de ambientes educacionais inclusivos. Como observado por Frostenson (2015), a autonomia dos professores está diretamente relacionada à sua capacidade de tomar decisões pedagógicas baseadas em suas percepções e no conhecimento das necessidades de seus alunos. No entanto, em contextos

marcados por accountability de alta intensidade, as decisões pedagógicas são frequentemente subordinadas a exigências externas, como padrões curriculares rígidos e metas de desempenho.

Essa limitação da autonomia enfraquece o papel dos professores como agentes transformadores, capazes de adaptar sua prática para atender às demandas de uma sala de aula heterogênea. Conforme Ball (2003) aponta, a performatividade redefine a identidade docente, deslocando o foco do profissionalismo baseado na ética e na criatividade para um profissionalismo subordinado às demandas externas e métricas de produtividade.

Um aspecto especialmente preocupante das políticas de accountability é sua tendência de transformar o discurso sobre inclusão em uma retórica desprovida de prática efetiva. Embora muitas dessas políticas sejam apresentadas como formas de garantir que nenhum aluno seja deixado para trás, sua implementação frequentemente exacerba desigualdades estruturais. Em sistemas onde os resultados dos testes são amplamente divulgados e utilizados para ranquear escolas, como no modelo de mercado analisado por Verger et al. (2019), as escolas que atendem populações vulneráveis enfrentam pressões desproporcionais, enquanto instituições que atendem alunos mais privilegiados podem escapar das mesmas exigências. Isso perpetua ciclos de exclusão, nos quais as escolas que mais precisam de suporte enfrentam maiores sanções, enquanto as escolas mais bem avaliadas recebem maior prestígio e recursos.

O dilema fundamental das políticas de accountability está em sua

incapacidade de equilibrar o controle centralizado e a necessidade de flexibilidade local para atender à diversidade educacional. Nos modelos de formação profissional encontrados nos países nórdicos, há maior confiança nas competências dos professores e nas práticas colaborativas para promover uma cultura de dados voltada para a melhoria contínua, como destaca Maaranen e Afdal (2020). No entanto, mesmo nesses contextos, o uso de métricas padronizadas tem gerado tensões, com professores relatando que dados de desempenho nem sempre refletem o progresso real dos alunos ou contribuem para práticas pedagógicas inclusivas. Essa contradição evidencia a dificuldade de alinhar políticas de accountability com objetivos de inclusão, sobretudo em sistemas educacionais que priorizam resultados imediatos e mensuráveis.

Portanto, embora as políticas de accountability tenham o potencial de trazer transparência e criar uma cultura de avaliação, sua implementação prática frequentemente falha em considerar os impactos mais amplos no cotidiano escolar, na autonomia docente e na inclusão educacional. A crítica a essas políticas não implica uma rejeição total à ideia de responsabilização, mas sim uma necessidade urgente de repensar seus fundamentos e sua aplicação.

É essencial adotar abordagens que considerem a complexidade do ensino e aprendam a equilibrar a necessidade de monitoramento com o respeito à autonomia profissional dos professores e às demandas de uma educação inclusiva. Sem essas reformas, as políticas de accountability continuarão a reforçar desigualdades estruturais e a limitar o potencial emancipatório da educação. Como observa Ball (2003), a educação deve

ser orientada por valores humanos e coletivos, e não pela obsessão com números e métricas que negligenciam a essência do processo educativo.

A lógica subjacente a essas políticas está intrinsecamente ligada à noção de eficiência produtiva. Sob uma perspectiva gerencialista, a melhoria nos indicadores de desempenho torna-se o principal objetivo do sistema educacional, e os recursos – tanto materiais quanto humanos – são estrategicamente alocados para maximizar os resultados globais. Nesse modelo, os alunos são frequentemente categorizados de acordo com o potencial de contribuição para as métricas de desempenho escolar.

Estudos como os de Hardy et al. (2019) mostram que, em sistemas de alta responsabilização, alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiências ou qualquer tipo de neurodivergência são muitas vezes considerados “investimentos de baixo retorno”. Isso ocorre porque o esforço pedagógico necessário para melhorar o desempenho desses alunos raramente resulta em ganhos expressivos nos índices padronizados de avaliação. Como consequência, as políticas educacionais, intencionalmente ou não, priorizam os demais estudantes, relegando os neurodivergentes a uma posição marginal.

Essa priorização afeta diretamente as políticas de inclusão educacional. Embora a BNCC afirme a importância da equidade e proponha diretrizes que deveriam apoiar a educação inclusiva, a sobreposição com as políticas de accountability frequentemente inviabiliza a sua efetivação. A inclusão, por sua própria natureza, demanda flexibilidade curricular, formação continuada para professores, infraestrutura adequada e tempo pedagógico suficiente para atender às

necessidades individuais dos alunos. Contudo, ao vincular recursos e recompensas ao desempenho geral da escola em avaliações externas, os gestores escolares enfrentam um dilema ético e prático: direcionar esforços para alunos que oferecem maior “retorno” estatístico ou comprometer a performance global em prol de uma inclusão mais ampla e efetiva. Na prática, muitos optam pela primeira alternativa, consolidando um ciclo de exclusão que contradiz os princípios básicos de uma educação democrática.

Além disso, as políticas compensatórias baseadas em desempenho reforçam desigualdades estruturais entre as escolas. Em um cenário onde os recursos adicionais são distribuídos com base nos resultados das avaliações externas, as escolas que atendem populações vulneráveis – incluindo um maior número de alunos com necessidades especiais – enfrentam desvantagens consideráveis. Essas instituições, já sobrecarregadas por limitações orçamentárias e desafios estruturais, têm menos condições de investir em estratégias para atender adequadamente seus alunos. Assim, os estudantes que mais necessitam de apoio são os que menos recebem, perpetuando um ciclo de desvantagem educacional que começa cedo e se intensifica ao longo da trajetória escolar.

Do ponto de vista da prática pedagógica, a associação entre a BNCC e os exames nacionais de desempenho também altera a dinâmica do trabalho docente. Professores relatam, cada vez mais, um sentimento de perda de autonomia e de agency em suas práticas diárias, já que a pressão para atender aos padrões curriculares e alcançar as metas estabelecidas reduz sua capacidade de planejar e implementar estratégias de ensino

inclusivas. Como apontado por Frostenson (2015), a autonomia individual dos professores – que envolve a liberdade para adaptar o currículo às necessidades específicas de seus alunos – é uma das principais vítimas das políticas de accountability. Esse fenômeno tem implicações diretas para a inclusão educacional, pois os docentes deixam de ser agentes transformadores e se tornam executores de uma agenda padronizada que, na maioria dos casos, não considera as demandas dos alunos com deficiência ou neurodivergentes.

Ademais, o foco desproporcional em métricas quantitativas desvia a atenção de práticas pedagógicas centradas no aluno e impede que os profissionais da educação desenvolvam uma compreensão mais profunda das necessidades individuais. A centralidade dos resultados numéricos cria uma cultura de performatividade, descrita por Ball (2003) como um ambiente no qual o valor do professor é avaliado com base em sua capacidade de atender às exigências externas, e não em sua habilidade de promover aprendizado significativo. Nesse contexto, práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas são frequentemente desestimuladas, pois demandam tempo e esforço que, do ponto de vista das métricas de accountability, não se traduzem em resultados imediatos.

Além disso, a negligência em relação aos alunos neurodivergentes é exacerbada pela falta de suporte sistêmico e formação docente adequada. Embora a BNCC inclua orientações para a educação inclusiva, a implementação dessas diretrizes frequentemente esbarra na insuficiência de recursos e na ausência de políticas estruturadas de apoio aos professores. Como resultado, muitos educadores se veem sobrecarregados

e despreparados para atender às demandas de uma sala de aula diversa, reforçando práticas de exclusão implícitas. A pressão para alcançar metas de desempenho agrava essa situação, levando os professores a priorizarem estratégias que beneficiem a maioria dos alunos em detrimento daqueles que requerem maior atenção e personalização.

Outro efeito perverso dessa lógica de accountability é a estigmatização dos alunos neurodivergentes. Em um sistema onde o sucesso é medido por indicadores de desempenho homogêneos, esses alunos são frequentemente percebidos como “fatores de risco” para a performance geral da escola. Essa percepção não apenas reforça preconceitos, mas também limita as oportunidades desses estudantes de participar plenamente do ambiente educacional. A exclusão pode ocorrer de forma explícita, por meio de práticas como a segregação em turmas específicas, ou de maneira mais sutil, através da marginalização dentro das dinâmicas de sala de aula.

A articulação entre a BNCC, os exames nacionais de desempenho e as políticas recompensatórias, portanto, representa um desafio significativo para a construção de um sistema educacional inclusivo. Embora esses instrumentos sejam frequentemente promovidos como meios para melhorar a qualidade e a equidade na educação, sua implementação prática frequentemente contradiz esses objetivos, criando barreiras para os alunos mais vulneráveis e reforçando desigualdades existentes. A inclusão educacional, para ser efetiva, exige não apenas a eliminação de barreiras físicas e atitudinais, mas também a revisão de políticas que priorizem a produtividade e os resultados estatísticos em

detrimento do aprendizado significativo e do respeito às diferenças.

Portanto, é urgente repensar as interseções entre a BNCC, as avaliações externas e as políticas de accountability. Em vez de reproduzir um modelo centrado na lógica produtivista, é necessário adotar abordagens que valorizem a diversidade e reconheçam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Isso implica uma mudança de paradigma, na qual o sucesso educacional seja medido não apenas por resultados quantitativos, mas também pela capacidade do sistema de promover equidade, inclusão e bem-estar para todos os estudantes. Sem essa transformação, o sistema educacional continuará a falhar na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática.

No Brasil, a realidade das políticas de accountability apresenta especificidades importantes, que precisam ser consideradas ao discutir seus impactos, especialmente no que diz respeito à inclusão e à construção de um sistema educacional equitativo. Embora o conceito de accountability tenha origem em países que implementaram modelos neoliberais de gestão educacional, como os Estados Unidos e a Inglaterra (Ball, 2003; Holloway, 2021), o contexto brasileiro revela uma particular adaptação desse modelo, mediado por instrumentos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e avaliações regionais complementares, como o Saresp em São Paulo e o Avalia-BH em Belo Horizonte. Esses mecanismos formam o núcleo da infraestrutura de medição e responsabilização que orienta boa parte das políticas públicas educacionais no país (Brooke & Cunha, 2011).

O Ideb, em particular, tem desempenhado um papel central na operacionalização das políticas de accountability no Brasil. Criado em 2007, o índice combina duas variáveis principais: o desempenho dos alunos em exames padronizados, como a Prova Brasil (ou o Saeb, em escolas que não aplicam a primeira), e as taxas de aprovação escolar (Freitas, 2012). O Ideb é, portanto, um indicador sintético que busca avaliar a "eficiência" do sistema educacional ao medir, simultaneamente, os resultados de aprendizagem e a progressão dos alunos nos ciclos escolares. No entanto, a ênfase conferida ao Ideb como parâmetro de qualidade e eficiência educativa tem gerado efeitos colaterais que devem ser analisados criticamente, sobretudo quando relacionados à inclusão e à gestão de recursos escolares.

A lógica de responsabilização que permeia o uso do Ideb frequentemente incentiva práticas que contrariam os princípios de inclusão previstos na legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015). Por exemplo, escolas que buscam melhorar seus índices de desempenho frequentemente adotam estratégias para "selecionar" os alunos mais aptos a elevar as médias nas avaliações externas, uma prática informalmente chamada de "exclusão branca" (Freitas, 2020). Embora ilegal, essa prática pode ocorrer por meio da transferência de alunos com baixo desempenho para outras escolas, da retenção em séries anteriores para evitar a participação em ciclos avaliados, ou mesmo da desmotivação indireta de famílias de alunos com deficiência ou neurodivergência. Em outras palavras, o esforço

institucional para elevar o Ideb pode resultar, na prática, na exclusão de alunos que mais demandam atenção pedagógica.

Além disso, o impacto do Ideb sobre a distribuição de recursos educacionais é particularmente preocupante. O índice é frequentemente utilizado como critério para priorizar investimentos financeiros e programas compensatórios, o que reforça a exclusão de escolas que atendem populações mais vulneráveis. Instituições com baixo Ideb, que geralmente atendem alunos de comunidades periféricas e rurais – onde a proporção de estudantes com necessidades especiais é maior –, acabam recebendo menos recursos e menor atenção política, pois são vistas como de "baixo retorno" no sistema (Klein & Ribeiro, 2011). Isso perpetua um ciclo de desigualdade educacional, no qual as escolas mais necessitadas de suporte permanecem em desvantagem estrutural.

Outro ponto crítico está relacionado à Prova Brasil e à estrutura de medição do Saeb. Como instrumentos fundamentais para o cálculo do Ideb, essas avaliações padronizadas focam exclusivamente nos desempenhos em Língua Portuguesa e Matemática, restringindo o escopo da avaliação educacional a um conjunto limitado de competências. Essa abordagem fragmentada não leva em conta outras dimensões importantes da aprendizagem, como as habilidades socioemocionais, o desenvolvimento humano integral e as diferentes formas de expressão que poderiam beneficiar alunos neurodivergentes (Abramovay, 2012).

Por consequência, os currículos escolares tendem a ser progressivamente estreitados, priorizando conteúdos que serão cobrados nas avaliações e relegando ao segundo plano disciplinas como Artes,

Educação Física e Ciências Humanas – áreas fundamentais para o desenvolvimento pleno e para a inclusão efetiva de alunos com perfis variados (Darling-Hammond, 2017).

Nesse contexto, a lógica das políticas recompensatórias e punitivas associadas ao Ideb também molda as práticas pedagógicas no dia a dia das escolas. A bonificação por desempenho, implementada em estados como São Paulo, Minas Gerais e Ceará, reforça o produtivismo ao premiar financeiramente os professores e gestores das escolas com melhores resultados (Oliveira et al., 2021). Embora essas políticas possam parecer atrativas à primeira vista, elas criam um ambiente de competição entre escolas e professores, em vez de fomentar a colaboração e o compartilhamento de boas práticas (Sobrinho, 2013). Estudos, como os de Maroy e Dumay (2019), indicam que incentivos financeiros associados a políticas de accountability frequentemente priorizam resultados imediatos e visíveis em detrimento de processos pedagógicos mais complexos e de longo prazo, como a inclusão educacional.

No que diz respeito aos alunos com deficiência ou neurodivergência, a lógica produtivista do Ideb e das políticas de bonificação frequentemente os coloca em desvantagem. A inclusão desses alunos demanda investimentos em infraestrutura, formação continuada para os professores, desenvolvimento de metodologias pedagógicas específicas e tempo adicional para planejamento e execução de estratégias adaptativas. Contudo, sob a ótica gerencialista do sistema educacional, essas demandas são vistas como "custos elevados" que não necessariamente se traduzem em melhorias nos índices de desempenho

acadêmico (Carvalho, 2021). Assim, muitos gestores e professores acabam desmotivados a investir em práticas inclusivas, optando por priorizar os alunos que apresentam maior "potencial de retorno" para as metas institucionais.

É importante ressaltar que essas dinâmicas não apenas contrariam os princípios de equidade e justiça social que deveriam fundamentar as políticas públicas educacionais, mas também impactam negativamente a experiência escolar dos alunos excluídos. Alunos com deficiência e neurodivergência enfrentam barreiras sistemáticas que dificultam sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, incluindo falta de acessibilidade, ausência de materiais pedagógicos adaptados e preconceitos enraizados na cultura escolar. Ao mesmo tempo, a pressão para atender às metas de desempenho padronizado muitas vezes leva à desconsideração das suas necessidades educacionais específicas, reforçando ciclos de exclusão (Mendes e Ferraz, 2019).

A questão da inclusão também é afetada pela maneira como os resultados das avaliações são utilizados para ranquear escolas e redes de ensino. A publicação de rankings, baseada nos indicadores do Ideb, cria um ambiente de exposição pública que frequentemente resulta em estigmatização das escolas de baixo desempenho. Essa exposição pode levar as famílias de classe média a migrarem para escolas privadas ou escolas públicas consideradas de "melhor qualidade", agravando ainda mais as desigualdades socioeducacionais. Como consequência, as escolas mais vulneráveis concentram alunos com dificuldades de aprendizagem, sem os recursos necessários para lidar com essas demandas, perpetuando

um ciclo de exclusão e precarização (Silva, 2018).

Portanto, a análise crítica dos instrumentos de accountability educacional no Brasil, como o Ideb e a Prova Brasil, revela que, embora tenham sido concebidos para promover qualidade e equidade no ensino, frequentemente acabam por reforçar dinâmicas excludentes e produtivistas. Essas políticas ignoram as complexidades e diversidades do sistema educacional brasileiro, priorizando metas quantitativas em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes e do fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas (Afonso, 2009). O resultado é um sistema que, ao buscar eficiência, desconsidera os alunos mais vulneráveis, como os neurodivergentes, e compromete os princípios de uma educação pública inclusiva e de qualidade.

Para superar esses desafios, é essencial que o Brasil reavalie suas políticas de accountability, priorizando instrumentos que não apenas medem resultados, mas também incentivem práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas. O foco deve estar no fortalecimento da autonomia pedagógica dos professores, no apoio estruturado às escolas que atendem populações vulneráveis e na criação de métricas que reconheçam a diversidade de aprendizagens e trajetórias escolares. Sem uma mudança de paradigma, o sistema educacional brasileiro continuará refém de uma lógica produtivista que exclui aqueles que mais necessitam de inclusão e suporte educacional.

O descompasso entre a legislação inclusiva e as políticas públicas de viés neoliberal no Brasil é evidente e preocupante. De um lado, temos marcos legais robustos, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº

13.146/2015), a Constituição Federal de 1988 e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que preconizam a inclusão, a equidade e a universalização da educação. Esses documentos afirmam que a educação é um direito de todos e deve ser orientada para o pleno desenvolvimento humano, incluindo pessoas com deficiência e neurodivergentes. Contudo, as políticas públicas educacionais vigentes, marcadas pela lógica produtivista e gerencialista do neoliberalismo, têm atuado na contramão desses princípios, reforçando dinâmicas de exclusão e precarização.

As políticas de accountability, operacionalizadas por meio de instrumentos como o Ideb e a Prova Brasil, colocam em prática um modelo que valoriza exclusivamente resultados medidos por métricas quantitativas, como médias de desempenho em avaliações padronizadas e taxas de aprovação (Brooke & Cunha, 2011). Essa abordagem reduz a complexidade do processo educativo a indicadores numéricos, ignorando dimensões fundamentais como o bem-estar dos alunos, a formação integral e a diversidade de trajetórias escolares (Freitas, 2012). Além disso, ao priorizar indicadores de desempenho como critério para a alocação de recursos e a definição de políticas compensatórias, essas iniciativas acabam por penalizar escolas que atendem populações mais vulneráveis, incluindo estudantes com necessidades especiais e neurodivergentes (Klein & Ribeiro, 2011).

O problema torna-se ainda mais crítico quando analisamos o impacto das políticas produtivistas no cotidiano escolar. A lógica neoliberal prioriza a formação de capital humano voltado às demandas do

mercado, posicionando a educação como uma ferramenta para o atendimento de interesses econômicos e relegando a inclusão a um papel secundário (Afonso, 2009; Ball, 2003).

Nesse contexto, alunos que demandam mais atenção pedagógica, como os neurodivergentes, são frequentemente vistos como "custos" que comprometem as metas de desempenho das escolas (Mendes e Ferraz, 2019). A lógica que impera é a do "retorno estatístico": se o investimento em determinados alunos não gera ganhos imediatos para os índices de desempenho escolar, esses estudantes tendem a ser negligenciados ou excluídos, direta ou indiretamente, do processo educativo.

Esse fenômeno está diretamente relacionado à imposição de políticas recompensatórias e punitivas baseadas em resultados. Estados como São Paulo e Ceará implementaram sistemas de bonificação que premiam financeiramente professores e gestores de escolas que apresentam melhor desempenho em exames padronizados (Oliveira et al., 2021)). Embora essas políticas tenham sido criadas para incentivar a melhoria da qualidade educacional, elas frequentemente criam dinâmicas de competição entre escolas e entre alunos, ao invés de promover colaboração e inclusão. No caso de alunos neurodivergentes, que exigem metodologias diferenciadas e um acompanhamento mais intensivo, o tempo e os recursos necessários para sua educação tendem a ser vistos como "pouco rentáveis", reforçando sua marginalização nas práticas escolares (Freitas, 2020).

Ao mesmo tempo, a priorização de métricas como o Ideb também tem provocado um estreitamento curricular, com foco desproporcional em

disciplinas avaliadas nos exames nacionais, como Língua Portuguesa e Matemática (Darling-Hammond, 2017). Essa abordagem limita as oportunidades de aprendizagem integral para todos os alunos, mas afeta ainda mais gravemente os neurodivergentes, que muitas vezes dependem de estratégias pedagógicas interdisciplinares, lúdicas e personalizadas para progredirem em seu desenvolvimento educacional (Abramovay, 2012). Nesse sentido, a preocupação exclusiva com indicadores de desempenho não apenas reforça desigualdades estruturais, mas também enfraquece a função social da escola como espaço de acolhimento e desenvolvimento humano.

Portanto, há uma contradição explícita entre as políticas públicas de accountability e a legislação inclusiva. Enquanto as primeiras adotam uma perspectiva gerencialista, preocupada em formar mão de obra qualificada para atender às necessidades econômicas de mercado, as segundas estabelecem que o direito à educação deve ser assegurado a todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais (Carvalho, 2021). Essa contradição reflete o tensionamento entre duas visões de educação: uma que a reduz a um instrumento de produtividade econômica, e outra que a entende como um direito humano fundamental e inalienável.

Como resultado, o sistema educacional brasileiro enfrenta o risco de consolidar uma exclusão estrutural de alunos neurodivergentes, justamente aqueles que mais necessitam de políticas inclusivas para sua permanência e sucesso escolar. Superar essa contradição exige repensar os instrumentos de accountability, de modo que eles incorporem dimensões

qualitativas e promotoras de equidade, além de priorizar a formação de professores e o investimento em infraestrutura inclusiva. Só assim será possível alinhar o sistema educacional brasileiro aos princípios constitucionais e à legislação inclusiva, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

A relação entre inclusão e o ciclo de políticas de Stephen Ball é fundamental para compreender como as políticas educacionais, especialmente no contexto brasileiro, são formuladas, interpretadas e implementadas de maneira que, muitas vezes, reproduzem ou mesmo ampliam desigualdades sociais, inclusive para os alunos neurodivergentes. O ciclo de políticas de Ball, composto pelas arenas de produção de texto político, contexto de influência e contexto da prática, nos oferece uma lente crítica para analisar como a legislação inclusiva, apesar de avançada em sua formulação, encontra barreiras na implementação devido à interação com políticas públicas de viés neoliberal, como as de accountability e controle por desempenho.

No contexto de influência, que envolve os agentes que têm o poder de moldar a agenda das políticas públicas, é possível identificar a tensão entre os objetivos da inclusão educacional e as pressões neoliberais por eficiência, produtividade e controle. No Brasil, a legislação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nasce em um contexto de avanços normativos influenciados por movimentos sociais, ativistas da inclusão e organismos internacionais, como a ONU e a UNESCO. Contudo, ao mesmo tempo, essas políticas inclusivas convivem com uma agenda neoliberal

dominante, que influencia o desenho das políticas educacionais por meio de atores como bancos multilaterais (Banco Mundial, BID), Think Tanks e grupos privados de avaliação educacional, que promovem instrumentos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e as avaliações externas em larga escala.

No contexto de produção do texto político, onde as políticas são formalizadas em documentos legais, a inclusão aparece como um objetivo explícito e normativo. Por exemplo, a LBI estabelece a obrigatoriedade de matrículas em classes comuns do ensino regular para alunos com deficiência, e a BNCC enfatiza o direito à aprendizagem de todos. Entretanto, o texto político é muitas vezes contraditório, refletindo as disputas do contexto de influência. Ao mesmo tempo em que se estabelece o direito à inclusão, o texto político frequentemente incorpora dispositivos que promovem a lógica de responsabilização e meritocracia. A BNCC, por exemplo, é interpretada por muitos como um instrumento para padronizar e normatizar práticas pedagógicas, o que pode dificultar a personalização do ensino para atender às necessidades específicas de alunos neurodivergentes.

O contexto da prática, onde as políticas ganham vida na sala de aula e nas escolas, é talvez o espaço mais crítico para entender o descompasso entre inclusão e a lógica produtivista das políticas públicas. A interpretação e a recontextualização das políticas por parte dos atores escolares — gestores, professores e comunidades — ocorrem em um cenário de forte pressão por resultados. Políticas de accountability, como o Ideb e a Prova Brasil, priorizam métricas de desempenho acadêmico baseadas em

avaliações padronizadas, que não consideram a complexidade do trabalho pedagógico com alunos neurodivergentes. Essa pressão faz com que as escolas e os professores tomem decisões estratégicas para melhorar suas notas, muitas vezes em detrimento do atendimento inclusivo.

Um exemplo disso é o efeito de exclusão indireta promovido por sistemas de responsabilização. Como Ball (1994) destaca, as políticas são frequentemente recontextualizadas para atender a interesses locais e demandas específicas. No Brasil, esse processo se manifesta, por exemplo, quando escolas priorizam os alunos que estão mais próximos de atingir as metas de desempenho para melhorar os indicadores gerais. Os neurodivergentes, que frequentemente demandam adaptações pedagógicas, estratégias diferenciadas e maior tempo de aprendizagem, acabam sendo marginalizados, pois seu progresso pode ser estatisticamente invisível dentro das métricas de avaliação predominantes (Freitas, 2012; Mendes e Ferraz, 2019).

Adicionalmente, a falta de recursos e formação docente agrava a exclusão no contexto da prática. Embora a legislação estabeleça a obrigatoriedade de uma educação inclusiva, muitos professores não recebem formação adequada para trabalhar com alunos neurodivergentes ou não dispõem de infraestrutura e apoio pedagógico necessário (Mendes e Ferraz, 2019). Nesse sentido, a autonomia docente, já fragilizada pelas políticas de accountability e pela padronização curricular imposta pela BNCC, torna-se ainda mais limitada, dificultando o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Outro ponto relevante é o papel da responsabilização punitiva nas

escolas. Ball (2003) argumenta que, em sistemas de accountability, o foco em resultados mensuráveis cria um ambiente de performatividade, no qual os atores escolares internalizam discursos de eficiência e produtividade. No Brasil, isso é evidente na pressão exercida sobre professores e gestores para melhorar indicadores como os do Ideb, mesmo que isso signifique priorizar os alunos "mais aptos" ou aqueles cujos resultados têm impacto direto nos índices escolares.

Nesse processo, os alunos neurodivergentes podem ser vistos como "entraves estatísticos", desmotivando esforços inclusivos que não se traduzem em ganhos imediatos nas métricas de avaliação. Essas contradições demonstram que, enquanto a legislação inclusiva atua no sentido de garantir a equidade e o acesso à educação para todos, as políticas públicas influenciadas pelo neoliberalismo minam esses avanços ao reproduzir uma lógica excludente e produtivista.

O ciclo de políticas de Ball (2003) revela que a inclusão não é apenas uma questão de formulação legal, mas de enfrentamento das forças estruturais e ideológicas que moldam as práticas escolares. Isso exige uma reavaliação crítica das políticas de accountability e a incorporação de métricas que valorizem dimensões qualitativas e promotoras de equidade, possibilitando que a inclusão se torne uma realidade efetiva no contexto brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

. A educação inclusiva é um tema central na agenda educacional contemporânea, representando o compromisso ético e legal de garantir o acesso à aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições. Contudo, essa tarefa é especialmente desafiadora em sistemas educacionais onde as estruturas de suporte para professores ainda são incipientes. No Brasil, os esforços pela inclusão de crianças neurodivergentes frequentemente se deparam com limitações na formação docente, recursos insuficientes e falta de suporte psicológico adequado. Este estudo procurou compreender como diferentes nações têm abordado o tema do suporte psicológico aos professores, trazendo lições que possam informar políticas públicas mais efetivas e contextualizadas.

Os achados indicam que, apesar das diferenças culturais e estruturais, há uma convergência no reconhecimento de que o suporte psicológico aos professores é uma dimensão essencial para a implementação da educação inclusiva. Modelos como o Teacher Support Program (TSP), nos Estados Unidos, demonstraram que a combinação de estratégias, como mentoria, consultorias em sala de aula e workshops, pode criar uma rede de suporte robusta e acessível para os docentes. Essa abordagem multicomponente foi amplamente bem recebida pelos professores participantes, que relataram não apenas uma melhoria em suas práticas pedagógicas, mas também uma redução nos níveis de estresse e isolamento. No Brasil, a replicação de um modelo semelhante

poderia ser particularmente relevante, dada a diversidade de demandas enfrentadas pelos professores em diferentes regiões e contextos escolares.

Outra lição importante vem da China, onde programas de desenvolvimento psicológico, como os treinamentos em Capital Psicológico (PsyCap), tiveram resultados promissores. Esses programas, mesmo quando de curta duração, mostraram-se eficazes em aumentar a resiliência e a estabilidade emocional dos professores, elementos cruciais para que eles possam lidar com as complexidades da inclusão escolar. No contexto brasileiro, onde os recursos para formação continuada são frequentemente limitados, iniciativas que combinem eficiência de custo com impacto psicológico poderiam ser uma solução prática e transformadora.

O Japão também apresenta uma abordagem interessante, com foco na gestão de estresse e na construção de redes colaborativas entre professores. A criação de espaços de diálogo e suporte mútuo permitiu aos educadores compartilhar desafios e desenvolver estratégias conjuntas para enfrentá-los. Esse modelo é especialmente relevante para o Brasil, onde os professores frequentemente relatam sentimentos de solidão e sobrecarga em suas funções. Programas que promovam a troca de experiências e o fortalecimento de laços profissionais poderiam não apenas reduzir o estresse ocupacional, mas também melhorar a qualidade do ensino inclusivo.

Entretanto, adaptar essas práticas ao contexto brasileiro requer um olhar crítico sobre as especificidades locais. As desigualdades

regionais são um desafio significativo, especialmente em áreas rurais e periféricas, onde a falta de infraestrutura e de formação continuada são barreiras constantes. Nesses locais, a implementação de programas de suporte psicológico precisaria ser acompanhada por políticas que garantam acesso equitativo a recursos e serviços básicos. O uso de tecnologias digitais, como plataformas online para mentoria e formação, pode ser uma solução viável, desde que sejam feitas adaptações que considerem as limitações de conectividade e acesso à internet.

A precarização do trabalho docente no Brasil é outro obstáculo que deve ser enfrentado. Com salários baixos, jornadas exaustivas e pouca valorização profissional, muitos professores encontram-se em situações de vulnerabilidade emocional e física. Esses fatores não apenas comprometem a saúde mental dos educadores, mas também afetam diretamente a qualidade de sua atuação em sala de aula. Nesse sentido, políticas públicas que abordem simultaneamente a melhoria das condições de trabalho e o suporte psicológico são fundamentais para que os professores possam desempenhar suas funções de maneira eficaz e sustentável.

Além disso, a formação inicial dos professores ainda é insuficiente para prepará-los para os desafios da educação inclusiva. Apesar de avanços recentes, como a inclusão de disciplinas sobre diversidade e inclusão em alguns cursos de licenciatura, a maioria dos docentes ingressa na profissão sem o preparo necessário para lidar com as demandas específicas da inclusão de crianças neurodivergentes. Nesse contexto, programas de formação continuada que integrem aspectos

técnicos e emocionais são uma necessidade urgente. Esses programas devem ser desenhados de forma a capacitar os professores não apenas em práticas pedagógicas inclusivas, mas também em estratégias de autocuidado e regulação emocional.

A colaboração intersetorial também emerge como um componente essencial para o sucesso de políticas de suporte psicológico. A inclusão escolar não é uma responsabilidade exclusiva do setor educacional; ela exige o envolvimento de diferentes áreas, como saúde e assistência social. Parcerias entre secretarias municipais e estaduais poderiam viabilizar programas integrados que abordem as múltiplas dimensões do bem-estar dos professores e estudantes. Essas parcerias também podem ser fundamentais para maximizar recursos e alcançar comunidades escolares em contextos de alta vulnerabilidade.

Embora o foco deste estudo tenha sido o suporte psicológico aos professores, é importante destacar que essas políticas devem ser vistas como parte de um esforço mais amplo para fortalecer a educação inclusiva no Brasil. Melhorar as condições de trabalho dos professores, garantir acesso equitativo a recursos e promover uma cultura escolar que valorize a diversidade são passos indispensáveis para avançar nessa direção. O bem-estar docente, afinal, não é um objetivo em si mesmo, mas um meio para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

O impacto das políticas públicas de suporte psicológico para professores não pode ser subestimado, especialmente em contextos onde a inclusão escolar enfrenta desafios estruturais e culturais. Na África do

Sul, por exemplo, as iniciativas para promover a educação inclusiva destacam a importância de capacitar os professores em práticas culturalmente responsivas e emocionalmente sustentáveis. Apesar das dificuldades, como a escassez de recursos em áreas rurais e a desigualdade histórica no acesso à educação, os programas que integram suporte psicológico com formação prática têm demonstrado resultados positivos. No Brasil, um cenário semelhante exige adaptações criativas para garantir que os professores sejam equipados com as ferramentas emocionais e técnicas necessárias para lidar com a diversidade de suas salas de aula.

A experiência de países latino-americanos, como o Chile e a Colômbia, também oferece insights relevantes para o Brasil. No Chile, a implementação de políticas de suporte psicológico voltadas para professores em escolas públicas urbanas tem enfatizado a criação de equipes multidisciplinares que incluem psicólogos e assistentes sociais. Essa abordagem integrada permite atender tanto às necessidades dos professores quanto às dos estudantes, promovendo uma cultura escolar mais inclusiva. Na Colômbia, programas comunitários têm reforçado a ideia de que o bem-estar docente está intrinsecamente ligado ao engajamento da comunidade escolar, um aspecto que poderia ser ampliado no Brasil por meio de parcerias com organizações da sociedade civil.

Embora o Brasil tenha avançado na formulação de políticas inclusivas, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial, ainda há uma lacuna significativa entre a legislação

e a prática. Essa lacuna reflete a ausência de estratégias bem estruturadas para apoiar os professores no cotidiano escolar. A inclusão, para ser efetiva, exige mais do que boas intenções; ela requer investimentos concretos em formação continuada, suporte psicológico e condições adequadas de trabalho. Sem essas medidas, o risco de sobrecarga emocional e profissional entre os professores continuará sendo uma barreira para a inclusão plena.

A formação inicial dos professores brasileiros também precisa ser repensada para incluir uma abordagem mais holística que contemple as demandas emocionais e pedagógicas da inclusão. Cursos de licenciatura poderiam incorporar módulos específicos sobre estratégias de autocuidado, regulação emocional e manejo de situações desafiadoras em sala de aula. Além disso, a inclusão de estágios supervisionados em contextos inclusivos seria essencial para preparar os futuros professores para as realidades da profissão. Essa preparação mais ampla contribuiria para reduzir os índices de abandono e insatisfação na carreira docente.

Ao mesmo tempo, a formação continuada deve ser acessível e flexível, permitindo que professores em diferentes fases de suas carreiras possam atualizar suas práticas e adquirir novas competências. Iniciativas como o uso de plataformas digitais para treinamentos e redes de mentoria podem ser uma alternativa eficaz em um país com as dimensões do Brasil. Esses programas podem ajudar a democratizar o acesso à formação e criar uma rede de apoio para professores em áreas remotas, onde o isolamento profissional é frequentemente uma realidade.

No entanto, a implementação de políticas de suporte psicológico

no Brasil enfrenta desafios estruturais significativos. O financiamento insuficiente para a educação pública é um obstáculo recorrente, limitando a contratação de profissionais especializados e a oferta de programas de qualidade. Além disso, a falta de articulação entre os diferentes níveis de governo dificulta a criação de políticas integradas e sustentáveis. Superar esses desafios requer não apenas mais recursos, mas também uma gestão mais eficiente e comprometida com a inclusão como prioridade nacional.

Outro ponto crítico é a necessidade de sensibilizar gestores escolares e tomadores de decisão sobre a importância do suporte psicológico aos professores. Muitas vezes, esses profissionais não compreendem plenamente o impacto do bem-estar docente na qualidade da educação. Campanhas de conscientização e ações de advocacy podem ajudar a construir uma cultura institucional que valorize e priorize a saúde mental dos professores. Essa mudança de mentalidade é fundamental para que as políticas de suporte sejam vistas não como um custo adicional, mas como um investimento estratégico para o futuro da educação.

As relações de trabalho também devem ser fortalecidas para criar ambientes escolares mais colaborativos e menos hierárquicos. A experiência japonesa com grupos de apoio mútuo entre professores ilustra como o trabalho em equipe pode aliviar o estresse e promover a coesão profissional. No Brasil, onde as relações no ambiente escolar muitas vezes são marcadas por conflitos e competição, a promoção de uma cultura de colaboração pode trazer benefícios tanto para os professores quanto para os estudantes.

Considerações finais

Além disso, a integração entre saúde mental e bem-estar físico deve ser um componente central das políticas de suporte. Estudos internacionais mostram que professores que recebem apoio integral, incluindo acesso a programas de saúde e atividades de lazer, têm maior resiliência e satisfação profissional. No Brasil, a criação de espaços nas escolas onde os professores possam relaxar e interagir socialmente poderia ser um primeiro passo na construção de ambientes mais acolhedores e saudáveis.

Nessa senda, é essencial que as políticas de suporte psicológico sejam avaliadas continuamente para garantir sua eficácia e relevância. Sistemas de monitoramento que incluam feedback dos professores podem ajudar a identificar lacunas e ajustar as estratégias conforme necessário. No Brasil, a implementação de programas piloto em diferentes regiões do país poderia ser uma forma de testar abordagens inovadoras e adaptá-las às necessidades locais antes de sua ampliação.

A construção de políticas públicas para suporte psicológico a professores deve considerar a diversidade e a complexidade do sistema educacional brasileiro. O Brasil é um país marcado por desigualdades regionais profundas, que se refletem na qualidade da educação oferecida e nas condições de trabalho dos professores. Enquanto algumas regiões urbanas contam com maior acesso a recursos e oportunidades de formação, outras, especialmente áreas rurais e periféricas, enfrentam carências severas. Políticas públicas devem reconhecer essas diferenças e oferecer soluções adaptadas a cada contexto, garantindo que todos os professores, independentemente de sua localização, tenham acesso a

suporte psicológico adequado.

As experiências internacionais analisadas oferecem lições importantes, mas também destacam a necessidade de uma abordagem crítica. Programas como o Teacher Support Program nos Estados Unidos demonstraram ser eficazes em ambientes onde a infraestrutura educacional já é relativamente desenvolvida. No entanto, sua implementação no Brasil exigiria adaptações significativas para atender às especificidades locais, como a escassez de profissionais especializados em saúde mental e as limitações orçamentárias. Uma possibilidade seria o fortalecimento de parcerias com universidades e organizações não governamentais para suprir essas lacunas, especialmente em comunidades onde o estado tem menos presença.

Além disso, o sucesso de qualquer política de suporte psicológico depende de uma compreensão abrangente das demandas emocionais e profissionais dos professores. No Brasil, essas demandas são frequentemente exacerbadas por fatores externos, como a violência nas escolas, a pressão por resultados em avaliações externas e a falta de reconhecimento social da profissão docente. Programas de suporte precisam abordar essas questões de forma holística, integrando estratégias de saúde mental com políticas mais amplas de valorização e proteção dos professores.

Um aspecto que merece atenção especial é a inclusão de professores no processo de planejamento e implementação dessas políticas. Como evidenciado por experiências internacionais, os programas que incorporam as vozes dos professores são mais bem-

sucedidos, pois refletem suas necessidades reais e promovem um senso de pertencimento e comprometimento. No Brasil, isso poderia ser realizado por meio da criação de fóruns ou comitês regionais, onde professores, gestores e especialistas possam colaborar no desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes.

O papel da tecnologia na promoção do suporte psicológico também não deve ser subestimado. O uso de plataformas digitais para oferecer treinamentos, sessões de apoio psicológico e fóruns de discussão pode ser uma solução prática para superar barreiras geográficas e financeiras. No entanto, é crucial que essas iniciativas sejam acompanhadas por investimentos em infraestrutura tecnológica, especialmente em regiões onde o acesso à internet ainda é limitado. A inclusão digital é um pré-requisito para que essas estratégias sejam realmente acessíveis e eficazes.

Outro ponto relevante é o fortalecimento das redes de apoio social dentro das escolas. Como demonstrado por estudos no Japão e em outros países, a criação de espaços onde os professores possam compartilhar experiências e desafios é uma estratégia poderosa para reduzir o estresse e melhorar a coesão entre os profissionais. No Brasil, iniciativas como grupos de apoio mútuo ou mentorias entre colegas poderiam ser implementadas com custos relativamente baixos, mas com um impacto significativo no bem-estar docente.

A sustentabilidade dessas políticas também deve ser considerada. Embora programas de suporte psicológico possam oferecer benefícios imediatos, seu impacto a longo prazo depende de uma integração efetiva

com outras políticas educacionais. No Brasil, isso significa alinhar essas iniciativas com esforços mais amplos de melhoria da infraestrutura escolar, formação continuada e valorização da carreira docente. Apenas dessa forma será possível garantir que o suporte psicológico não seja uma medida isolada, mas parte de uma estratégia abrangente para fortalecer a educação pública.

Além disso, é importante reconhecer que o suporte psicológico aos professores tem um impacto direto na qualidade da educação oferecida aos alunos, especialmente em contextos de inclusão. Professores que recebem suporte adequado são mais capazes de responder às necessidades individuais de seus estudantes, criar ambientes de aprendizagem positivos e implementar práticas pedagógicas inovadoras. No Brasil, onde a inclusão ainda enfrenta resistências culturais e estruturais, investir no bem-estar docente é, em última instância, investir no futuro das crianças e jovens mais vulneráveis.

Desse modo, este estudo destaca a urgência de tratar a saúde mental dos professores como uma prioridade nacional. Em um país com tantas desigualdades e desafios sociais, garantir que os educadores tenham o suporte necessário para desempenhar suas funções é uma questão de justiça e de compromisso com o direito à educação de qualidade para todos. As experiências internacionais oferecem caminhos promissores, mas sua implementação no Brasil requer um olhar crítico, adaptativo e comprometido com as realidades locais.

Em suma, as políticas de suporte psicológico para professores são uma peça central no quebra-cabeça da inclusão escolar. Elas não apenas

ajudam a enfrentar os desafios diários da profissão, mas também criam as condições para que a educação pública seja mais equitativa e eficaz. No Brasil, implementar essas políticas com seriedade e visão estratégica é um passo essencial para construir um sistema educacional que realmente valorize seus professores e promova o potencial de todos os seus estudantes.

A implementação de políticas de suporte psicológico para professores não deve ser vista apenas como uma solução reativa aos desafios enfrentados na educação, mas como uma estratégia preventiva para promover ambientes escolares mais saudáveis e sustentáveis. A experiência internacional destaca que programas de suporte psicológico, quando bem estruturados e integrados, não apenas aliviam o estresse dos professores, mas também contribuem para a criação de uma cultura escolar mais acolhedora e colaborativa. No Brasil, um sistema educacional marcado por desigualdades e pressões administrativas, essa abordagem pode ser transformadora, ampliando os horizontes da inclusão e da qualidade educacional.

A eficácia de qualquer política pública está intrinsecamente ligada à sua adaptação às especificidades culturais e estruturais de cada contexto. No Brasil, o sucesso das iniciativas de suporte psicológico dependerá, em grande parte, da capacidade de articular diferentes níveis de governo, desde o federal até o municipal, promovendo uma distribuição equitativa de recursos. Isso é particularmente crucial em regiões mais vulneráveis, onde as demandas por apoio são mais intensas e os recursos mais escassos. Parcerias com universidades, organizações

da sociedade civil e empresas podem complementar os esforços governamentais, expandindo o alcance e a eficácia dessas políticas.

Uma lição valiosa extraída dos programas japoneses é a importância da colaboração entre professores e outros profissionais da educação. No Japão, as redes de apoio mútuo têm sido eficazes em reduzir o isolamento profissional e promover o desenvolvimento contínuo dos docentes. No Brasil, onde os desafios estruturais frequentemente sobrecarregam os professores, a criação de grupos colaborativos poderia não apenas melhorar o bem-estar, mas também fomentar a troca de práticas pedagógicas inclusivas. Essa estratégia também pode fortalecer o vínculo entre professores de diferentes áreas, promovendo uma visão mais holística do processo educacional.

Outro aspecto crítico que emerge da análise internacional é a necessidade de formação específica para lidar com os desafios emocionais e pedagógicos da inclusão. Em muitos casos, os professores sentem-se despreparados para atender às necessidades de estudantes neurodivergentes ou com deficiências, o que aumenta seu estresse e diminui sua eficácia. No Brasil, um país com uma população escolar diversa, a inclusão de módulos sobre regulação emocional, práticas pedagógicas inclusivas e autoconhecimento nos cursos de formação inicial pode ajudar a preencher essa lacuna. A formação continuada, por sua vez, deve ser incentivada com políticas de estímulo financeiro e reconhecimento profissional.

A experiência dos Estados Unidos com o Teacher Support Program ilustra a eficácia de iniciativas que combinam suporte

emocional, técnico e prático em um único modelo. Embora o contexto americano difira do brasileiro em vários aspectos, a ideia de criar programas multifacetados que ofereçam suporte psicológico e pedagógico, acesso a recursos e oportunidades de desenvolvimento profissional é altamente relevante. No Brasil, adaptar essa abordagem poderia incluir a criação de centros regionais de suporte educacional, que funcionariam como polos de formação, apoio psicológico e inovação pedagógica, especialmente em áreas de difícil acesso.

O suporte psicológico aos professores também deve considerar a interseção entre as condições de trabalho e o bem-estar emocional. Como observado em diversos estudos, professores que trabalham em condições inadequadas ou enfrentam uma carga de trabalho excessiva são mais propensos a sofrer de estresse e esgotamento. No Brasil, a superlotação das salas de aula, a falta de materiais didáticos e a pressão por resultados em avaliações externas são fatores recorrentes que afetam negativamente a saúde mental dos professores. Políticas públicas devem abordar esses problemas de forma sistêmica, garantindo que os professores tenham as condições necessárias para exercer sua profissão com dignidade e eficiência.

Além disso, é fundamental que as políticas de suporte psicológico sejam sustentadas por uma base de evidências sólida. Avaliações regulares e pesquisas longitudinais são essenciais para monitorar a eficácia dos programas e identificar áreas de melhoria. No Brasil, onde as iniciativas frequentemente carecem de continuidade e de dados consistentes, investir em sistemas de monitoramento e avaliação pode ser

um divisor de águas. Universidades e institutos de pesquisa podem desempenhar um papel central nesse processo, colaborando com as redes de ensino para gerar conhecimento aplicado e orientar políticas mais eficazes.

Os resultados das políticas de suporte psicológico também devem ser amplamente divulgados para sensibilizar a sociedade sobre a importância do investimento no bem-estar docente. No Brasil, onde o trabalho dos professores nem sempre é valorizado, mostrar o impacto positivo dessas iniciativas pode contribuir para mudar a percepção pública sobre a profissão. Campanhas de conscientização, aliadas à divulgação de boas práticas, podem ajudar a construir uma cultura de valorização do magistério e incentivar a adesão a programas de suporte.

Outro aspecto que merece atenção é a inclusão das famílias no processo educacional. Estudos internacionais mostram que o envolvimento da família pode reduzir a carga emocional sobre os professores e melhorar os resultados dos alunos. No Brasil, programas que promovam uma maior integração entre escola e família, oferecendo suporte psicológico para ambos, podem criar um ambiente mais coeso e colaborativo. Essa abordagem integrada tem o potencial de fortalecer não apenas o bem-estar dos professores, mas também a experiência educacional dos estudantes.

A longo prazo, a implementação de políticas de suporte psicológico eficazes pode contribuir para a retenção de professores na carreira, reduzindo a alta rotatividade que prejudica a continuidade do trabalho pedagógico. No Brasil, onde muitos professores deixam a

profissão devido ao estresse e à insatisfação, oferecer suporte emocional e estrutural é uma estratégia crucial para construir um sistema educacional mais estável e resiliente. Esses esforços devem ser complementados por políticas de valorização salarial e reconhecimento profissional, criando um ambiente onde os professores se sintam motivados e apoiados.

Um aspecto muitas vezes negligenciado nas políticas educacionais é a importância de promover o autocuidado entre os professores. Embora as políticas públicas desempenhem um papel crucial no fornecimento de suporte, os próprios docentes precisam de ferramentas e habilidades para gerenciar seu bem-estar emocional.

Programas de formação podem incluir módulos sobre mindfulness, regulação emocional e técnicas de relaxamento, como parte de uma abordagem preventiva. No Brasil, onde os professores frequentemente enfrentam múltiplas pressões externas, o fortalecimento dessas competências pode ter um impacto significativo na resiliência individual e coletiva (Roeser et al., 2022).

A experiência internacional também destaca a relevância de ambientes escolares acolhedores e colaborativos como fator de proteção contra o estresse. No Japão, por exemplo, as redes de apoio mútuo entre professores foram particularmente eficazes em reduzir o isolamento profissional e criar um senso de pertencimento. No Brasil, a criação de espaços regulares para discussões em grupo, oficinas colaborativas e mentorias pode fomentar um ambiente de troca de experiências e apoio. Essa prática não apenas beneficia os professores, mas também contribui

para a melhoria da qualidade do ensino.

Outro elemento crítico é a integração de tecnologias no suporte psicológico aos professores. Em países como a China, o uso de plataformas digitais tem facilitado a disseminação de treinamentos e a oferta de apoio psicológico remoto, especialmente em regiões remotas. No Brasil, onde o acesso à internet ainda é desigual, a ampliação da infraestrutura tecnológica deve ser uma prioridade para garantir que todos os professores possam se beneficiar dessas ferramentas. Aplicativos, plataformas de e-learning e grupos de discussão online são exemplos de recursos que podem ser adaptados às necessidades locais.

Embora as políticas de suporte psicológico sejam essenciais, elas não podem ser dissociadas de outras iniciativas voltadas à valorização docente. Professores que se sentem reconhecidos e respeitados são mais propensos a buscar ajuda quando necessário e a aderir a programas de suporte. No Brasil, campanhas de valorização da profissão, aliadas a políticas de aumento salarial e melhorias nas condições de trabalho, são passos indispensáveis para criar um ambiente mais favorável à saúde mental dos professores.

A inclusão escolar, que é um dos principais desafios do sistema educacional brasileiro, também se beneficia diretamente de políticas que promovem o bem-estar dos professores. Educadores que recebem suporte psicológico adequado têm mais recursos emocionais e pedagógicos para lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes.

Isso é particularmente relevante no Brasil, onde a inclusão ainda enfrenta resistências e onde os professores frequentemente não possuem

formação suficiente para trabalhar com estudantes neurodivergentes ou com deficiências. Políticas que integram o suporte psicológico e a formação continuada podem ajudar a superar essas barreiras.

A sustentabilidade das políticas de suporte psicológico é outro ponto que merece destaque. Muitos programas, embora bem-sucedidos, enfrentam dificuldades em manter seu funcionamento a longo prazo devido à falta de financiamento ou à ausência de planejamento estratégico. No Brasil, garantir a continuidade dessas iniciativas requer não apenas alocação de recursos, mas também o fortalecimento da articulação entre diferentes atores, como governos, universidades e organizações da sociedade civil. A criação de fundos específicos para saúde mental na educação pode ser uma solução viável para assegurar a sustentabilidade.

Outro desafio é a sensibilização de gestores escolares sobre a importância do suporte psicológico para os professores. Muitas vezes, os gestores focam exclusivamente nos resultados acadêmicos, negligenciando o impacto das condições emocionais dos docentes no desempenho dos alunos. Programas de formação para gestores podem ajudar a mudar essa perspectiva, destacando a relação direta entre o bem-estar dos professores e a qualidade do ensino. No Brasil, iniciativas que promovam a liderança empática e a gestão colaborativa podem ter um impacto transformador nas escolas.

A participação ativa dos professores no planejamento e na implementação de políticas públicas também é um fator crítico de sucesso. Quando os educadores têm a oportunidade de expressar suas

necessidades e contribuir com soluções, as políticas se tornam mais eficazes e legitimadas. No Brasil, a criação de fóruns consultivos ou conselhos de professores pode ser uma maneira de garantir que suas vozes sejam ouvidas e consideradas. Isso fortalece não apenas as políticas em si, mas também o senso de pertencimento e engajamento dos professores.

As experiências internacionais também ressaltam a importância de abordagens intersetoriais. Políticas educacionais que integram saúde, assistência social e cultura têm maior potencial de sucesso, pois reconhecem que os desafios enfrentados pelos professores são multifacetados. No Brasil, onde as desigualdades sociais frequentemente afetam a dinâmica escolar, essa abordagem integrada pode ajudar a lidar com problemas como a violência nas escolas, a insegurança alimentar e a falta de acesso a serviços básicos.

Nesse sentido, a construção de políticas públicas eficazes requer uma visão de longo prazo. Embora os resultados imediatos sejam importantes, é fundamental que as iniciativas sejam concebidas como parte de um processo contínuo de melhoria do sistema educacional. No Brasil, isso significa investir em pesquisas, promover o monitoramento constante e estar aberto a ajustes e inovações. A implementação de programas-piloto em diferentes contextos regionais pode ser uma maneira de testar e refinar abordagens antes de sua expansão em larga escala.

Uma das questões mais relevantes para o Brasil é a necessidade de incluir as dimensões regionais e culturais no desenho de políticas

públicas voltadas ao suporte psicológico dos professores. Em um país marcado por desigualdades históricas e uma ampla diversidade cultural, estratégias uniformes dificilmente atenderão às necessidades locais.

Experiências de países como a Rússia, que adaptaram programas às condições socioeconômicas e geográficas, podem oferecer inspiração para o desenvolvimento de iniciativas brasileiras contextualizadas. Por exemplo, regiões rurais e periféricas podem demandar soluções específicas, como apoio remoto ou formação itinerante, enquanto áreas urbanas podem se beneficiar de parcerias locais com universidades e organizações não governamentais.

Além da adaptação cultural e regional, o Brasil também pode aprender com as lições de países que priorizam a prevenção ao invés da intervenção tardia. A formação inicial dos professores deve incluir um enfoque robusto em competências socioemocionais, resiliência e técnicas de autocuidado. Em países como os Estados Unidos, onde o Teacher Support Program destacou o impacto positivo do apoio contínuo e da formação adaptada às demandas da educação inclusiva, a integração dessas práticas desde o início da carreira dos educadores demonstrou ser um elemento transformador. No Brasil, implementar formações práticas e alinhadas ao cotidiano das escolas poderia criar um impacto significativo na retenção e no bem-estar dos professores.

O fortalecimento das redes de apoio interpessoais é outro aspecto essencial. Professores que têm acesso a colegas e mentores com quem possam compartilhar suas dificuldades e buscar soluções em conjunto experimentam menos isolamento e esgotamento emocional. Esse tipo de

suporte, como observado em programas no Japão e na China, é particularmente relevante em ambientes escolares desafiadores, onde os professores enfrentam altas demandas pedagógicas e emocionais. No Brasil, incentivar práticas de colaboração, como grupos de estudos e sessões de apoio mútuo, poderia não apenas beneficiar os docentes, mas também fomentar uma cultura de solidariedade e aprendizado contínuo.

A implementação de políticas de suporte psicológico também deve considerar o papel da tecnologia na expansão do alcance dessas iniciativas. No contexto brasileiro, onde as disparidades de acesso à internet ainda representam um desafio, é fundamental investir em infraestrutura digital e capacitação tecnológica. Inspirado por modelos chineses de treinamento online, o Brasil poderia desenvolver plataformas que ofereçam desde apoio emocional até ferramentas pedagógicas específicas para lidar com a inclusão de estudantes neurodivergentes. Essa abordagem híbrida – presencial e virtual – garantiria maior acessibilidade e flexibilidade para professores em diferentes contextos.

Uma das dificuldades mais desafiadoras enfrentadas por educadores brasileiros é o equilíbrio entre a carga administrativa e o trabalho pedagógico. Como observado em diversos estudos, o excesso de tarefas burocráticas contribui significativamente para o aumento do estresse e do esgotamento profissional. Políticas que busquem reduzir essa carga, como a simplificação de processos administrativos e a contratação de pessoal de apoio, podem liberar os professores para focar em suas responsabilidades pedagógicas e em seu próprio bem-estar. Essa mudança não apenas beneficiaria os docentes, mas também elevaria a

qualidade do ensino.

O engajamento da sociedade civil no apoio ao bem-estar docente é outro elemento que pode ser explorado no Brasil. Parcerias com organizações comunitárias, centros de saúde mental e empresas locais podem complementar os esforços governamentais, oferecendo suporte adicional para professores e promovendo uma abordagem mais holística. Essa colaboração intersetorial já foi bem-sucedida em outros países e poderia ser adaptada ao contexto brasileiro para maximizar os recursos disponíveis e ampliar o impacto das iniciativas.

Para que essas mudanças sejam sustentáveis, é essencial que haja um compromisso político de longo prazo. No Brasil, onde as políticas educacionais frequentemente sofrem descontinuidades devido a mudanças administrativas e falta de planejamento estratégico, garantir a continuidade dos programas de suporte psicológico requer um esforço conjunto de governos, universidades e sociedade civil. A institucionalização dessas iniciativas, por meio de legislações e orçamentos dedicados, é um passo crucial para assegurar que os benefícios sejam mantidos a longo prazo.

Outra dimensão importante a ser explorada é o impacto dessas políticas na retenção de professores no sistema educacional. Países que investiram em suporte psicológico e melhores condições de trabalho registraram uma redução significativa nas taxas de abandono da profissão. No Brasil, onde a rotatividade de professores é um problema recorrente, essas iniciativas poderiam ser parte de uma estratégia mais ampla de valorização e retenção de profissionais, contribuindo para uma

maior estabilidade no sistema educacional.

Finalmente, é essencial que as políticas de suporte psicológico estejam alinhadas com os princípios de equidade e inclusão. Professores que trabalham em escolas com altos índices de vulnerabilidade social enfrentam desafios adicionais que exigem respostas específicas. No Brasil, priorizar essas escolas no acesso a programas de suporte psicológico e na alocação de recursos é uma maneira de promover maior justiça social e garantir que todos os educadores tenham as condições necessárias para realizar seu trabalho com dignidade e eficácia.

Com base nessas reflexões, é evidente que a implementação de políticas públicas voltadas ao suporte psicológico dos professores no Brasil tem o potencial de transformar não apenas a experiência profissional dos educadores, mas também a qualidade da educação oferecida aos estudantes. No entanto, isso só será possível com um compromisso genuíno de integrar essas iniciativas em um projeto nacional mais amplo, que reconheça a educação como um pilar central para o desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

ACUNA, J. T. (2017). **Interface entre psicologia e Educação Especial em contexto escolar.** (Dissertação de mestrado, UNESP – Bauru). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152045>. Acesso em: 02 nov. 2024.

ABRAMOVAY, M. **Inclusão e exclusão escolar:** reflexões para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2012.

AFONSO, A. J. Políticas de accountability e suas ambiguidades: Da regulação ao desgoverno. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 351–370, 2009.

AGYAPONG, B.; CHISHIMBA, C.; WEI, Y.; DA LUZ DIAS, R.; EBOREIME, E.; MSIDI, E.; ABIDI, S.; MUTAKA-LOONGO, M.; MWANSA, J.; ORJI, R.; ZULU, J.; AGYAPONG, V. Improving mental health literacy and reducing psychological problems among teachers in Zambia: Protocol for implementation and evaluation of a wellness4teachers email messaging program. *JMIR Research Protocols*, v. 12, 2023. DOI: 10.2196/44370.

AGYAPONG, B., OBUOBI-DONKOR, G., BURBACK, L., & WEI, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety, and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>.

AGYAPONG, B., OBUOBI-DONKOR, G., BURBACK, L., & WEI, Y. (2023). Burnout and associated psychological issues among teachers: A Scoping Review. *European Psychiatry*, 66, S948–S949. DOI: <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.2010>.

ALCORN, A., MCGEOWN, S., MANDY, W.,AITKEN, D., & FLETCHER-WATSON, S. (2024). Learning About Neurodiversity at School: A feasibility study of a new classroom programme for mainstream primary schools. *Neurodiversity*. DOI: <https://doi.org/10.1177/27546330241272186>.

ALMEIDA, F., & COSTA, M. (2021). O impacto do apoio psicológico na saúde mental de professores. **Revista Brasileira de Educação**, 26(1), 45–60.

ANDRÉ, M. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 42(145), 80–99.

ANTUNES, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, 12(2), 469–475. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020 Acesso em: 16 dez. 2024.

BADENOCH, T., & ONG, E. (2024). WP6.3 - Neurodivergence Toolkit for Trainers, Supervisors and Educators. **British Journal of Surgery**. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjs/znae197.18>.

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003. DOI: 10.1080/0268093022000043065.

BARDIN, L. (2009). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, v.70.

BASTOS, J. L. D., & DUQUIA, R. P. (2007). Um dos delineamentos mais empregados em epidemiologia: estudo transversal. **Scientia Medica**, 17(4), 229–232.

BLUESTEIN, S. B.; GOLDSCHMIDT, P. Principal Effects on Academic Progress over Time and the Potential Effects of School Context and Principal Leadership Practices. **Journal of School Administration Research and Development**, v.6 n.1 p.12-23 2021.

BORSOTTI, V.; BEGEL, A.; BJØRN, P. Neurodiversity and the accessible university: Exploring organizational barriers, access labor and opportunities for change. **Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction**, v. 8, p. 1–27, 2024. DOI: 10.1145/3641011.

BRASIL. (2006). **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília: SEESP. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. (2015). **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. (2019). **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Diário Oficial da União.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <http://www.cast.org>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CHRYSOCHOOU, M.; ZAGHI, A.; SYHARAT, C. Reframing neurodiversity in engineering education. *Frontiers in Education*, v. 7, 2022. DOI: 10.3389/feduc.2022.995865.

CLOUDER, L.; KARAKUS, M.; CINOTTI, A.; FERREYRA, M.; FIERRROS, G.; ROJO, P. Neurodiversity in higher education: A narrative synthesis. *Higher Education*, v. 80, p. 757–778, 2020. DOI: 10.1007/s10734-020-00513-6.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

DARLING-HAMMOND, L. **The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future**. New York: Teachers College Press, 2017.

DESOMBRE, C., DELAVAL, M., & JURY, M. (2021). Influence of Social Support on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736535>.

DIEHL, L., & MARIN, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores

brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, 7(2), 176–193.

FERREIRA, R., & GOMES, T. (2018). Educação e saúde mental: desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, 19(3), 75–92.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 27 dez. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIVIGI, R., JESUS, D., SILVA, R., & ALCÂNTARA, J. (2020). Políticas educacionais inclusivas e a intersetorialidade com as políticas sociais: interfaces Brasil/Canadá. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2240–2259. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14429>.

GRIFFIN, E., & POLLAK, D. (2009). Student experiences of neurodiversity in higher education: insights from the BRAINHE project. **Dyslexia**, 15(1), 23–41. DOI: <https://doi.org/10.1002/dys.383>.

GUGLIELMI, R.; TATROW, K. Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. **Review of Educational Research**, v. 68, p. 61–99, 1998. DOI: [10.3102/00346543068001061](https://doi.org/10.3102/00346543068001061).

HAMILTON, L.; PETTY, S. Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. **Frontiers in Psychology**, v. 14, 2023. DOI: [10.3389/fpsyg.2023.1093290](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093290).

HARDING, S.; MORRIS, R.; GUNNELL, D.; FORD, T.; HOLLINGWORTH, W.; TILLING, K.; EVANS, R.; BELL, S.; GREY, J.; BROCKMAN, R.; CAMPBELL, R.; ARAYA, R.; MURPHY, S.; KIDGER, J. Is teachers' mental health and wellbeing associated with

students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, v. 242, p. 180–187, 2019. DOI: 10.1016/j.jad.2018.08.080.

HARDY, I.; DECRISTAN, J.; KLIEME, E. Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for educational research online*, 11 (2019) 2, S. 169-191. DOI: 10.25656/01:18004.

JORGE, I. R. Processo de Elaboração Normativa e Políticas Públicas: A Visão Jurídico-Institucional da Política de Formação d Professores da Educação Básica. **REI - Revista Estudos Institucionais**, 5 (3):1003-43, 2019. <https://doi.org/10.21783/rei.v5i3.438>.

JUGAN, M.; NIÑAROZANNE, T.; REYES, D.; PEPITO, J.; CAPUNO, R.; PINILI, L.; FRANCES, A.; CABIGON, P.; SITOY, R.; MAMITES, I. Attitudes of elementary teachers towards inclusive education of learners with special education needs in a public school. *Power System Technology*, 2024. DOI: 10.52783/pst.487.

KE, Z., BORAKOVA, N., & VALIULLINA, G. (2017). Peculiarities of Psychological Competence Formation of University Teachers in Inclusive Educational Environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13, 4701–4713. DOI: <https://doi.org/10.12973/EURASIA.2017.00947A>

KUSUMA, R., & FATHIYAH, K. (2024). Self-Efficacy and Social Support: Two Predictors of Teachers' Resilience in Inclusive Elementary Schools. *Journal An-Nafs: Kajian Penelitian Psikologi*. DOI: <https://doi.org/10.33367/psi.v9i1.5448>

LANGEVELDT, D. C. et al. Legal remedies for teachers as victims of workplace bullying in South Africa. *Research in Educational Policy and Management*, 5(2), 109-123, 2023. DOI: <https://doi.org/10.46303/repam.2023.12>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOCK, G.; LUMMIS, G. Complying with School Accountability Requirements and the Impact on School Leaders. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 39, 2, February 2014.

MAGNAGO, W. et al. Digital education and the role of technological literacy in cognitive and socioemotional development. In: I Congresso Internacional Multidisciplinar de Ciências da Saúde-I CIMS. **New Science Publishers**, 2024.

MENDES, A. M.; FERRAZ, L. Burnout, qualidade de vida e saúde ocupacional em professores: Teoria, pesquisa e práticas. In: Mendes, A. M.; Tamayo, A. (Orgs.). **Burnout: Contextos, intervenções e fatores de proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2019.

MOURA, A. C. da S. de. **Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação escolar para as pessoas com deficiência** (2015) Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2015.

MELNIK, O. (2020). The Program of Psychological and Pedagogical Support in the Conditions of the Formation of Teachers' Readiness for the Implementation of Inclusion. *Вестник практической психологии образования*. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170407>.

MELLIFONT, D. (2021). Ableist ivory towers: a narrative review informing about the lived experiences of neurodivergent staff in contemporary higher education. *Disability & Society*, 38, 865–886. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1965547>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pé-de-Meia Licenciaturas**. MEC: Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/pe-de-meia-licenciaturas> Acesso em: 20 jan. 2025.

MUSIROVA, G., TAUEKELOVA, A., AKYLBKOVA, E., & SEIDINA, B. (2024). Parent Partnership in Psychological and Pedagogical Support in the Context of Inclusive Education. *3i Intellect Idea Innovation*. DOI: https://doi.org/10.52269/22266070_2024_3_236

NAPLES, L., & TUCKWILLER, E. (2021). Taking Students on a Strengths Safari: A Multidimensional Pilot Study of School-Based Wellbeing for Young Neurodiverse Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18136947>.

ØEN, K., KRUMSVIK, R., & SKAAR, Ø. (2024). Development of Inclusive Practice – The Art of Balancing Emotional Support and Constructive Feedback. *Frontiers in Education*. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1281334>.

OLIVEIRA, R. K.; OLIVEIRA, P. R.; LOPES, R. V. A saúde emocional de professores: Análise durante a pandemia da COVID-19. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, e211605, 2021. DOI: 10.1590/2175-35392021216005.

PARCERISA, L. et al. Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: A review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). **Education Policy Analysis Archives** 30(100):1-29, 2020. DOI:10.14507/epaa.30.6204.

PECK, C. A., GALLUCCI, C., & SLOAN, T. (2010). Negotiating implementation of high-stakes performance assessment policies in teacher education: From compliance to inquiry. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 451-463.

PENTEADO, M., MARCONE, R. (2019). Inclusive Mathematics Education in Brazil. *Inclusive Mathematics Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11518-0_2.

RAHMANI, F., ASGHARI, E., SADEH, R., HOSSEINZADEH, M., & GHOLIZADEH, L. (2024). Psychological Distress and Associated Factors Among Elementary School Teachers: A Cross-Sectional Study. *The Journal of School Health*. <https://doi.org/10.1111/josh.13512>.

RAHM, T.; HEISE, E. Teaching happiness to teachers—Development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, v. 10, 2703, 2019. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02703.

RODRÍGUEZ, G.; GONZÁLEZ, C.; VILLASEÑOR-CABRERA, T.; DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA, M. University experiences of students and graduates with neurodiversity: Tools for creating a specialized mentoring program related to working life. *Frontiers in Education*, 2024. DOI: 10.3389/feduc.2024.1432930.

RUBINSTEIN, M. F. Tools for thinking. **New Directions for Teaching e Learning**, p.23-26, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.37219873004>.

SHI, Y., & SIN, K. (2024). Exploring the effects of web-based psychological capitals training on teachers' PsyCap development, emotional stability, and support: Evidence from Chinese inclusive education. *PLOS ONE*, 19. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306453>.

SILVA, A., & MORAES, J. (2019). **A educação inclusiva e seus obstáculos na instituição escolar**. 5, 69–75. DOI: <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3561189>.

SILVA, C. (2018). **Pedagogia da Alternância**: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola Brasileira. Tese de Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

SANTOS, J.; LIMA, T. Políticas públicas e programas de apoio à saúde mental de professores: um estudo de caso. *Revista de Educação*, v. 37, p. 212–228, 2021.

SMITH, A. The counter narrative of teacher evaluation: The kangaroo court, the Salem witch trials, and the scarlet letter. *Education Sciences*, v. 9, n. 2, p. 147, 2019. DOI: 10.3390/educsci9020147.

SYHARAT, C.; HAIN, A.; ZAGHI, A.; GABRIEL, R.; BERDANIER, C. Experiences of neurodivergent students in graduate STEM programs. *Frontiers in Psychology*, v. 14, 2023. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1149068.

TANEJA, D., VISWANATHAN, P., & RAJAN, S. (2024). Navigating neurodiversity in higher education in India. *eLife*, 13.

<https://doi.org/10.7554/eLife.104071>.

TERLICH, R.; KRISHNAMOORTHY, G.; FEIN, E. Supporting the mental health needs of neurodivergent students: Outcomes of a mental health literacy program for primary school educators. *Education Sciences*, 2024. DOI: 10.3390/educsci14101069.

UBAQUE-CASALLAS, D. Neurodivergent students in English language lessons: Reflections at the teaching practicum. *International Journal of Instruction*, 2024. DOI: 10.29333/iji.2024.17415a.

U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs. **22nd annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act.** U.S. Department of Education, 2000. Disponível em: <http://www.ed.gov/offices/OSERS/OSEP/Products/OSEP2000AnlRp/index.html>. Acesso em: 22 dez. 2024.

U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics. **Teachers:** Special education. U.S. Department of Labor, 2002. Disponível em: <http://www.bls.gov/oco/ocos070.htm>. Acesso em: 22 dez. 2024.

WANG, K., MCCOOL, J., & WIEMAN, C. (2024). Exploring the learning experiences of neurodivergent college students in STEM courses. *Journal of Research in Special Educational Needs*. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12650>.

WARREN, S. H. (2001). The mentoring induction project: Supporting beginning special education professionals—Curriculum concerns of new teachers. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 89. rse.sagepub.com.

WANG, C., NI, H., DING, Y., & YI, C. Chinese teachers' perceptions of the roles and functions of school psychological service providers in Beijing. *School Psychology International*, v. 36, p. 77–93, 2015. DOI: 10.1177/0143034314560623.

WANG, H., & HALL, N. C. When “I care” is not enough: An interactional analysis of teacher values, value congruence, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, v. 86, 2019. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102906.

WANG, K., MCCOOL, J., & WIEMAN, C. Exploring the learning experiences of neurodivergent college students in STEM courses. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2024. DOI: 10.1111/1471-3802.12650.

WATSON, A. C., OTEY, E., WESTBROOK, A. L., GARDENER, A. L., LAMB, T. A., CORRIGAN, P. W., & FENTON, W. S. Changing middle schoolers' attitudes about mental illness through education. *Schizophrenia Bulletin*, v. 30, n. 3, p. 563–572, 2004.

XU, J., & BA, Y. (2022). Coping With Students' Stress and Burnout: Learners' Ambiguity of Tolerance. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842113>.

YANG, R., YOU, X., ZHANG, Y., LIAN, L., & FENG, W. (2019). Teachers' mental health becoming worse: The case of China. *International Journal of Educational Development*.

ANEXOS

ANEXO 1 - Declaração de Inexistência de Plágio



DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO

Eu, Yandra Katiuscia Moreira de castro, portador(a) do CPF 02503178421, discente do curso de **MESTRADO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS** da **Veni Creator Christian University**, declaro para os devidos fins, que a dissertação intitulada: **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPORTE PSICOLÓGICO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL : DESAFIOS E IMPACTOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES**, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Direito, é de minha autoria exclusiva e que não contém plágio.

Declaro, ainda, que todas as fontes de pesquisa consultadas foram devidamente referenciadas, respeitando os direitos autorais e as normas acadêmicas estabelecidas pela **Veni Creator Christian University** e pelas diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (**ABNT**).

Estou ciente de que a prática de plágio, em qualquer de suas formas, constitui infração grave aos princípios éticos e acadêmicos, passível de sanções institucionais, conforme as normas internas da **Veni Creator Christian University** e a legislação brasileira aplicável.

Por fim, reitero meu compromisso com a integridade acadêmica e a ética na produção científica.

Orlando/FL/USA, 09/01/2025.

Nome: *Yandra Katiuscia Moreira de Castro*



UNITED STATES - USA
Add: 7380 West Sand Lake Road Suite 500 - #5001 | Orlando FL 32819
Phone: 1+ (321) 340-2337 Email: secretary@veniuniversity.com

veniuniversity.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abordagem, 31, 32, 64
Abrangente, 31, 77
Abrangentes, 81
Acadêmicos, 75
Accountability, 150, 168
Aceitação, 90
Acessibilidade, 44
Acolhimento, 75
Acomodações, 32
Acompanhante, 54
Adaptarem, 147
Adaptativa, 140
Adaptáveis, 115
Adequado, 58
Adoção, 32
Advocacy, 175
Afastamento, 78
Afetada, 160
Alinhados, 98
Alto, 82
Alunos, 41, 96, 119
Ambiente, 41, 58, 66, 75, 79, 91, 122, 159
Ambientes, 55
Ambiguidade, 70
Amplamente, 30
Ampliação, 144
Analisadas, 177
Anormalidades, 34
Aplicadas, 32, 116
Apoio, 54
Aprendizado, 99
Aprendizagem, 148, 157

ÍNDICE REMISSIVO

Aprendizagem, 31	Básica, 86
Aqueles, 161	Bem, 70
Arcabouço, 53	Beneficiar, 189
Articulada, 131	Biodiversidade, 38
Associa, 85	Brasil, 45, 98, 167, 183, 186
Associado, 30	Brasileira, 48
Atender, 115, 122	Brasileira, 173
Atividades, 34	Brasileiro, 189
Ativistas, 30	Bullying, 96
Aula, 107, 174	Burocráticos, 113
Ausência, 44, 107	C
Autista, 30	Capacidade, 70, 153, 180
Autocuidado, 174	Capacitação, 86
Avaliação, 144	Capacitar, 68, 77, 172
B	Características, 36
Banheiros, 107	Carga, 189
Barreira, 86	Caridade, 45
Barreiras, 30, 46, 96, 123, 155	Carreira, 82
Baseada, 39	Catalisador, 30

ÍNDICE REMISSIVO

As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes

Catarina, 146	Competências, 51
Ceará, 159	Complexidade, 83, 156, 167
Celebração, 30	Compreender, 165
Celebrada, 35	Compreensão, 107
Cenário, 101	Comprometer, 153
Central, 94, 147, 176, 191	Comunicação, 60
Cidadania, 53	Comunidade, 42
Citada, 145	Comunitárias, 190
Civil, 43, 69	Conceito, 30, 115
Claros, 32	Conceitos, 36
Classes, 53	Concretas, 129
Cognitiva, 30	Condição, 61
Cognitivas, 41	Condições, 86, 191
Colaboração, 53	Confiáveis, 102
Colaborativa, 100	Conformação, 30
Colaborativo, 183	Conhecimento, 67, 99
Colaterais, 47	Conjuntas, 170
Combater, 90	Conquistas, 43
Comparação, 44	Consciência, 147

ÍNDICE REMISSIVO

As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes

Conscientização, 56, 79	Cria, 168
Considerar, 176	Criação, 170
Consolidação, 81	Crianças, 123
Construção, 83, 90	Criatividade, 35
Construir, 50, 101	Crítica, 113
Contemplados, 41	Crucial, 178
Contemplar, 127	Culturais, 38
Contextos, 187, 189	Cultural, 45, 122
Contínua, 118	D
Continuada, 126	Dedicados, 190
Continuamente, 176	Deficiências, 181
Continuarão, 151	Demandas, 92, 141
Contínuo, 140	Demonstrado, 178
Contratação, 189	Desafiadoras, 189
Contribuições, 41	Desafios, 54, 66, 180
Convivência, 38	Desempenha, 80
Convoca, 42	Desempenho, 81, 136, 163
Correta, 75	Desenvolvimento, 36, 49, 53, 63,
Crescentes, 75	148, 191

ÍNDICE REMISSIVO

Desgaste, 67	Discriminatórios, 122
Desigualdades, 59, 97, 155	Discussões, 50
Determinados, 121	Disponíveis, 31
Determinante, 63	Divergência, 45
Detimento, 131	Diversidade, 30, 36, 42, 123, 176
Deveria, 128	Docente, 82, 183
Diferenças, 37	Docentes, 52
Diferentes, 38, 41	Duradouro, 87
Dificuldade, 30	E
Dificuldades, 120, 123	Edição, 43
Digitais, 95	Educação, 42, 43, 66, 169, 180
Dignificador, 83	Educação, 53
Dimensão, 43, 190	Educacionais, 31, 85, 138
Dinâmica, 187	Eduacional, 36, 43, 44, 58, 113
Dinâmicas, 61	Eduacional, 54
Direncionadas, 77	Educadores, 45, 134, 137
Direito, 52, 71	Eficácia, 88
Diretamente, 132	Eficaz, 72
Diretrizes, 52, 162	Elemento, 62

ÍNDICE REMISSIVO

As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes

Embora, 113	Espectro, 30
Emocionais, 100, 101	Essencial, 40, 50, 79, 109, 191
Emocional, 59, 79, 84, 174, 182	Estabilidade, 72
Encontra, 52	Estados Unidos, 181
Encontrando, 124	Estatuto, 35
Enfrentada, 30	Estável, 184
Engajamento, 190	Estratégias, 51, 153
Enriquecer, 31	Estruturada, 143
Entendida, 34	Estruturadas, 78
Entendidos, 43	Estruturais, 43, 107
Equidade, 42, 94, 149, 168	Estrutural, 35
Escassez, 59	Estudante, 31
Escolar, 88	Estudantes, 31, 36, 49
Escolares, 85, 95, 161	Exame, 106
Escolas, 132, 146	Excesso, 189
Esforço, 56, 172	Excluídos, 163
Especializados, 144	Exclusão, 114, 161
Especialmente, 170	Exemplo, 84
Específicas, 30, 68	Exigências, 150

ÍNDICE REMISSIVO

As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes

Experiências, 32, 33, 187	Funciona, 30
Externos, 177	Funcionar, 123
F	Funcionários, 32
Falha, 121	Funções, 170
Fases, 174	Fundamental, 41, 68, 97, 103,
Ferramentas, 39, 95	126, 138, 141
Financeiramente, 163	Futuros, 174
Financeiros, 86, 92	G
Flexibilidade, 48, 189	Ganhou, 42
Flexibilização, 41	Garantir, 39, 168, 172
Foco, 172	Genuíno, 191
Formação, 79, 101, 119, 142,	Gerais, 86
170, 174	Gestores, 133
Formuladores, 135	Governos, 44
Fortalecimento, 72, 134	Gradualmente, 121
Fragmentada, 158	Grupos, 146
Frequentemente, 31, 125, 132,	H
155, 190	Habilidades, 39
Frequentes, 148	Historicamente, 90

ÍNDICE REMISSIVO

As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes

Homogêneos, 48	Incluir, 100, 174
Humanos, 58	Incluir, 113
I	Inclusão, 33, 45, 58, 107, 124,
Ideológicas, 168	172
Ignoram, 30	Inclusiva, 168
Imediatos, 154	Inclusivas, 45, 108
Impactados, 41	Inclusivos, 31
Impacto, 88, 91	Incompatíveis, 59
Impede, 107	Incompatível, 147
Implementação, 32, 43, 68, 83	Incorporação, 85
Implementado, 77	Independentemente, 52
Importância, 39, 79, 184	Indicadores, 144
Importante, 55, 147, 179	Individuais, 179
Importantes, 43	Indivíduos, 33, 36
Inadequação, 31	Informações, 34
Incapazes, 79	Infraestrutura, 171, 189
Incentiva, 157	Iniciativas, 93, 187
Incentivar, 81	Insegurança, 58
Incentivos, 82, 129	Institucionais, 30, 58

ÍNDICE REMISSIVO

As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes

Institucional, 54, 62, 85, 175	K
Instituições, 136	Kornfeld, 147
Instrumentos, 53, 155	L
Integração, 183, 185	LBI, 52
Inteligência, 36	LDB, 126
Intenções, 30	LEANS, 41
Interações, 41	Lei, 92
Interdependência, 68	Levar, 107
Interdisciplinares, 164	Lidar, 73
Interligada, 123	Limitação, 41, 87
Internacionais, 46, 101, 126	Limitada, 167
Interno, 64	Localizados, 108, 116
Interpretação, 166	Lógica, 159
Intersetorial, 103	Louváveis, 77
Intersetorialidade, 113, 120	Luta, 123
Intervenções, 73	M
J	Magnago, 88
Japão, 170	Maior, 88
	Maioria, 82, 155

ÍNDICE REMISSIVO

As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes

Maneira, 141	Mundo, 52
Marcados, 48	N
Marco, 124	Nacional, 82
Matemática, 158	Nacional, 53
Materiais, 113	Natureza, 43
Mediação, 51	Necessidade, 77, 98, 151
Melhorar, 152, 181	Necessidades, 58, 88, 104, 160
Melhorias, 86	Negligenciada, 65
Mencionada, 140	Negligenciados, 137
Mental, 92, 99	Negligenciam, 152
Minas Gerais, 159	Negligenciando, 85
Minoria, 43	Neurodivergência, 37, 42
Modelos, 127	Neurodivergências, 35, 36
Monitoramento, 97, 140	Neurodivergentes, 31, 36, 39, 41,
Motivação, 50	189
Muitas, 184	Neurodiversidade, 30, 34, 38, 68,
Multidisciplinar, 81	69
Multidisciplinares, 140	Neurológica, 30, 38
Múltiplas, 36	Neurológicas, 30

ÍNDICE REMISSIVO

As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes

Níveis, 89	Padronização, 143
Noção, 30	Padronizados, 84
Normas, 144	País, 191
Normativa, 125	Papel, 46
Normatividade, 34, 39	Parâmetro, 157
Normativo, 52	Parceria, 60, 140
Normativos, 59	Participativa, 90
Notas, 91	Particular, 157
Notoriamente, 125	Passo, 39, 56
O	Patologias, 30
Objetivo, 77, 83	Pedagogia, 31
Observado, 84, 189	Pedagógica, 153
Obstáculos, 45	Pedagógicas, 32, 62, 112, 113,
Ocupacionais, 110	149
Orçamentárias, 84	Pedagógico, 45
Organizacionais, 31	Perpetuação, 35
Organizações, 190	Perpetuando, 153
P	Personalizadas, 46
Padrões, 153	Pilar, 191

ÍNDICE REMISSIVO

As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes

Planejada, 142	Presença, 59
Planejamento, 177	Preventiva, 184
Plataformas, 62, 189	Principais, 185
Plena, 43	Prioridade, 85
Plural, 41	Priorizando, 161
PNEEPEI, 53	Priorizar, 72, 168
Poderosa, 79	Problema, 115
Política, 52	Problemáticos, 96
Políticas, 30, 90, 144, 172, 178	Processo, 58, 113, 160
Portuguesa, 158	Processos, 87, 90
Possível, 56	Produção, 166
Potencializar, 103	Produtivista, 166
Prática, 141	Produtivo, 145
Práticas, 32, 42, 153, 159	Professor, 78
Prazo, 187	Professores, 44, 54, 58, 70, 72,
Precisa, 109	75, 84, 88, 90, 99, 100, 107,
Preconceitos, 37	109, 141
Predominante, 41	Professores, 96, 153
Preparados, 128	Profissão, 79, 190

ÍNDICE REMISSIVO

As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes

Profissionais, 59, 77	Psicólogos, 94
Profissional, 72, 132, 138, 176, 189	Psycap, 170
Profissionalismo, 150	Públicas, 53, 59, 77, 83, 96
Programa, 41, 121	Q
Programas, 78, 81, 82, 98, 109	Qualidade, 93, 130, 170
Programas, 64	Qualitativas, 168
Promissora, 72	Quantitativas, 94, 154
Promissoras, 31, 115	Quantitativos, 144
Promissores, 30	R
Promoção, 72	Rampas, 107
Promotoras, 168	Reais, 116
Promove, 60	Reavaliação, 168
Promover, 142	Recompensatórias, 163
Promovida, 53	Reconhecidos, 111
Propostas, 50	Reconhecimento, 181, 184
Próprias, 122	Recursos, 86, 133
Psicológico, 76, 86, 88, 169, 178	Reducir, 83
Psicólogo, 60	Reflexão, 48
	Reformulação, 128

ÍNDICE REMISSIVO

Regulação, 172	Saúde, 77
Regulamentações, 111	Segurança, 96
Relação, 90	Semelhante, 173
Remotas, 96	Sensível, 88
Representa, 77	Sentimento, 153
Requisito, 178	Significativamente, 189
Resiliência, 146, 170	Significativas, 100
Respeito, 156	Significativos, 62
Responsabilização, 50, 131, 142	Simbólico, 48
Restringe, 58	Síndrome, 37
Resultados, 36, 146, 159	Sistema, 32, 117, 180
Reter, 103	Sistemas, 47, 114
S	Sistemáticas, 117
Salamanca, 42	Sobrecarga, 54, 58
Salários, 86	Sociais, 179
Santa, 146	Social, 142
São Paulo, 146	Sociedade, 103
Satisfação, 80	Socioemocional, 119
Saudáveis, 88	Subsiste, 30

ÍNDICE REMISSIVO

As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes

Substanciais, 101	Transformação, 31
Suma, 179	Transformar, 145
Superior, 82	Transportes, 44
Suporte, 50, 79, 97, 185, 189, 191	Transtorno, 30, 58
T	Transtornos, 34, 78
TDAH, 30	U
Técnicas, 173	Universidades, 148
Tecnologias, 30	V
Tecnológicas, 143	Valorização, 185
Temas, 79	Valorize, 41
Tempo, 39, 86, 142	Variações, 30
Território, 77	Verdadeira, 30
Testes, 51	Violência, 147
Think Tanks, 166	Vital, 56
Todo, 58	Volume, 75
Tornarem, 128	Vulnerabilidade, 136, 172, 191
Trabalho, 86, 132, 135, 171, 182	Vulneráveis, 158
Tradicional, 30	W
Trajetória, 43	Web, 72

ÍNDICE REMISSIVO

As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPORTE PSICOLÓGICO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E IMPACTOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.
São Paulo- SP.
Telefone: +55(11) 5107- 0941
<https://periodicorease.pro.br>
contato@periodicorease.pro.br

3

A standard linear barcode is positioned vertically on the left side of the white rectangular area. It consists of vertical black bars of varying widths on a white background.

9786560541467