



UNIVERSIDADE  
FERNANDO  
PESSOA

# PERCEPÇÕES E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS DESAFIOS COMPORTAMENTAIS NA ESCOLA

Teachers' Perceptions and Training Regarding Behavioral Challenges at School

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Priscila Santos Calle

Orientadora:

Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho

Junho, 2025



UNIVERSIDADE  
FERNANDO  
PESSOA

# PERCEPÇÕES E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS DESAFIOS COMPORTAMENTAIS NA ESCOLA

Teachers' Perceptions and Training Regarding Behavioral Challenges at School

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Priscila Santos Calle

Orientadora:

Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho

Junho, 2025

## AGRADECIMENTOS

Com o coração cheio de gratidão, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte desta jornada e que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade.

À minha orientadora, professora Fátima Coelho, obrigada pela escuta, pela sensibilidade e pela confiança no meu trabalho. Sua orientação foi fundamental para que eu seguisse com segurança, mesmo nos momentos de dúvida.

Às minhas colegas Andrea, Cristiane e Jaciara, que caminharam comigo durante o mestrado.

À Deus, por me dar a chance de fazer o que eu amo: contribuir para uma educação mais inclusiva e fazer parte da transformação de tantas crianças.

Às minhas supervisoras, Layla Sump e Valéria Parejo, por me mostrarem, com clareza e sensibilidade, que é possível crescer profissionalmente sem abrir mão da ética, da empatia e da qualidade no que fazemos.

A todos os profissionais com quem cruzei nos últimos anos, que me desafiaram a pensar, repensar e agir com mais responsabilidade em relação à inclusão nas escolas.

Aos professores que gentilmente disponibilizaram seu tempo e compartilharam suas vivências para a realização desta pesquisa, meu mais sincero agradecimento. Suas vozes foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o fortalecimento de práticas educacionais mais justas e humanas.

Às crianças que já atendi, e às que ainda acompanho, meu mais sincero agradecimento. São vocês que me ensinam, todos os dias, o que é coragem, alegria e persistência de verdade.

Às famílias que confiam em mim e no meu trabalho, minha eterna gratidão por me permitirem fazer parte das suas histórias. Aprendo muito com cada uma de vocês.

À toda a minha equipe, e aos profissionais que estão ao meu lado durante todo o processo de mestrado, Francine, Rafael, Anna, Mariana. Obrigada por colocarem em prática, com tanto carinho e dedicação, tudo aquilo que acreditamos.

À minha mãe, parceira de trabalho e de vida Adriane, e ao meu pai, João, que sempre acreditaram em mim, mesmo quando tudo parecia difícil. Obrigada por nunca deixarem de torcer por mim.

Ao meu companheiro de vida, Romulo, obrigada por estar ao meu lado com tanto amor, paciência e apoio. Você é meu porto seguro.

E à minha filha Lívia, meu amor maior. Obrigada por compreender, mesmo tão pequenininha, a importância dessa caminhada. Sei que nem sempre foi fácil, mas tudo isso é por você, e por todas as crianças que merecem uma escola mais justa, respeitosa e feliz.

## RESUMO

A inclusão escolar no Brasil tem avançado em termos legais, políticos e conceituais, porém ainda enfrenta desafios significativos em sua aplicação no seu dia a dia, especialmente no que se refere ao manejo de comportamentos interferentes. Tais comportamentos interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, nas relações sociais e na convivência em sala de aula, exigindo preparo técnico dos docentes. Este estudo teve como objetivo investigar as experiências de professores do ensino fundamental no enfrentamento desses comportamentos, buscando identificar as estratégias pedagógicas utilizadas, as barreiras enfrentadas e a influência da formação inicial e continuada. Participaram da pesquisa 10 professores atuantes em escolas públicas e privadas da cidade de Curitiba, Paraná, entrevistados por meio de roteiro semiestruturado. Os resultados evidenciam que os docentes enfrentam dificuldades expressivas no manejo dos comportamentos interferentes, relacionadas à ausência de formação específica, ao uso recorrente de rótulos comportamentais para caracterizar os alunos e à falta de apoio institucional efetivo. As estratégias adotadas são, em sua maioria intuitivas, individualizadas e desprovidas de embasamento técnico contínuo ou colaborativo. Além disso, a sobrecarga emocional e a escassez de suporte comprometem diretamente a eficácia das práticas inclusivas e afetam negativamente a saúde mental e o bem-estar dos profissionais. Os dados reforçam a necessidade de políticas públicas que assegurem formação continuada de qualidade, suporte técnico especializado nas escolas e valorização dos professores como agentes centrais para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

**Palavras-chave:** inclusão escolar; comportamentos interferentes; formação docente.

## **ABSTRACT**

School inclusion in Brazil has progressed in legal, political, and conceptual terms; however, it still faces significant challenges in its daily application, especially concerning the management of interfering behaviors. Such behaviors directly affect the teaching-learning process, social relationships, and classroom coexistence, demanding technical preparation from teachers. This study aimed to investigate the experiences of elementary school teachers in addressing these behaviors, seeking to identify the pedagogical strategies used, the barriers faced, and the influence of both initial and continuing education. Ten teachers working in public and private schools in the city of Curitiba, Paraná, participated in the research and were interviewed using a semi-structured script. The results show that teachers face significant difficulties in managing interfering behaviors, which are related to the absence of specific training, the frequent use of behavioral labels to characterize students, and the lack of effective institutional support. The strategies adopted are mostly intuitive, individualized, and lack continuous or collaborative technical grounding. Furthermore, emotional overload and the shortage of support directly compromise the effectiveness of inclusive practices and negatively impact the mental health and well-being of professionals. The data reinforce the need for public policies that ensure high-quality continuing education, specialized technical support in schools, and the appreciation of teachers as central agents in the implementation of truly inclusive education.

**Keywords:** school inclusion; interfering behaviors; teacher training.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>9</b>
<b>Capítulo 1 - A Educação Inclusiva</b> .....	<b>9</b>
1.1 Educação inclusiva e os desafios do ensino fundamental .....	11
1.2 Conceito e principais marcos histórico .....	13
1.3 Desafios da inclusão no contexto escolar .....	15
1.4 A inclusão de estudantes com comportamentos interferentes .....	16
<b>Capítulo 2- Comportamentos interferentes</b> .....	<b>19</b>
2.1 Comportamentos interferentes no contexto escolar .....	19
2.2 Impacto no ambiente educacional .....	20
2.3 Fatores que contribuem para comportamentos interferentes .....	21
2.4 O uso de rótulos comportamentais na educação .....	23
2.5 Impacto dos rótulos no desenvolvimento dos alunos .....	26
2.6 Percepção dos professores sobre rótulos comportamentais .....	27
2.7 Intervenções Baseadas em Evidências .....	28
<b>Capítulo 3 - Formação de Professores</b> .....	<b>31</b>
3.1 Formação dos professores e desafios na inclusão escolar .....	31
3.2 Necessidade de capacitação dos professores para lidarem com comportamentos interferentes .....	33
3.3 Resistência à adoção de novas estratégias pedagógicas .....	34
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	<b>36</b>
<b>Capítulo 4 – Percurso Metodológico</b> .....	<b>36</b>
4.1 Contextualização do estudo, definição do problema e questões de investigação .....	36
4.2 Objetivos .....	37
4.3 Metodologia .....	38
4.4 Participantes no estudo .....	39
4.5 Instrumentos e Procedimentos .....	40
<b>Capítulo 5 - Apresentação de dados e discussão dos resultados</b> .....	<b>42</b>
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>60</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>62</b>

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Direitos Educacionais dos Alunos Segundo a Legislação Brasileira

Quadro 2 - Dados sociodemográficos dos professores, idade, rede de ensino, anos de experiência como professor, formação acadêmica e cursos livres

Quadro 3 - Categoria 1: Comportamento interferente no processo de inclusão escolar - Impacto dos comportamentos interferentes apontado pelos professores

Quadro 4 - Categoria 1: Comportamento interferente no processo de inclusão escolar - Uso de rótulos comportamentais pelos professores para descrever alunos que apresentam comportamentos interferentes

Quadro 5 - Categoria 2: Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes no enfrentamento dos comportamentos interferentes - Estratégias utilizadas para prevenir e lidar com comportamentos interferentes em sala de aula

Quadro 6 - Categoria 2: Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes no enfrentamento dos comportamentos interferentes - Barreiras para o uso das estratégias no dia a dia do professor

Quadro 7 - Categoria 3: Barreiras estruturais, formativas e institucionais que dificultam a implementação de práticas inclusivas eficazes diante de tais comportamentos - Sobrecarga emocional do professor

Quadro 8 - Categoria 3: Barreiras estruturais, formativas e institucionais que dificultam a implementação de práticas inclusivas eficazes diante de tais comportamentos - Aponta para a falta de suporte institucional

Quadro 9 - Categoria 4: Impacto da formação docente na atuação frente aos comportamentos interferentes - Ausência de preparo teórico prático, durante a formação inicial

Quadro 10 - Categoria 4: Impacto da formação docente na atuação frente aos comportamentos interferentes - Busca por formação específica como estratégia de enfrentamento

**“Quando a escola compartilha a responsabilidade pelo comportamento, o professor deixa de ser herói solitário e passa a ser parte de uma rede que cuida.”**  
*(McGreevy & Fry, 2025)*

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um direito fundamental, assegurado por legislações nacionais e internacionais, e representa um avanço significativo no reconhecimento da diversidade humana no ambiente educacional. No entanto, a efetivação desse direito ainda apresenta desafios, especialmente no que se refere ao manejo de comportamentos interferentes, ou seja, aqueles comportamentos que dificultam o engajamento do estudante nas atividades escolares e comprometem sua permanência e participação no processo de ensino-aprendizagem. Comportamentos como birras, agressividade, estereotípias, recusa de tarefas e desatenção são frequentemente associados a condições do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), mas também podem ter origem em múltiplos fatores sociais, emocionais, pedagógicos e ambientais (Biglan, 2015; Adamson et al., 2019).

Fatores como desigualdades sociais, instabilidade familiar, ausência de intervenções precoces e rotatividade de profissionais nas escolas também contribuem para a complexidade da gestão comportamental no contexto escolar (Biglan, 2015; Vieira & Omote, 2021).

A presença desses comportamentos demanda dos professores habilidades específicas que, muitas vezes, não foram suficientemente desenvolvidas ao longo de sua formação inicial. Cursos de licenciatura ainda abordam de forma limitada a diversidade comportamental, o que contribui para a insegurança, sobrecarga e a frustração dos docentes frente aos desafios concretos da sala de aula inclusiva (Rodrigues & Rodrigues, 2011; Vieira & Omote, 2021). Como apontam Vieira e Omote (2021), a falta de preparo dos professores para lidar com situações desafiadoras impacta diretamente sua autoconfiança e o clima escolar, influenciando negativamente o processo de ensino. Essa lacuna entre teoria e prática compromete o vínculo pedagógico e a qualidade do processo educativo.

Pesquisas indicam que práticas educativas baseadas na promoção de habilidades sociais, prevenção de comportamentos “problemas” e reforço de condutas apropriadas podem melhorar o clima escolar, reduzir punições recorrentes e favorecer o engajamento dos estudantes, especialmente quando organizadas por nível de apoio com ações colaborativas entre todos os profissionais da escola (Rios & Denari, 2011).

Embora o ordenamento jurídico brasileiro estabeleça diretrizes claras para a inclusão, a ausência de fiscalização ativa e de políticas efetivas de implementação faz com que essas

medidas, na prática, assumam caráter simbólico. A experiência vivenciada em escolas da cidade de Curitiba, no Paraná, evidencia que a responsabilidade pela inclusão frequentemente recai exclusivamente sobre o professor, sem articulação institucional ou suporte técnico contínuo. Isso fragiliza a construção de ambientes pedagógicos sustentáveis e inclusivos, além de tornar as estratégias preventivas inconsistentes e pouco efetivas.

Diante desse cenário, torna-se urgente escutar os professores, protagonistas do cotidiano escolar, e compreender como percebem os comportamentos interferentes, quais estratégias utilizam para lidar com essas situações e de que forma sua formação inicial e continuada influencia esse processo. Esta pesquisa busca investigar essas questões, tendo como foco a experiência de professores do ensino fundamental que atuam com alunos que apresentam comportamentos interferentes. A proposta é dar visibilidade às suas vivências, dificuldades, soluções e percepções, reconhecendo que a transformação da realidade escolar passa necessariamente pela valorização do saber docente. Nesse sentido, Rodrigues e Rodrigues (2011) defendem que a escuta ativa das experiências docentes é essencial para construir processos formativos contextualizados e responsivos às reais demandas das escolas.

Esta dissertação está organizada em duas partes. A Parte I refere-se ao enquadramento teórico, onde são discutidos os fundamentos da educação inclusiva, os desafios enfrentados pelos professores na formação e na prática, bem como as abordagens sobre comportamentos interferentes no contexto escolar. Já a Parte II apresenta o estudo empírico, com a descrição da metodologia, dos participantes, instrumentos e análise das entrevistas realizadas com professores, trazendo uma reflexão crítica sobre os achados e suas implicações para a formação docente e as práticas inclusivas.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **Capítulo 1 - A Educação Inclusiva**

A educação, ao longo da história, tem sido compreendida como um processo essencial de formação do ser humano em suas dimensões cognitiva, social, emocional e moral. Pode ser definida como a ação intencional de facilitar a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, com o objetivo de preparar os indivíduos para a participação ativa e cidadã na sociedade. Na contemporaneidade, a educação também se configura como um direito social, garantido por legislações nacionais e internacionais, que reconhecem a diversidade humana como um valor e reafirmam o compromisso com a equidade.

Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo apresentar uma análise crítica sobre o percurso histórico da educação e da emergência da educação inclusiva como paradigma contemporâneo. Inicialmente, traça-se um panorama da evolução das práticas educacionais e dos principais marcos históricos que contribuíram para a compreensão atual da inclusão. Em seguida, discute-se o conceito de educação inclusiva, suas bases teóricas e práticas, bem como as legislações e políticas públicas que asseguram o direito à escolarização de todos, com ênfase na população com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O capítulo também mostra as técnicas com embasamento científico utilizadas para apoiar os alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular.

A educação inclusiva, ao defender a presença, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, propõe a transformação das estruturas escolares, dos currículos e das práticas pedagógicas, exigindo mudanças culturais e institucionais profundas (Loreman, 2007; Ainscow & Sandill, 2010). Dessa forma, compreendê-la em sua complexidade é fundamental para analisar os desafios e avanços da educação brasileira rumo a uma escola mais equitativa, acessível e humana.

A inclusão escolar, fundamentada na valorização da diversidade humana e na garantia do direito de todos os estudantes à participação plena em ambientes educacionais comuns, ganha especial relevância no contexto do ensino fundamental. Essa etapa da educação básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), compreende os anos iniciais e finais da escolarização obrigatória, abrangendo o atendimento de crianças e

adolescentes entre seis e quatorze anos. Segundo a LDB, o ensino fundamental tem por objetivos o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural e social, e a formação ética e cidadã do estudante (Presidência da República, 1996).

Trata-se de uma fase fundamental para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e emocionais. É também o período em que muitos alunos são identificados com necessidades educacionais específicas ou com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros. Nesse cenário, os desafios da inclusão se intensificam, pois o ensino fundamental exige, além da apropriação de conteúdos curriculares, o fortalecimento de repertórios comportamentais e habilidades de convivência (Hanley et al., 2007; Biglan, 2015)

A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, garante o direito de todas as crianças e adolescentes à educação, com atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Congresso Nacional, 1988). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015), por sua vez, reforça que é dever do Estado garantir a inclusão escolar em todos os níveis de ensino, com oferta de profissionais de apoio escolar, recursos de acessibilidade e a elaboração do Plano Educacional Individualizado – PEI, conforme disposto no artigo 21 da referida lei (Presidência da República, 2015).

O PEI, quando bem elaborado e implementado, pode contribuir significativamente para o manejo de comportamentos interferentes, pois permite o planejamento pedagógico baseado nas necessidades específicas do estudante, com definição de estratégias individualizadas, uso de apoios visuais, rotinas estruturadas, e ensino de habilidades alternativas de forma sistemática. Já a presença do profissional de apoio escolar, regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, tem papel essencial no auxílio à comunicação, locomoção, alimentação, higiene e acesso ao currículo, possibilitando que o professor tenha suporte para intervir pedagogicamente (Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB, 2009).

Tais dispositivos legais, se efetivamente aplicados, podem transformar o ambiente escolar em um espaço mais estruturado e responsivo, o que favorece diretamente a prevenção e a redução de comportamentos interferentes. Eles promovem a previsibilidade, o engajamento e o senso de pertencimento, fatores reconhecidamente protetivos no contexto da aprendizagem e do desenvolvimento socioemocional (Hanley et al., 2007).

Contudo, como apontam Vieira & Omote (2021), a realidade de muitas escolas brasileiras ainda é marcada por fragilidades na aplicação desses instrumentos, seja por falta de formação docente,

ausência de planejamento colaborativo, ou escassez de recursos humanos. A inclusão, portanto, demanda não apenas o cumprimento da lei, mas a construção de práticas institucionais comprometidas com a escuta, o planejamento e o acolhimento da diversidade.

### **1.1 Educação inclusiva e os desafios do ensino fundamental**

A inclusão escolar, fundamentada na valorização da diversidade humana e no direito de todos os estudantes à participação plena em ambientes educacionais comuns, assume um papel central no contexto do ensino fundamental. Essa etapa da educação básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), compreende os anos iniciais e finais da escolarização obrigatória, abrangendo crianças e adolescentes entre seis e quatorze anos. Segundo a LDB, o ensino fundamental tem por objetivos o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural e social, e a formação ética e cidadã do estudante (Presidência da República, 1996)

Essa fase fundamental é significativa para a formação integral do sujeito, pois além da apropriação dos conteúdos curriculares, exige o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e comportamentais, que favorecem a convivência em grupo, a autonomia e o protagonismo. É também nesse período que muitos estudantes são identificados com necessidades educacionais específicas ou com transtornos do neurodesenvolvimento. Nesse cenário, os desafios da inclusão se intensificam, exigindo da escola não apenas a matrícula, mais condições reais de permanência, aprendizagem e participação (Hanley et al., 2007; Biglan, 2015).

Apesar do avanço das políticas públicas, ainda existem barreiras significativas a efetividade da inclusão. Essas barreiras não se limitam à estrutura física das escolas, mas se expressam também na cultura organizacional, na escassez de recursos humanos especializados e na formação pedagógica ainda insuficiente dos docentes Vieira & Omote (2021). A dificuldade em manejar comportamentos interferentes, por exemplo, é uma das queixas mais recorrentes entre os professores, especialmente quando não contam com suporte técnico e institucional adequado.

A Constituição Federal de 1988 garante, em seu artigo 208, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece o direito ao Plano Educacional Individualizado

(PEI) e a oferta de profissional de apoio escolar. Estas são estratégias reconhecidas por seu potencial de promover acessibilidade pedagógica, ampliar a autonomia dos estudantes e prevenir comportamentos desafiadores. Entretanto, sua aplicação ainda é limitada em muitas redes de ensino, seja por desconhecimento, ausência de formação continuada ou dificuldades de articulação entre os diferentes atores escolares (Congresso Nacional, 1988; Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB, 2009; Presidência da República, 2015) se efetivamente aplicados, podem contribuir significativamente para o manejo de comportamentos que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

A criação de ambientes estruturados, com rotinas previsíveis, apoios visuais e ensino sistemático de habilidades, tem demonstrado eficácia na redução de comportamentos interferentes e na valorização do assentimento do aluno, conceito defendido por (Hanley et al., 2007) como base ética de toda prática educacional. Esses elementos favorecem a construção de vínculos, o engajamento e o sentimento de pertencimento, aspectos fundamentais para o sucesso escolar.

A prática nem sempre acompanha a teoria. Muitos professores ainda enfrentam muitas vezes, sozinhos, os desafios do dia a dia, sentindo-se sobrecarregados e pouco valorizados em seus esforços. A falta de espaço para escuta, planejamento colaborativo e apoio institucional fragiliza o processo e compromete o papel do professor como agente de transformação.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer o papel central do professor, não como único responsável pela inclusão, mas como parte de um sistema que precisa ser fortalecido. As contribuições de McGreevy & Fry (2025) reforçam a importância de estratégias sustentadas por uma cultura institucional de apoio, colaboração e escuta ativa. A educação inclusiva não pode ser uma exigência solitária, mas um compromisso coletivo entre gestores, famílias, especialistas e a comunidade escolar.

O ensino fundamental, justamente por sua riqueza e complexidade, oferece uma oportunidade única de construir práticas mais humanizadas, responsivas e baseadas em evidências. A transformação começa pelo reconhecimento das dificuldades, mas avança quando há espaço para escuta dos profissionais da linha de frente, abre caminhos para o fortalecimento da formação continuada, da cultura de colaboração para um planejamento conjunto. Com ações pautadas na dignidade, na ciência e na empatia, é possível trilhar caminhos reais e possíveis para uma escola onde todos, sem exceção, possam aprender e pertencer.

## 1.2 Conceito e principais marcos histórico

A construção do conceito de educação inclusiva consolidou-se ao longo das últimas décadas como resposta a modelos educacionais segregadores, historicamente instituídos nas políticas públicas e nas práticas escolares. Durante muito tempo, alunos com deficiência ou outras condições específicas foram excluídos dos ambientes regulares de ensino ou encaminhados para instituições separadas, reforçando a lógica da exclusão e da padronização como norma.

A educação inclusiva, ao contrário, propõe a convivência e a aprendizagem conjunta de todos os alunos, reconhecendo que a diversidade é constitutiva da experiência humana. Trata-se de uma concepção que ultrapassa a ideia de integração, na qual o aluno precisava se adaptar à escola, e avança para uma perspectiva em que é a escola que deve se transformar para atender às necessidades de cada estudante, de forma flexível, colaborativa e acolhedora (UNESCO, 1994; Mittler, 2003).

Esse paradigma é reforçado por importantes marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou emocionais. A proposta é a de um ensino centrado no aluno, orientado por valores como equidade, justiça e respeito à diferença.

No Brasil, essa visão vem sendo sustentada por uma série de legislações e políticas públicas que representam conquistas importantes na luta por uma educação mais justa. Entre os principais marcos, destacam-se:

### Quadro 1

#### *Direitos Educacionais dos Alunos Segundo a Legislação Brasileira*

Dispositivo Legal	Direito Garantido	Artigo/Detalhamento
Constituição Federal de 1988	Direito à educação para todos, com igualdade de condições de acesso e permanência na escola.	Art. 208, inciso I
Constituição Federal de 1988	Atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.	Art. 208, inciso III

Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)	Direito à educação inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.	Art. 27
Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)	Proibição de cobrança adicional por parte das instituições de ensino para garantir inclusão.	Art. 28, §1º
Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)	Oferta de profissional de apoio escolar quando necessário para garantir participação e aprendizagem.	Art. 28, inciso XVII
Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)	Direito ao Plano Educacional Individualizado – PEI, elaborado de forma colaborativa.	Art. 21
Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)	Garantia de acessibilidade física, comunicacional, curricular e pedagógica.	Art. 28, incisos I a X

Fonte: Constituição Federal (1988) e na Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Dois desses instrumentos legais merecem destaque pela sua potência transformadora quando aplicados com responsabilidade e intencionalidade: o Plano Educacional Individualizado (PEI), que deve ser elaborado de forma colaborativa e refletir as reais necessidades pedagógicas do aluno (art. 21 da LBI), e o profissional de apoio escolar, previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, cuja função é garantir o acesso, a autonomia e a participação dos estudantes nas atividades escolares (Ministério da Educação, 2009).

Na prática, porém, sabemos que esses instrumentos muitas vezes não são implementados com a profundidade e a continuidade necessárias. O PEI, por exemplo, é elaborado de forma superficial ou apenas para fins burocráticos, sem envolver a equipe pedagógica, as famílias e, sempre que possível, o próprio estudante. O profissional de apoio, por sua vez, muitas vezes atua sem formação adequada, com pouca clareza sobre suas atribuições ou de forma desvinculada do trabalho pedagógico.

Esses desafios não anulam os avanços já conquistados, mas indicam que a inclusão escolar ainda depende de uma mudança de cultura institucional. A legislação, por si só, não transforma a realidade, é preciso que ela seja compreendida como instrumento de ação e ética, política pedagógica. Isso requer investimento contínuo em formação docente, tempo para planejamento colaborativo, apoio técnico qualificado e uma liderança escolar comprometida com a escuta e com a construção de novas práticas inclusivas.

Mais do que uma exigência normativa, a inclusão deve ser entendida como uma oportunidade de qualificar a escola para todos. Trata-se de um movimento em direção à construção de ambientes mais humanos, onde cada aluno tenha espaço para crescer em seu tempo, com apoio, respeito e dignidade. Sob essa perspectiva, os marcos legais não devem ser vistos como limites, mas como pontos de partida para práticas educacionais mais justas e significativas.

### **1.3 Desafios da inclusão no contexto escolar**

Apesar dos avanços legais e conceituais em torno da educação inclusiva, sua implementação nas escolas ainda é marcada por uma série de desafios que revelam a distância entre o discurso e a prática. Um dos principais obstáculos está na cultura escolar ainda fortemente enraizada em modelos tradicionais de ensino, que valorizam a homogeneidade, o rendimento acadêmico padronizado e a disciplina, muitas vezes desconsiderando as singularidades dos alunos e suas diferentes formas de aprender e participar do ambiente escolar.

A falta de formação adequada para a realidade de hoje dos profissionais da educação é uma barreira recorrente. Muitos professores relatam sentir-se despreparados para lidar com as demandas de uma sala de aula inclusiva, especialmente quando precisam manejar comportamentos que fogem do esperado, como crises de agitação, dificuldades de comunicação, recusa de tarefas ou outras expressões comportamentais atípicas. Essas situações geram insegurança, estresse e, em alguns casos, reforçam atitudes excludentes, ainda que de forma não intencional (Ainscow & Sandill, 2010).

Outro fator desafiador é a insuficiência de recursos materiais e humanos. Embora a legislação brasileira preveja o apoio de profissionais especializados e a adaptação do ambiente físico, na prática, esses apoios são muitas vezes inexistentes, mal distribuídos ou interrompidos ao longo do ano letivo. Além disso, as escolas nem sempre contam com uma equipe técnica multidisciplinar capaz de orientar os professores e construir coletivamente soluções eficazes e sustentáveis.

Do ponto de vista organizacional, há também entraves relacionados à gestão escolar. A falta de tempo para planejamento coletivo, a ausência de espaços de escuta e troca entre os profissionais, e a sobrecarga das tarefas docentes dificultam a articulação de práticas inclusivas. A inclusão, nesses casos, deixa de ser um projeto institucional e passa a depender do esforço individual de

alguns professores, o que contribui para a sensação de solidão profissional e para o esgotamento emocional.

Não menos importante, os preconceitos e estigmas ainda persistem, muitas vezes disfarçados sob a justificativa da "falta de preparo" ou da "realidade difícil da escola". É fundamental reconhecer que práticas excludentes também estão presentes nos discursos e nas decisões cotidianas das instituições, o que exige um olhar crítico e comprometido com a mudança de cultura escolar.

Assim, os desafios da inclusão não podem ser compreendidos apenas como questões técnicas ou estruturais, mas como reflexos de uma lógica excludente que precisa ser transformada. Essa transformação passa pela formação continuada dos profissionais, pelo fortalecimento das redes de apoio e pela construção de uma escola que valorize a diversidade como algo a ser compreendido, e não como obstáculo.

No entanto, é importante reforçar que reconhecer os desafios da inclusão não significa desacreditar em seu potencial transformador. Muito pelo contrário: é justamente ao olhar de frente para essas dificuldades que podemos identificar caminhos possíveis e sustentáveis para a mudança. Como propõem McGreevy & Fry (2025), a construção de ambientes inclusivos exige intencionalidade, escuta ativa, planejamento compartilhado e a promoção de uma cultura de segurança e dignidade dentro da escola.

É preciso também considerar o papel das lideranças escolares e das equipes técnicas. Quando há uma gestão comprometida com a inclusão e um investimento contínuo na formação e no apoio pedagógico, é possível criar condições reais para que todos os estudantes participem, aprendam e se desenvolvam.

Dessa forma, os desafios da inclusão não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como convites à reconstrução coletiva da escola. Uma escola que reconhece a diversidade como potência e não como problema, que oferece suporte aos seus profissionais e que se permite aprender com as diferenças é, sem dúvida, uma escola mais ética, mais humana e mais comprometida com o direito de todos.

#### **1.4 A inclusão de estudantes com comportamentos interferentes**

A presença de estudantes com comportamentos interferentes no ambiente escolar é uma realidade crescente, especialmente no ensino fundamental. Tais comportamentos, como agitação motora, gritos, estereotípias, agressividade, oposição a instruções, entre outros, muitas vezes são associados a condições do neurodesenvolvimento, ou a vivências adversas no contexto familiar e social. Independentemente da origem, esses comportamentos afetam diretamente a dinâmica da sala de aula e o bem-estar tanto do próprio aluno quanto dos colegas e dos professores.

A inclusão desses estudantes representa um dos maiores desafios na prática pedagógica cotidiana, não apenas pelas dificuldades que impõem, mas, sobretudo, pela escassez de estratégias preventivas e de uma cultura escolar que compreenda e acolha a diversidade comportamental. Em muitos casos, o comportamento do aluno é interpretado como indisciplina ou falta de limites, o que leva à adoção de medidas punitivas ou à solicitação de encaminhamentos médicos, em vez de uma análise cuidadosa do contexto e das necessidades reais da criança.

Um aspecto crítico é que o professor, frequentemente, não dispõe de tempo, formação e apoio institucional para investigar as causas dos comportamentos e implementar estratégias baseadas em evidências. Isso reforça práticas reativas em vez de preventivas, dificultando o desenvolvimento de um ambiente educacional acolhedor e estruturado. A ausência de uma rede de suporte técnico, como psicólogos, psicopedagogos e analistas do comportamento, também contribui para que o manejo desses comportamentos recaia exclusivamente sobre o educador, ampliando sua sensação de sobrecarga.

Outro aspecto crítico é o uso de “rótulos” como “difícil”, “agitado” ou “agressivo”, que podem marcar negativamente o aluno dentro da escola. Martin e Pear (2011) alertam que o uso de “rótulos” tende a descrever a pessoa, e não o comportamento, dificultando a compreensão de suas causas e o desenvolvimento de soluções eficazes. Esses rótulos, ainda que não verbalizados diretamente, moldam as expectativas e atitudes dos educadores, influenciando práticas pedagógicas e o modo como a criança é acolhida no ambiente escolar e pode afetar profundamente a forma como o aluno é percebido e tratado dentro da escola. Além disso, os “rótulos”, influenciam expectativas, atitudes e decisões pedagógicas, criando barreiras adicionais à aprendizagem e à participação ativa do estudante. A escola precisa, portanto, repensar suas práticas e discursos, construindo uma cultura de acolhimento, respeito e escuta

genuína, onde comportamentos desafiadores sejam vistos como formas de comunicação e não como ameaças à ordem.

A literatura aponta que práticas baseadas em evidências, podem contribuir significativamente para a diminuição de comportamentos interferentes e o aumento da participação do aluno (Hanley et al., 2007). No entanto, para que essas estratégias sejam efetivamente aplicadas, é necessário que a escola invista em formação contínua e promova espaços de reflexão coletiva, onde o professor se sinta seguro para aprender, experimentar e ajustar suas práticas.

Incluir estudantes com comportamentos interferentes não é apenas uma questão de presença física na sala de aula, mas um compromisso ético com a construção de ambientes de aprendizagem verdadeiramente acessíveis e significativos para todos. Isso implica reconhecer a complexidade dos processos de desenvolvimento humano e atuar de forma colaborativa, respeitosa e intencional, para garantir que esses alunos possam aprender, se desenvolver e se sentir pertencentes ao espaço escolar.

## **Capítulo 2- Comportamentos interferentes**

### **2.1 Comportamentos interferentes no contexto escolar**

Os comportamentos interferentes representam um dos principais desafios enfrentados no cotidiano escolar, especialmente no contexto da educação inclusiva. Esses comportamentos são definidos como ações ou reações que dificultam ou impedem a participação do aluno nas atividades pedagógicas, interferem no processo de ensino-aprendizagem e, por vezes, afetam negativamente o ambiente da sala de aula como um todo (Cooper, Heron & Heward, 2020). Entre os exemplos mais comuns, encontram-se a recusa de tarefas, comportamentos agressivos, estereotípias, gritos, interrupções constantes, fuga da atividade e agitação motora.

Importante destacar que tais comportamentos não devem ser entendidos apenas como “problemas” a serem corrigidos, mas como sinais de que algo precisa ser compreendido e ajustado no ambiente educacional. Segundo a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), todo comportamento tem uma função, seja ela obter atenção, escapar de uma tarefa aversiva, acessar um objeto ou atividade desejada, ou simplesmente autorregular sensorialmente. Assim, o comportamento interferente não é um erro do aluno, mas uma tentativa de se comunicar e lidar com demandas do ambiente que, muitas vezes, não está suficientemente estruturado para acolhê-lo (Hanley et al., 2007).

Na escola, a tendência de lidar com esses comportamentos por meio de punições, advertências e exclusões temporárias (como envio à coordenação ou suspensão das atividades) ainda é muito comum. No entanto, essas medidas, além de pouco eficazes a longo prazo, podem intensificar os comportamentos e aumentar o sentimento de inadequação e rejeição por parte do aluno. Em vez de promover inclusão, essas práticas reforçam a lógica de exclusão, prejudicando o desenvolvimento acadêmico e socioemocional do estudante (Pas et al., 2019 e Martin & Pear, 2020).

É importante considerar também que muitos comportamentos considerados desafiadores são resultado de barreiras invisíveis impostas pelo próprio contexto escolar: linguagem pouco acessível, ausência de rotinas previsíveis, baixa flexibilização das atividades e falta de alternativas para expressão de sentimentos. Essas barreiras impactam especialmente alunos com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou histórico de vulnerabilidade social e

emocional, tornando os comportamentos interferentes uma resposta adaptativa a contextos adversos.

Diante disso, torna-se essencial que os professores sejam capacitados para observar, registrar e analisar o comportamento de forma funcional e contextualizada. A construção de estratégias pedagógicas baseadas em evidências e voltadas à prevenção, como o uso de instruções claras, ensino de comportamentos-alvo, reforço positivo e apoio visual, contribui significativamente para a diminuição desses comportamentos e o aumento do engajamento escolar (Hanley et al., 2007; Pas et al., 2019).

Por fim, é fundamental reconhecer que a forma como a escola responde aos comportamentos interferentes revela muito sobre seus valores, crenças e compromissos com a inclusão. Quando esses comportamentos são vistos como oportunidade de aprendizagem e não como falhas a serem punidas, abre-se espaço para práticas mais humanas, respeitosas e eficazes, que beneficiam não apenas o aluno em questão, mas toda a comunidade escolar.

## **2.2 Impacto no ambiente educacional**

Os comportamentos interferentes não afetam apenas o aluno que os apresenta, mas repercutem em toda a dinâmica da sala de aula e na organização pedagógica da escola. Esses comportamentos, quando frequentes ou intensos, podem gerar interrupções constantes nas atividades, afetar o rendimento da turma, comprometer o vínculo entre professor e aluno e gerar sentimentos de frustração, impotência e estresse entre os educadores (Rodrigues & Rodrigues, 2011; Vieira & Omote, 2021).

A sala de aula é um espaço coletivo que exige organização, previsibilidade e manejo constante de interações sociais. Quando um aluno apresenta comportamentos que desafiam essas estruturas, como gritar, correr pela sala, não seguir instruções ou recusar atividades, o professor é chamado a intervir rapidamente, muitas vezes sem apoio ou formação específica. Essa exigência constante pode levar à sobrecarga emocional, ao esgotamento profissional (burnout) e até mesmo ao afastamento do professor do trabalho (Ainscow & Sandill; 2010 Biglan, 2015).

Além do impacto direto sobre os docentes, os comportamentos interferentes também afetam os colegas de classe. Em contextos em que há pouco preparo institucional para lidar com essas

situações, os demais alunos podem ser expostos a interrupções frequentes, clima de insegurança ou até mesmo episódios de agressividade, o que compromete seu direito a um ambiente de aprendizagem estável e acolhedor. Em contrapartida, quando a escola se organiza de forma preventiva e oferece suporte ao professor, o impacto desses comportamentos pode ser minimizado e convertido em oportunidades de desenvolvimento para toda a turma (Pas et al., 2019).

Outro aspecto importante é o efeito que essas experiências geram na percepção dos professores sobre a inclusão. Quando não há estrutura adequada para o manejo dos comportamentos, a inclusão passa a ser vista como algo inviável ou idealizado, o que pode reforçar estigmas e discursos excludentes. Nesse cenário, o aluno com comportamentos desafiadores é frequentemente rotulado como “problemático” ou “inadequado”, o que compromete seu processo de aprendizagem e sua autoestima (Martin & Pear, 2020).

Por outro lado, pesquisas apontam que o impacto dos comportamentos interferentes pode ser significativamente reduzido quando há investimento em formação docente, apoio técnico e práticas pedagógicas fundamentadas em evidências (Pas et al., 2019; Hanley et al., 2007).

A presença de rotinas claras, o uso de reforço positivo, a previsibilidade das atividades e a construção de relações seguras e empáticas são estratégias que favorecem o engajamento dos alunos e reduzem a ocorrência de comportamentos desafiadores. É fundamental compreender que o comportamento é sempre uma forma de comunicação.

Quando a escola aprende a escutar esses sinais e responde com estratégias apropriadas, o impacto negativo no ambiente educacional diminui, e todos os alunos, com ou sem diagnóstico, passam a se beneficiar de um espaço mais acolhedor, organizado e respeitoso. Assim, o investimento em práticas de apoio ao comportamento não é apenas uma medida corretiva, mas uma ação estruturante para a qualidade da educação.

### **2.3 Fatores que contribuem para comportamentos interferentes**

Os comportamentos interferentes não surgem de forma isolada. Eles são o resultado de uma complexa interação entre fatores biológicos, sociais, emocionais e ambientais, que influenciam diretamente a forma como a criança percebe e responde ao ambiente escolar.

Compreender esses fatores é essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais humanas, eficazes e comprometidas com o respeito à singularidade de cada aluno.

Entre os fatores biológicos e neurológicos, destacam-se os transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), os transtornos do processamento sensorial e de linguagem. Crianças com esses diagnósticos, conforme descrito no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR* (APA, 2022), podem apresentar maior sensibilidade a estímulos, dificuldades de autorregulação emocional, impulsividade e desafios na comunicação funcional, elementos que impactam diretamente sua relação com as rotinas escolares (Hanley et al., 2007; Martin & Pear, 2020).

Contudo, restringir a compreensão dos comportamentos interferentes a uma perspectiva exclusivamente clínica ou biomédica seria reduzir sua complexidade. Fatores ambientais e relacionais, como instabilidade familiar, experiências de negligência ou violência, ausência de vínculos afetivos consistentes e traumas precoces também têm grande influência sobre o desenvolvimento emocional e comportamental. Os impactos da pandemia da COVID-19, por exemplo, agravaram aspectos de saúde mental, ampliando as manifestações comportamentais em crianças que vivenciaram isolamento, perda de rotina e (Biglan, 2015)

No contexto escolar, aspectos da organização do ambiente e das rotinas pedagógicas podem favorecer ou intensificar esses comportamentos. Ambientes imprevisíveis, instruções confusas, ausência de apoio visual, baixa flexibilidade curricular e pouca previsibilidade são elementos que geram insegurança e aumentam o nível de estresse. Isso pode desencadear comportamentos de fuga, oposição ou busca por autorregulação (Cooper, Heron & Heward, 2020). A qualidade do vínculo com o professor também é um fator determinante: relações afetuosas, seguras e respeitadas tendem a reduzir a frequência e a intensidade dos comportamentos desafiadores.

Outro aspecto essencial é a ausência de ensino de habilidades alternativas. Em muitos casos, o comportamento interferente é a única maneira que a criança conhece para comunicar uma necessidade, seja obter atenção, pedir ajuda, evitar uma tarefa, expressar desconforto ou conseguir uma pausa. Como reforça Hanley et al. (2007), o comportamento é funcional, e, muitas vezes, a melhor solução que a criança encontra diante de um ambiente pouco responsivo ou pouco adaptado às suas necessidades. Nesse sentido, ensinar formas mais apropriadas de comunicação, regulação emocional e habilidades sociais deve ser prioridade nas intervenções.

A literatura recente também enfatiza o papel das instituições escolares na manutenção ou transformação desses padrões. Escolas com estruturas rígidas, pouco apoio técnico, escassez de espaços de escuta e valorização exclusiva do desempenho acadêmico tendem a gerar mais comportamentos desafiadores ao não se adaptarem às necessidades reais dos alunos. O mesmo se aplica a sistemas educacionais que negligenciam a formação docente e o investimento em práticas inclusivas (Pas et al., 2019).

Portanto, compreender os fatores que contribuem para os comportamentos interferentes é o primeiro passo para transformá-los. Mais do que intervir no comportamento em si, é preciso modificar os contextos que o geram, reconhecendo que todo comportamento tem uma função. Quando o ambiente escolar se torna mais acolhedor, estruturado e comprometido com o assentimento e a dignidade dos alunos, os comportamentos deixam de ser barreiras e passam a ser pontos de partida para o desenvolvimento de relações mais saudáveis, seguras e colaborativas

#### **2.4 O uso de rótulos comportamentais na educação**

Na tentativa de organizar e responder à diversidade de comportamentos presentes no cotidiano escolar, é comum que educadores, mesmo de forma não intencional, recorram a “rótulos” para categorizar alunos. Termos como “agitado”, “preguiçoso”, “difícil”, “violento” ou “impossível” são frequentemente usados para descrever estudantes que apresentam comportamentos desafiadores ou que não se enquadram nas normas esperadas de comportamento. Esses rótulos, muitas vezes reforçados por outros profissionais e até por documentos escolares, acabam moldando a forma como o aluno é percebido e tratado, influenciando o olhar da equipe pedagógica, das famílias e até da própria criança sobre si mesma.

Embora possam parecer descrições neutras, os “rótulos comportamentais” carregam julgamentos implícitos e contribuem para a construção de expectativas negativas. Ao definir uma criança por um traço isolado de seu comportamento, frequentemente observado fora de contexto, de limitar sua identidade àquilo que mais desafia os adultos, e de diminuir suas competências e possibilidades. Como afirma Hanley et al. (2007), o comportamento deve ser compreendido dentro de um contexto funcional, e não como uma característica estática ou um defeito do indivíduo.

Os impactos do uso de rótulos são amplos. Do ponto de vista pedagógico, eles podem levar à redução de oportunidades de aprendizagem e ao isolamento social dentro da própria sala de aula. Em termos emocionais, o estudante pode internalizar essa identidade atribuída, reduzindo sua autoestima e seu engajamento nas propostas escolares. Além disso, os rótulos tendem a reforçar práticas excludentes, dificultando o estabelecimento de relações afetivas positivas e a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Como destaca McGreevy & Fry (2025), uma abordagem ética da educação requer que os profissionais reconheçam o comportamento como forma de comunicação, e não como obstáculo. Em vez de interpretar a ação da criança como um “problema”, é necessário perguntar: o que ela está tentando dizer? O que o ambiente está reforçando? O que está faltando em termos de apoio, estrutura ou vínculo? Essa mudança de perspectiva exige formação continuada, reflexão crítica e, principalmente, empatia.

Descrever uma criança como “opositora” não esclarece em que contexto ela se opõe, o que antecede e o que mantém esse comportamento. Pelo contrário, pode levar à adoção de práticas punitivas ou de controle aversivo, em vez de promover a análise e o ensino de habilidades alternativas, como propõem intervenções baseadas em assentimento, reforço positivo e ensino proativo (Hanley et al., 2007; Pas et al., 2019).

Portanto, a superação dos rótulos passa pela mudança da cultura escolar, que deve substituir julgamentos por escuta, diagnósticos superficiais por análise funcional, e respostas impulsivas por práticas intencionais e compassivas. Quando os profissionais deixam de perguntar “o que há de errado com essa criança?” e começam a perguntar “o que ela precisa?”, abrem-se caminhos para uma educação verdadeiramente inclusiva, respeitosa e transformadora.

Os comportamentos interferentes não surgem de forma isolada, mas são resultado de múltiplos fatores que interagem entre si e influenciam a forma como a criança responde ao ambiente escolar. Compreender esses fatores é essencial para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e humanas, que considerem o aluno em sua totalidade e não apenas pelo comportamento apresentado.

Entre os fatores biológicos e neurológicos, destacam-se os transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e os transtornos do processamento sensorial. Crianças com esses diagnósticos podem apresentar maior sensibilidade a estímulos ambientais, dificuldades na autorregulação emocional, impulsividade e desafios na comunicação funcional.

Esses elementos influenciam diretamente o modo como percebem e interagem com as demandas escolares (Hanley et al., 2007; Martin & Pear, 2020).

No entanto, limitar a explicação dos comportamentos interferentes a aspectos clínicos ou diagnósticos é reduzir a complexidade do processo educativo. Fatores ambientais, familiares e escolares também desempenham papel significativo. Vivências de instabilidade familiar, exposição à violência, negligência, ausência de vínculos afetivos consistentes ou ainda experiências traumáticas podem impactar o desenvolvimento emocional e comportamental da criança, refletindo-se em comportamentos desafiadores no ambiente escolar (Biglan, 2015).

No contexto escolar, a organização do ambiente e das rotinas pedagógicas também pode contribuir para a ocorrência ou intensificação de comportamentos interferentes. Ambientes imprevisíveis, instruções pouco claras, ausência de apoio visual, práticas pedagógicas homogêneas e pouca flexibilidade curricular tendem a aumentar o nível de estresse e insegurança do aluno, desencadeando respostas comportamentais de fuga, oposição ou autorregulação (Cooper, Heron & Heward, 2020; La Salle-Finley, 2023). O mesmo vale para a relação professor-aluno: a ausência de vínculo afetivo, a rigidez no trato ou a baixa expectativa em relação ao aluno podem reforçar padrões negativos de comportamento.

Outro fator relevante é a falta de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades alternativas. Muitas vezes, o comportamento interferente é a única forma que o aluno encontra para expressar suas necessidades ou obter o que deseja, seja atenção, uma pausa ou acesso a um objeto. Isso ocorre, em grande parte, porque ele não aprendeu (ou não teve oportunidade de aprender) meios mais apropriados de comunicação ou autorregulação emocional (Hanley et al., 2007; McGreevy & Fry, 2025). Assim, o comportamento não é “sem motivo”, mas a melhor solução que a criança tem naquele momento.

Por fim, é importante destacar o papel dos aspectos institucionais e sociais. Escolas com estruturas rígidas, pouco apoio técnico, ausência de trabalho colaborativo e culturas que valorizam o desempenho acadêmico em detrimento do desenvolvimento global da criança tendem a gerar mais comportamentos desafiadores, ao não se adaptarem às reais necessidades dos estudantes (Loreman, 2007; Ainscow & Sandill, 2010).

Compreender os fatores que contribuem para os comportamentos interferentes é um passo essencial para transformá-los. Mais do que intervir no comportamento em si, é preciso transformar os contextos que os geram, reconhecendo que o comportamento é uma resposta,

muitas vezes, a um ambiente que ainda não está suficientemente preparado para acolher a diversidade humana.

## **2.5 Impacto dos rótulos no desenvolvimento dos alunos**

A forma como os alunos são nomeados e descritos no ambiente escolar impacta diretamente seu desenvolvimento emocional, acadêmico e social. Os rótulos comportamentais, muitas vezes atribuídos de maneira informal ou com base em episódios pontuais, podem cristalizar-se em percepções negativas que acompanham a criança ao longo de sua trajetória escolar. Ao serem repetidos por diferentes profissionais, esses rótulos não apenas influenciam a forma como a criança é tratada, mas também afetam a forma como ela passa a se ver (Vieira & Omote, 2021; Rios & Denari, 2011).

A literatura educacional tem destacado os efeitos das expectativas projetadas pelos adultos no desempenho e no comportamento dos alunos. Quando uma criança é constantemente identificada como “problemática” ou “desafiadora”, é provável que receba menos estímulo, menos confiança e menos oportunidades de protagonismo. Isso compromete seu envolvimento nas atividades escolares, limita sua participação e enfraquece sua autoestima (Biglan, 2015).

Além disso, o uso contínuo de rótulos pode promover um ciclo de reforço negativo: o aluno reage à maneira como é tratado, muitas vezes reforçando o comportamento inicialmente rotulado, o que confirma as expectativas negativas e reduz ainda mais as possibilidades de mudança. O ambiente escolar, nesse contexto, deixa de ser espaço de transformação e passa a funcionar como mecanismo de manutenção da exclusão (Ainscow & Sandill, 2010).

Os efeitos não se restringem ao indivíduo rotulado. Os colegas também passam a associar esse aluno ao rótulo, o que pode gerar estigmatização, isolamento e rupturas no processo de socialização. Do ponto de vista emocional, os danos incluem sentimentos de rejeição, fracasso, inadequação e hostilidade, todos prejudiciais ao processo de aprendizagem e ao bem-estar da criança (La Salle-Finley, 2023; Loreman, 2007).

É importante lembrar que, especialmente no caso de estudantes com histórico de comportamento interferente, as conquistas são construídas com base em relações de confiança e em contextos que reconhecem o esforço, e não apenas o desempenho. McGreevy & Fry (2025) reforçam que a mudança de comportamento é facilitada quando o ambiente oferece

previsibilidade, acolhimento e objetivos claros. O aluno precisa sentir-se pertencente, respeitado e valorizado por suas potencialidades, mesmo quando apresenta desafios.

Portanto, superar os efeitos dos rótulos exige um olhar pedagógico mais intencional, comprometido com a construção de narrativas mais positivas sobre os estudantes. Isso inclui o uso de linguagem descritiva e funcional, o reconhecimento dos pequenos avanços e a oferta de intervenções que respeitem o ritmo e a história de cada criança. Quando a escola abandona os rótulos e passa a ver o aluno como alguém em processo de desenvolvimento, e não como um “caso” ou um “problema”, ela se torna, de fato, um lugar de transformação.

## **2.6 Percepção dos professores sobre rótulos comportamentais**

A percepção que os professores constroem sobre seus alunos é profundamente influenciada por suas experiências, sua formação e pelo contexto institucional em que atuam. Nesse cenário, o uso de “rótulos comportamentais” surge, muitas vezes, como uma tentativa de nomear e organizar as situações desafiadoras do cotidiano escolar. No entanto, essa prática pode tanto refletir quanto reforçar crenças limitantes, afetando o modo como os profissionais se relacionam com os estudantes e compreendem seus comportamentos (Rios & Denari, 2011).

Muitos professores relatam sentir-se inseguros, frustrados ou impotentes diante de comportamentos que fogem ao padrão esperado. Quando não há suporte técnico, formação adequada ou espaços de escuta institucional, é comum que esses comportamentos sejam interpretados de forma simplificada, gerando rótulos como “aluno problema”, “inquieto”, “desobediente” ou “sem limites”. Tais expressões, embora difundidas no discurso cotidiano, carregam julgamentos e contribuem para a cristalização de estereótipos (Vieira & Omote, 2021).

A rotulação, nesse contexto, surge não apenas como uma prática individual, mas como um reflexo de uma cultura escolar que ainda valoriza a padronização e o controle, em detrimento da diversidade e da flexibilidade. Professores que se sentem pressionados por metas, resultados e cobranças institucionais tendem a buscar explicações rápidas para comportamentos desafiadores, o que favorece o uso de rótulos ao invés da análise contextualizada do comportamento (Loreman, 2007).

Entretanto, a percepção dos professores sobre os rótulos também pode ser ambivalente. Em entrevistas e estudos qualitativos, muitos docentes reconhecem os efeitos negativos da rotulação, tanto para o desenvolvimento do aluno quanto para a prática pedagógica. Alguns relatam arrependimento ao perceber que, ao rotular um estudante, limitaram suas oportunidades ou reforçaram comportamentos indesejados. Outros apontam que a rotulação é, muitas vezes, perpetuada por discursos institucionais e familiares, dificultando uma abordagem mais neutra e funcional (Rios & Denari, 2011).

Há ainda professores que expressam o desejo de romper com esses rótulos, mas não sabem como fazê-lo de forma prática e eficaz. Esse desejo revela uma abertura importante para a mudança e aponta para a necessidade de formações que não apenas informem, mas que provoquem reflexão crítica e ofereçam ferramentas reais para uma escuta mais cuidadosa e respeitosa dos alunos. Formações baseadas em análise funcional do comportamento, estratégias preventivas e desenvolvimento de repertórios socioemocionais contribuem para que o professor desenvolva uma nova forma de olhar para os comportamentos, não como erros, mas como oportunidades de intervenção pedagógica (McGreevy & Fry, 2025).

É importante reconhecer que mudar a percepção sobre os rótulos exige, acima de tudo, acolhimento ao professor. Somente quando ele se sente apoiado, ouvido e parte de um processo colaborativo, é possível desconstruir práticas arraigadas e abrir espaço para um olhar mais empático e intencional. Formar professores para a inclusão não é apenas oferecer conteúdo técnico, mas promover uma transformação ética, afetiva e política da prática educativa (Rodrigues & Rodrigues, 2011).

## **2.7 Intervenções Baseadas em Evidências**

O enfrentamento de comportamentos interferentes no ambiente escolar demanda intervenções intencionais, éticas e fundamentadas em práticas que comprovadamente promovam resultados positivos. Nesse contexto, as intervenções baseadas em evidências têm ganhado espaço na literatura e nas políticas públicas como estratégias eficazes para lidar com os desafios do cotidiano educacional, promovendo ambientes mais estruturados, acolhedores e propícios à aprendizagem de todos os estudantes (Pas et al., 2019).

Entre essas intervenções, destaca-se a contribuição da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), cuja abordagem contemporânea tem se voltado para o ensino de habilidades funcionais, a construção de contextos seguros e a promoção do assentimento ativo do aprendiz. A ABA entende que todo comportamento tem uma função, e que, ao identificar essa função, é possível propor intervenções que ensinem alternativas mais adequadas, reduzindo a frequência e a intensidade dos comportamentos interferentes (Cooper, Heron & Heward, 2020).

Estratégias como a análise funcional do comportamento, o reforço positivo, o uso de pistas e modelagem, a manipulação de antecedentes (como organização do ambiente e previsibilidade de tarefas) e o ensino de habilidades alternativas compõem um repertório sólido de práticas com alto potencial de impacto positivo. Essas estratégias promovem não apenas a diminuição dos comportamentos desafiadores, mas também o fortalecimento da autonomia, da autoestima e da inclusão ativa dos estudantes (Hanley et al., 2007; McGreevy & Fry, 2025).

Outra abordagem reconhecida é o Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS), um modelo de suporte comportamental em três níveis, que tem como princípio a prevenção e a promoção de uma cultura escolar positiva. O PBIS propõe o ensino explícito de comportamentos esperados, o reforço constante das atitudes adequadas e o monitoramento de dados para embasar decisões pedagógicas (Adamson, McKenna & Mitchell, 2019; Pas et al., 2019). Ainda pouco difundido no Brasil, esse modelo traz contribuições valiosas para a construção de ambientes mais organizados e seguros, especialmente em escolas públicas com recursos limitados.

No entanto, é fundamental destacar que as práticas baseadas em evidências não se restringem àquelas oriundas das ciências do comportamento. O campo da Educação também desenvolve e valida estratégias pedagógicas eficazes, com base em avaliações sistemáticas e observações qualificadas do processo de aprendizagem. A escuta ativa, o registro das produções dos alunos, a observação intencional e o replanejamento contínuo permitem ao professor compreender os níveis de desenvolvimento do aluno, suas dificuldades e potencialidades, e a partir disso, planejar intervenções mais adequadas ao seu ritmo e estilo de aprendizagem (Rodrigues & Rodrigues, 2011; Vieira & Omote, 2021).

Essas práticas pedagógicas, embora muitas vezes não rotuladas como “científicas”, carregam valor formativo inestimável quando realizadas com intencionalidade, crítica e compromisso ético com a inclusão (Loreman, 2007).

Outro aspecto fundamental das intervenções eficazes é o uso de estratégias preventivas. Organizar o ambiente de forma clara e previsível, oferecer instruções graduais, antecipar mudanças de rotina, propor escolhas controladas e estabelecer relações afetivas consistentes são práticas simples, mas com alto impacto na prevenção de comportamentos interferentes. A prevenção, nesse sentido, não substitui a intervenção, ela a fortalece, reduzindo a necessidade de ações reativas e promovendo o bem-estar dos alunos e dos professores (Rios & Denari, 2011; Biglan, 2015).

Para que essas estratégias sejam implementadas de maneira consistente, o papel do professor precisa ser compreendido como central e ativo. Isso implica não apenas acesso a conteúdos técnicos, mas também um processo contínuo de autorreflexão sobre suas práticas, limites e necessidades formativas. Reconhecer suas dificuldades e buscar formação adequada é um movimento de coragem e profissionalismo, que deve ser incentivado pelas instituições escolares (Rodrigues & Rodrigues, 2011).

Nesse sentido, programas de formação docente que promovam observação em sala de aula, monitoramento de desempenho, modelagem de estratégias pedagógicas e feedback contínuo têm se mostrado eficazes na consolidação de práticas baseadas em evidências. O feedback formativo, quando oferecido com respeito e foco na construção, fortalece a autoconfiança do professor, amplia seu repertório e contribui para uma cultura de colaboração e melhoria contínua (Vieira & Omote, 2021).

Por fim, abordagens como a Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) também vêm sendo integradas ao contexto escolar como suporte à saúde emocional de professores e alunos. A ACT favorece a construção de ambientes mais compassivos, promovendo flexibilidade psicológica, aceitação das dificuldades e engajamento com valores pessoais (Biglan, 2015).

Superar os preconceitos entre áreas e reconhecer o valor de diferentes campos do saber é, por si só, uma estratégia baseada em evidência. A interdisciplinaridade e o diálogo entre Educação e Análise do Comportamento são essenciais para a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, onde todos, alunos e professores, tenham condições de aprender, ensinar, conviver e se desenvolver.

## **Capítulo 3 - Formação de Professores**

### **3.1 Formação dos professores e desafios na inclusão escolar**

A formação de professores é um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, especialmente quando se trata do manejo de comportamentos que interferem na aprendizagem e na convivência escolar. No entanto, apesar dos avanços legais e discursos favoráveis a inclusão, a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas para lidar com a diversidade humana presente nas salas de aula.

Diversos estudos apontam que os cursos de licenciatura, de maneira geral, continuam a abordar de forma limitada e fragmentada temas essenciais como inclusão, diversidade, desenvolvimento socioemocional e estratégias de manejo comportamental (Vieira & Omote 2021). Tais conteúdos aparecem como disciplinas optativas ou de carga horária reduzida, sem articulação com a prática pedagógica cotidiana. Como resultado, muitos professores ingressam na docência com uma formação teórica que não os prepara para lidar com estudantes que expressam formas diferentes de aprender, comunicar-se ou se comportar.

Diversos estudos indicam que os cursos de licenciatura no Brasil ainda concentram sua carga horária em conteúdos teóricos tradicionais, pouco conectados à realidade das salas de aula inclusivas. Temas como estratégias pedagógicas para a diversidade, desenvolvimento socioemocional dos estudantes e manejo de comportamentos desafiadores são frequentemente abordados de forma pontual, como disciplinas optativas, com baixa carga horária e sem articulação com a prática. Essa lacuna na formação inicial dos professores compromete diretamente sua atuação em contextos de inclusão, gerando insegurança, frustração e dificuldades no planejamento de estratégias pedagógicas eficazes (Rodrigues & Rodrigues, 2011; Vieira & Omote, 2021). A ausência de um currículo que valorize de forma sistemática a diversidade contribui para a manutenção de práticas excludentes e para a reprodução de modelos de ensino centrados na homogeneidade, distantes da complexidade real da sala de aula contemporânea.

Essa fragilidade na formação inicial é agravada pela ausência de programas sistemáticos de formação continuada, que promovam reflexão prática, como: compartilhar desafios com seus pares e desenvolver estratégias preventivas baseadas em evidências. A formação muitas vezes

desconsidera o saber da experiência, não respeita o tempo do professor e pouco dialoga com a realidade concreta das escolas (Rodrigues & Rodrigues, 2011)

A literatura evidencia que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, ainda se mostra frágil diante das exigências da escola inclusiva. Estudos como os de Rodrigues & Rodrigues (2011) e Vieira & Omote (2021) apontam que a ausência de articulação entre teoria e prática, somada à escassez de estratégias formativas que dialoguem com os desafios concretos da escola, contribui para a insegurança dos professores e para a manutenção de práticas pouco responsivas à diversidade. Investir em processos formativos que promovam escuta, planejamento conjunto e valorizem o saber da experiência docente é uma condição essencial para a consolidação de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos.

Outro ponto de atenção é a persistência de uma perspectiva biomédica sobre os comportamentos desafiadores, que ainda permeia parte significativa da formação docente. Ao se apoiar excessivamente no diagnóstico clínico, corre-se o risco de deslocar o foco das estratégias pedagógicas para a “patologia do aluno”, reforçando estigmas e silenciando os efeitos do ambiente e das práticas escolares (Tommasi & Dias, 2020). Esse reducionismo enfraquece a responsabilidade coletiva da escola e compromete a construção de respostas educativas inclusivas e respeitadas.

Diante desse cenário, a formação de professores precisa ser ressignificada como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que valorize tanto a ciência quanto a prática, a escuta quanto a técnica, e o compromisso quanto à realidade. Iniciativas de formação em serviço que considerem os desafios reais das escolas e promovam a construção coletiva de soluções têm se mostrado mais efetivas para transformar práticas pedagógicas excludentes em oportunidades de acolhimento e aprendizagem (McGreevy & Fry, 2025).

Programas baseados em evidências, como o Positive Behavioral Interventions and Supports – PBIS, ainda pouco disseminado no Brasil, demonstram que o investimento em formação docente pode impactar positivamente o clima escolar, a prevenção de comportamentos problemáticos e o fortalecimento do bem-estar coletivo. Assim como apontam Hanley et al. (2007) e McGreevy & Fry (2025), é possível ensinar comportamentos funcionais com dignidade e segurança, desde que haja intencionalidade, estrutura e apoio institucional.

Nesse contexto, a formação de professores deve ser compreendida como um investimento estratégico e prioritário para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Ela precisa estar alinhada às políticas públicas, conectada à realidade dos profissionais e

comprometida com a valorização da diversidade como elemento essencial do processo de ensino e aprendizagem. O fortalecimento do professor como agente de transformação passa pela escuta, pela valorização da sua experiência e pelo acesso a ferramentas que respeitem os direitos de todos e promovam relações mais justas e humanizadas dentro da escola.

### **3.2 Necessidade de capacitação dos professores para lidarem com comportamentos interferentes**

O enfrentamento dos comportamentos interferentes em sala de aula exige dos professores competências que vão além do domínio de conteúdos curriculares. Envolve a capacidade de observar, interpretar e responder de maneira sensível, estruturada e ética às necessidades comportamentais dos alunos. Contudo, como apontam diversos estudos, a maioria dos docentes sente-se pouco preparada para lidar com tais situações, especialmente quando envolvem alunos com diagnóstico de condições do neurodesenvolvimento ou com histórico de experiências traumáticas (Rodrigues & Rodrigues, 2011; Vieira & Omote, 2021).

A necessidade de capacitação contínua é urgente e deve ser compreendida não como uma exigência isolada ao professor, mas como responsabilidade institucional compartilhada. A formação continuada precisa ser parte integrante da política educacional da escola, não se restringindo a cursos pontuais ou obrigatórios, mas sendo planejada com intencionalidade, sensibilidade ao contexto local e alinhamento com os desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Pesquisas recentes destacam que intervenções baseadas em evidências, como o uso de reforço positivo, ensino de habilidades alternativas, análise funcional do comportamento e organização do ambiente com estímulos claros e previsíveis, podem promover mudanças significativas no comportamento de alunos com desafios comportamentais (Hanley et al., 2007; Pas et al., 2019). No entanto, para que essas práticas sejam aplicadas de forma eficaz, é fundamental que o professor receba formação prática, supervisão técnica e oportunidades de reflexão colaborativa.

A ausência de capacitação pode levar a interpretações equivocadas sobre o comportamento dos estudantes, reforçando visões punitivas e medicalizantes. Em vez de enxergar o comportamento como uma forma de comunicação ou expressão de uma necessidade não atendida, muitos educadores acabam considerando o aluno como o problema em si, o que fragiliza o vínculo

pedagógico e limita as possibilidades de intervenção construtiva (Martin & Pear, 2020). Esse olhar reducionista não apenas compromete o processo de ensino-aprendizagem, como também contribui para o aumento da exclusão simbólica, quando o aluno permanece na escola, mas sem de fato aprender ou participar.

Capacitar os professores para lidarem com comportamentos interferentes é, portanto, uma medida estratégica para fortalecer a inclusão escolar. Implica oferecer conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, análise de comportamento, regulação emocional, habilidades sociais e estratégias preventivas. Mas também demanda reconhecimento, valorização e suporte para que os docentes se sintam parte de uma rede de apoio, e não sozinhos diante dos desafios.

Além disso, a capacitação precisa dialogar com os princípios da educação inclusiva: respeito à diversidade, empatia, corresponsabilidade e equidade. Um professor que compreende o comportamento do aluno em sua complexidade está mais apto a promover intervenções respeitadas e eficazes, favorecendo um ambiente de aprendizagem seguro e acessível para todos. Como destaca Loreman (2007), a qualidade da inclusão depende, em grande medida, da qualidade da formação docente e da construção de uma cultura escolar inclusiva.

### **3.3 Resistência à adoção de novas estratégias pedagógicas**

A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, especialmente aquelas voltadas ao manejo de comportamentos interferentes, encontra frequentemente resistência por parte dos professores e da própria cultura institucional das escolas. Essa resistência não deve ser interpretada de forma simplista ou como mera falta de vontade individual, mas sim como um fenômeno complexo, que envolve fatores históricos, formativos, emocionais e estruturais.

Muitos professores foram formados em uma lógica pedagógica centrada na transmissão de conteúdos, na disciplina rígida e na valorização de resultados padronizados. Nessa perspectiva, comportamentos que escapam ao controle são rapidamente classificados como problemáticos, exigindo correções imediatas, muitas vezes sem a devida compreensão de sua função ou contexto. A introdução de estratégias baseadas em evidências, como análise funcional do comportamento, reforço positivo ou ensino explícito de habilidades socioemocionais, pode parecer distante da realidade prática desses profissionais, especialmente quando não há tempo,

apoio institucional ou formação adequada para sua aplicação (Rodrigues & Rodrigues, 2011; Martin & Pear, 2020).

Além disso, mudanças metodológicas exigem uma revisão profunda da identidade docente. Muitos educadores sentem-se inseguros ou até mesmo ameaçados diante de abordagens que desafiam seus saberes consolidados. O medo de errar, de perder autoridade ou de comprometer o andamento da turma faz com que estratégias inovadoras sejam descartadas antes mesmo de serem experimentadas. A resistência, nesse sentido, pode ser entendida como uma reação legítima diante da fragilidade do suporte oferecido aos professores e da ausência de uma cultura de escuta, reflexão e formação continuada.

Outro aspecto relevante diz respeito ao ambiente organizacional da escola. Práticas inclusivas exigem tempo de planejamento coletivo, espaços de troca entre os profissionais e articulação com equipes de apoio. Em instituições marcadas por rotinas rígidas, alta carga de trabalho e metas burocráticas, a implementação de novas estratégias é frequentemente vista como mais uma tarefa, e não como uma oportunidade de aprimoramento. Isso reforça a ideia de que a inclusão é uma sobrecarga, e não uma responsabilidade compartilhada.

Superar essas resistências requer, portanto, mais do que apresentar novas ferramentas: é preciso construir sentido e pertencimento. Iniciativas de formação continuada devem considerar os saberes prévios dos docentes, valorizar sua experiência e oferecer acompanhamento prático para que se sintam seguros na aplicação das estratégias. Estudos como os de McGreevy & Fry (2025) apontam que a transformação das práticas docentes ocorre quando o professor é protagonista do seu processo formativo, atuando em contextos colaborativos e recebendo suporte concreto para suas demandas cotidianas.

Além disso, o fortalecimento da cultura escolar inclusiva passa pela liderança pedagógica comprometida com a formação humana, pela valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo e pela criação de ambientes onde a inovação pedagógica seja incentivada, testada e compartilhada. Quando os professores percebem que não estão sozinhos, e que há espaço institucional para a tentativa, para o erro e para a escuta, a resistência tende a diminuir e dá lugar à construção de práticas mais éticas, flexíveis e eficazes.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **Capítulo 4 – Percurso Metodológico**

#### **4.1 Contextualização do estudo, definição do problema e questões de investigação**

A presente pesquisa insere-se no campo da Educação Especial, com foco na inclusão escolar de estudantes do ensino fundamental que apresentam comportamentos interferentes. O interesse pelo tema surgiu a partir da prática profissional da autora junto a escolas públicas e privadas, onde é possível observar, com frequência, a dificuldade dos professores em lidar com comportamentos como agitação, recusa de tarefas, estereotípias, agressividade verbal ou física e outros que comprometem o andamento das aulas e o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar dos avanços legais e das orientações curriculares que sustentam a educação inclusiva no Brasil, ainda persiste uma lacuna significativa entre o que se propõe em termos de política pública e o que se realiza no cotidiano escolar. A formação inicial e continuada de professores, a ausência de apoio técnico especializado e a fragilidade de práticas pedagógicas preventivas tornam a inclusão de alunos com comportamentos interferentes um desafio concreto e, muitas vezes, solitário para os docentes. Esses comportamentos acabam sendo vistos como “problemas individuais”, e não como manifestações de necessidades educacionais específicas que requerem resposta pedagógica, planejamento e apoio institucional.

Diante disso, esta investigação buscou compreender de que forma os professores do ensino fundamental percebem e lidam com os comportamentos interferentes em sala de aula, quais estratégias utilizam, que barreiras enfrentam e como avaliam a influência de sua formação acadêmica e continuada nesse processo. A escuta dos professores é central para identificar caminhos possíveis para uma prática pedagógica mais sensível, eficaz e alinhada aos princípios da educação inclusiva.

A escolha de uma abordagem qualitativa deve-se à intenção de explorar significados, interpretações e experiências vividas pelos docentes, permitindo uma análise mais aprofundada e contextualizada da realidade escolar. Nesse sentido, a pesquisa adota como referencial metodológico a investigação descritiva de caráter exploratório, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com professores atuantes em escolas de Curitiba, Paraná.

As questões norteadoras da pesquisa foram:

- Como os professores do ensino fundamental percebem os comportamentos interferentes em sala de aula?
- Quais estratégias pedagógicas utilizam para lidar com esses comportamentos?
- Quais barreiras enfrentam na implementação de práticas inclusivas frente a esses desafios?
- De que forma a formação inicial e continuada influencia a atuação dos professores diante dos comportamentos interferentes?

## **4.2 Objetivos**

A presente pesquisa tem como propósito central contribuir para a compreensão dos desafios e possibilidades da inclusão escolar de estudantes com comportamentos interferentes, a partir da perspectiva dos professores do ensino fundamental. Diante do contexto observado na prática educacional e dos referenciais teóricos que fundamentam esta dissertação, os objetivos foram definidos com o intuito de promover uma análise crítica e aplicada da realidade escolar, valorizando a escuta docente como eixo central da investigação.

### **4.2.1 Objetivo Geral:**

Investigar as experiências de professores do ensino fundamental no manejo de comportamentos interferentes em sala de aula, identificando as estratégias utilizadas, as barreiras enfrentadas e a influência da formação docente nesse processo.

### **4.2.2 Objetivos Específicos:**

- Compreender as percepções dos professores sobre comportamentos interferentes no contexto escolar, analisando os significados atribuídos a essas manifestações.

- Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes no enfrentamento dos comportamentos interferentes, reconhecendo práticas espontâneas e planejadas.
- Explorar as barreiras estruturais, formativas e institucionais que dificultam a implementação de práticas inclusivas eficazes diante de tais comportamentos.
- Analisar de que forma a formação inicial e continuada dos professores influencia sua atuação frente aos desafios comportamentais em sala de aula.

Esses objetivos orientam a construção metodológica e a análise dos dados, com foco na valorização das práticas reais vividas pelos professores e na busca por subsídios que possam apoiar políticas educacionais mais eficazes e sensíveis à diversidade no ambiente escolar.

### **4.3 Metodologia**

Esta pesquisa foi delineada a partir de uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo, tendo como principal objetivo compreender, a partir das vivências dos professores, como se dá o manejo de comportamentos interferentes no ensino fundamental. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em acessar percepções, sentidos, interpretações e práticas, considerando a complexidade e a subjetividade das experiências docentes no contexto da inclusão escolar.

A investigação baseia-se no paradigma interpretativo, que reconhece o sujeito como ativo na construção de significados e na forma como interpreta sua realidade. Nessa perspectiva, buscou-se compreender o fenômeno estudado a partir da linguagem e das representações sociais dos próprios professores, sem a pretensão de generalização estatística, mas com a intenção de aprofundar a compreensão de um recorte específico da realidade educacional.

O estudo utilizou como técnica principal de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que permite explorar questões previamente definidas, ao mesmo tempo em que abre espaço para que os participantes expressem livremente suas experiências, opiniões e sentimentos. Essa flexibilidade é especialmente importante em investigações com educadores, pois possibilita captar nuances do cotidiano escolar que muitas vezes não são visíveis em instrumentos mais estruturados.

Além disso, foi realizada uma análise documental das políticas públicas e diretrizes curriculares nacionais relacionadas à inclusão escolar e à formação docente, com o intuito de contextualizar os achados empíricos do marco legal e político que orienta a prática dos professores.

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016), que permite identificar, categorizar e interpretar os principais eixos de sentido presentes nos discursos dos participantes. As etapas seguidas incluíram a pré-análise, a leitura flutuante, a codificação das unidades de registro e a elaboração das categorias emergentes, com atenção à coerência entre o discurso dos professores e os objetivos da pesquisa.

Este percurso metodológico permitiu construir uma leitura crítica e sensível da realidade escolar, valorizando o saber docente e reconhecendo os limites e potências das práticas pedagógicas frente aos comportamentos interferentes.

#### **4.4 Participantes no estudo**

Os participantes desta pesquisa foram 10 professores do ensino fundamental atuantes em escolas públicas e privadas da cidade de Curitiba, no estado do Paraná, que vivenciaram experiências com alunos que apresentam comportamentos interferentes no contexto escolar. A escolha intencional desse grupo se deu pelo fato de esses profissionais estarem diretamente envolvidos na condução das atividades pedagógicas e na mediação das relações em sala de aula, lidando de forma cotidiana com os desafios da inclusão.

Os critérios de inclusão foram:

- Ser professor do ensino fundamental (anos iniciais ou finais);
- Ter atuado com pelo menos um aluno que apresentava comportamentos interferentes;
- Estar em exercício no momento da coleta de dados;
- Concordar em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ao todo, participaram da pesquisa dez professores, sendo cinco da rede pública e cinco da rede privada. Essa proporção buscou garantir um olhar ampliado sobre diferentes realidades institucionais e os recursos disponíveis para o manejo dos comportamentos.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em ambiente reservado e com duração média de 40 minutos, respeitando a disponibilidade dos participantes e os protocolos éticos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil que autorizou esse estudo (anexo 1). Os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações, conforme preconizado pelas diretrizes éticas da pesquisa com seres humanos (Resolução CNS nº 510/2016).

A escolha desse perfil de participantes buscou garantir credibilidade e profundidade às análises, uma vez que os professores são protagonistas na implementação (ou na ausência) de práticas inclusivas e possuem vivências significativas no enfrentamento dos desafios comportamentais em sala de aula.

#### **4.5 Instrumentos e Procedimentos**

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, instrumento que permite explorar com profundidade as experiências, percepções e estratégias utilizadas pelos professores frente aos comportamentos interferentes em sala de aula. A opção por esse formato visou equilibrar a estrutura necessária para abordar os objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, proporcionar liberdade de expressão aos participantes, valorizando a singularidade de suas vivências.

O roteiro de entrevista foi elaborado com base na revisão da literatura sobre inclusão escolar baseada nos autores, Rodrigues & Lima-Rodrigues (2011) ; Rios & Denari (2011) e Vieira & Omote (2021), formação docente e manejo de comportamentos interferentes. Ele contemplou perguntas abertas que buscavam:

- Compreender a definição pessoal do professor sobre o que são comportamentos interferentes;
- Investigar exemplos práticos vivenciados em sala de aula;
- Identificar as estratégias utilizadas para lidar com esses comportamentos;
- Refletir sobre as dificuldades enfrentadas no processo;
- Analisar o impacto da formação inicial e continuada na condução dessas situações;

- Avaliar a percepção sobre os apoios institucionais disponíveis.

O roteiro passou por uma validação de conteúdo junto a três Doutores especialistas na área da Educação, que contribuíram com ajustes de linguagem e clareza, assegurando a relevância e a coerência das perguntas com os objetivos do estudo, chegando-se assim à versão final do instrumento (anexo 2).

As entrevistas foram realizadas presencialmente ou por videoconferência, conforme a preferência e disponibilidade dos participantes. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização prévia, e posteriormente transcritas na íntegra para análise (anexo 3), chegando-se assim a versão final do instrumento (anexo 2)

Durante a transcrição, foram preservadas as falas originais, realizando-se apenas correções gramaticais mínimas quando estritamente necessárias à compreensão.

Para a análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), organizada em três etapas principais:

1. Pré-análise: leitura flutuante das transcrições para identificação preliminar de temas recorrentes;
2. Exploração do material: codificação das unidades de significado, agrupando os dados em categorias temáticas;
3. Tratamento e interpretação dos resultados: articulação dos achados empíricos com a literatura científica e os objetivos da pesquisa.

O processo de coleta e análise seguiu os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, com aprovação prévia do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 4).

## **Capítulo 5 - Apresentação de dados e discussão dos resultados**

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos por meio de entrevistas com 10 professores do ensino fundamental da rede pública e privada de Curitiba/PR. A categorização foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), respeitando as etapas de pré-análise, codificação e interpretação. A identidade dos participantes será sigilosa, sendo substituídas por siglas (P1 a P10). A integridade emocional será preservada ao máximo, garantindo a sua livre escolha do fornecimento das informações, com o intuito de contextualizar suas vivências profissionais e formações acadêmicas. A seguir, os dados são apresentados. Inicia-se com a caracterização dos participantes e depois relacionados com os objetivos específicos.

### **5.1 Perfil Sociodemográfico e Carreira Profissional dos Professores**

Este quadro contempla as informações básicas sobre os professores de ensino fundamental participantes da pesquisa. O quadro 2 referem-se à idade, tipo de rede de ensino em que atuam, tempo de experiência docente, formação e cursos complementares realizados.

Os professores participantes têm entre 36 e 48 anos, com ampla experiência em sala de aula (6 a 28 anos). Todos possuem formação superior, com especializações diversas, como neuroaprendizagem, psicopedagogia e educação inclusiva. Apenas uma participante relatou formação complementar específica em Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

Os dados apontam para um perfil docente experiente, comprometido e em constante busca por atualização. No entanto, a maioria dos cursos relatados foi realizada de forma autônoma, fora das formações oferecidas institucionalmente.

## Quadro 2

*Dados sociodemográficos dos professores, idade, rede de ensino, anos de experiência como professor, formação acadêmica e cursos livres.*

Participante	Idade	Rede de Ensino	Anos de Experiência	Citação direta (fala do professor)	Cursos livres
P1	36	Pública-Privada	10 anos	“Formada em Geografia Licenciatura; Especialização em Neuroaprendizagem História e Geografia; Mestre em Educação”	Justiça restaurativa na escola; mediação e resolução de conflitos na escola
P2	44	Privada	24 anos	“Formada em Educação Física; Especializada em Educação Física Escolar e Educação Inclusiva”	Análise do Comportamento Aplicada na Educação Física; Mentoria em Análise do Comportamento Aplicada na Educação Física; Desenvolvimento Motor; Sistema Profissional de Gerenciamento de Crise (PCM)
P3	48	Privada	28 anos	“Magistério; Formada em Pedagogia, Especializada em Psicopedagogia”	Inclusão; Mediação em sala de aula
P4	43	Pública	6 anos	“Formação em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia”	Não informado
P5	34	Privada	14 anos	“Formação em Letras, Português e Espanhol; Língua Literatura e Tradução em Espanhol”	Rede Social de escolas na Europa, como lidar com situações de Frustração do dia a dia
P6	29	Privada	6 anos de experiência	“Bacharelado em História e Licenciatura em História”	Não informado
P7	30	Privada	7 anos de experiência	“Formada em Letras Português e Inglês, especializada em Neurociência e Educação”	Formações da rede da escola sobre neurodivergência
P8	36	Privada e Pública	10 anos	“Formada em Letras Português e Espanhol”	Especialização em Literatura Infantil
P9	46	Privada	15 anos	“Formado em Teologia, História e Pedagogia”	Doutor em História
P10	59	Privada	38 anos	“Formada em Letras Português	Especialização em Produção de Textos

No que se refere ao objetivo específico 1, **compreender as percepções dos professores sobre comportamentos interferentes no contexto escolar**, após a análise dos dados foram identificadas uma categorias principal e duas subcategorias:

**Categoria:** Comportamento interferente no processo de inclusão escolar

**Subcategorias:**

- Impacto dos comportamentos interferentes apontado pelos professores.
- Uso de rótulos comportamentais pelos professores, para descrever alunos que apresentam comportamentos interferentes.

### Quadro 3

*Categoria: Comportamento interferente no processo de inclusão escolar*

Subcategorias	Unidade de registro	Participante
Impacto dos comportamentos interferentes apontado pelos professores.	“interferente é o que sai do que eu espero, quando eu faço um planejamento”	P1
	“quando os alunos não trabalham em equipe, não sabem lidar com o diferente, não sabem lidar com frustração”	P1
	“é quando o aluno não consegue de alguma forma absorver o que a professora está pedindo em relação a atividade e acaba desestabilizando o ambiente, os professores e os colegas”	P2
	“aluno que começa a derrubar toda a organização da sala de aula, antes de finalizar uma instrução”	P2
	“aqueles comportamentos que impossibilitam que a criança aprenda tudo que está sendo proporcionado”	P3
	“perder o prazo por falta de habilidade de rotina com os estudos”	P4
	“termo que eu não conheço, comportamento interferente, mas eu entendo por desafiadores, ou seja, comportamentos que podem ser diferentes para lidar em uma sala de aula”	P5
	“para mim, o que mais incomoda é a apatia, falta de interesse, o querer fazer mal intencionalmente, falta de respeito”	P6
	“comportamentos interferente é qualquer coisa que interfere no funcionamento da aula”	P7
	“são comportamentos que atrapalham a minha aula”	P8
“aluno que apresenta agressão e autoagressão, sem laudo”	P9	

	“quando o aluno apresenta uma questão comportamental atípica, alunos que já vem para a sala de aula sem saber o que é respeito, hierarquia”	P10
--	---	-----

#### Quadro 4

*Categoria: Comportamento interferente no processo de inclusão escolar*

Subcategorias	Unidade de registro	Participante
Uso de rótulos comportamentais pelos professores para descrever alunos que apresentam comportamentos interferentes.	“Nós professores também somos humanos, e acabamos usando de capacitismo e de termos que não deveríamos utilizar, em forma de desabafo ou ignorância mesmo”	P1
	“É usado para tentar entender o aluno; o lema da escola é “conhecer os nossos alunos”.	P2
	“infelizmente no nosso meio está comum, professores e famílias usam rótulos para justificar comportamentos interferentes”	P3
	“sim, esses rótulos acontecem, principalmente quando estamos sobrecarregados, damos essas características, para gerar informação rápida” “Rótulos não são bons, mas as vezes são necessários para entender o que está acontecendo com aquele aluno”	P5
	“turma que eu assumi, eu já conhecia o “aluno problema” por conta desses rótulos, alguns alunos se mostraram assim e outros eu tive um “pré-conceito”, e não era nada disso, e a partir do rótulo acabamos colocando nesse quadrado”	P6
	“os rótulos vêm de uma tentativa de contextualizar o aluno, sem fazer um julgamento pior”	P7
	“em reuniões e conselho de classes, escutamos bastante os rótulos comportamentais, para alinhar o que precisa ser feito”	P9
	“escuto e me sinto desconfortável muitas vezes. Mas não vejo que é por mal ou de forma preconceituosa, é porque o professor está sobrecarregado e acaba justificando o comportamento de forma rápida”	P10

A análise dos trechos das entrevistas do quadro 3, mostra que os professores compreendem os comportamentos interferentes como aqueles que quebram com a previsibilidade da aula e dificultam o andamento das atividades planejadas. São atitudes que demandam atenção imediata do professor e, muitas vezes, interrompem o processo de ensino-aprendizagem de toda a turma.

P1 define comportamento interferente como “aquilo que foge do que é esperado no planejamento”. P2 reforça essa ideia ao relatar que, ao não compreender a proposta da atividade, o aluno pode “desestabilizar o ambiente, os professores e os colegas”. Essas percepções revelam uma visão centrada na funcionalidade da aula e no quanto o comportamento impacta negativamente o coletivo.

P3 e P4 ampliam essa perspectiva ao apontar que comportamentos interferentes impedem o aproveitamento das experiências escolares ou se manifestam por dificuldades de gerenciar rotina. Já P6 expressa incômodo com comportamentos como apatia e desrespeito, enquanto P8 afirma que qualquer atitude que “atrapalha a aula” pode ser considerada interferente.

Nota-se que muitos professores têm dificuldade em definir tecnicamente o termo “comportamento interferente”. P5, por exemplo, declara não conhecer o termo, mas associa a ideia de “comportamentos desafiadores”. Essa falta de clareza indica que o conceito ainda é interpretado com base na experiência individual e subjetiva.

Além disso, o julgamento do comportamento tende a ser feito a partir do seu impacto na ordem da sala de aula, e não necessariamente pela compreensão de sua função. Isso compromete a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes.

O quadro 4 cita os relatos sobre o uso de rótulos comportamentais pelos professores para refirase a alunos que apresentam comportamentos interferentes, os relatos revelam que essa prática está presente no cotidiano escolar, sendo usada como uma forma rápida de descrever os alunos. P1 reconhece que, por cansaço ou desabafo, acaba utilizando termos inadequados, e P4 admite que, em situações de sobrecarga, os rótulos são atribuídos para facilitar a comunicação entre colegas.

P6 traz um relato significativo ao contar que conheceu um aluno já identificado como “problema”, e que isso influenciou sua percepção inicial. No entanto, ao conhecer o aluno de perto, percebeu que havia um “pré-conceito” embutido, reforçado por essas classificações antecipadas.

P10 também observa que, embora os rótulos não sejam utilizados com intenção negativa, muitas vezes são a forma mais rápida que os professores encontram para justificar certos comportamentos. P9 relata ouvir esses rótulos com frequência em conselhos de classe, como forma de alinhar as ações pedagógicas, o que reforça o quanto essa linguagem está institucionalizada.

Apesar de alguns participantes demonstrarem incômodo com essa prática, como P7 e P10, eles também apontam que os rótulos surgem da tentativa de contextualizar os alunos, especialmente quando não há tempo ou preparo técnico suficiente para fazer uma análise mais cuidadosa.

Os dados revelam que tanto a percepção do que é um comportamento interferente quanto o uso de rótulos estão relacionados à ausência de formação especializada, à sobrecarga emocional e a carência de suporte institucional. Essas condições afetam diretamente a forma como os professores interpretam e respondem aos desafios comportamentais, reforçando a necessidade de formação contínua e suporte coletivo nas escolas.

Essa interpretação está em consonância com Cooper, Heron e Heward (2020), que defendem que a compreensão dos comportamentos deve considerar suas funções e o contexto em que ocorrem. Quando se atua apenas com base em julgamentos normativos, sem uma análise funcional, perde-se a chance de implementar estratégias pedagógicas eficazes.

Biglan (2015) também destaca que ambientes escolares previsíveis e acolhedores, sustentados por relações respeitadas, favorecem o desenvolvimento de comportamentos adequados. Nesse cenário, responder a comportamentos com punição ou rotulagem tende a reforçar ciclos de exclusão.

Martin e Pear (2021) complementam essa perspectiva, enfatizando que comportamentos inadequados devem ser entendidos como formas de comunicação ou tentativa de regulação diante de contextos adversos. A ausência de preparo técnico para essa leitura funcional prejudica o planejamento pedagógico, fragiliza o vínculo professor-aluno e compromete o clima escolar como um todo.

No que se refere ao objetivo específico 2. **Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes no enfrentamento dos comportamentos interferentes, reconhecendo práticas espontâneas e planejadas**, a análise de dados revelou duas subcategorias.

**Categoria 2:** Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes no enfrentamento dos comportamentos interferentes

**Subcategorias:**

- Estratégias utilizadas para prevenir e lidar com comportamentos interferentes em sala de aula
- Barreiras para o uso das estratégias no dia a dia do professor

**Quadro 5**

*Categoria: Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes no enfrentamento dos comportamentos interferentes*

Subcategorias	Unidade de registro	Participante
Estratégias utilizadas para prevenir e lidar com comportamentos interferentes em sala de aula	“Passar calma e tom de voz equilibrado para os alunos”	P1
	“conduzo o aluno para uma pausa, “vá tomar uma água”, depois que ele se acalmar, faço um acolhimento para ajudá-lo a voltar para a atividade”	P2
	“observo, faço um relatório e sento com a coordenação, para fazer um estudo de caso, e chama a família”	
	“escuta é minha maior ferramenta”	P6
	“motivar os alunos a participarem, mudando a estrutura da aula”	P8
	Conversar com o aluno e flexibilizar o que o aluno precisa”	P9
	“aprendi com minha experiência, aprendi a modificar minha aula, valorizar a fala do aluno, mostrar quem manda, que existe uma hierarquia”	P10

**Quadro 6**

*Categoria: Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes no enfrentamento dos comportamentos interferentes*

Subcategorias	Unidade de registro	Participante
Barreiras para o uso das estratégias no dia a dia do professor	“Também não tem apoio dos pais, é pais contra os professores”	P2
	“Crianças estão trazendo essa demanda, e os professores estão ficando doentes, pois há uma demanda da parte da gestão escolar, mas não o apoio”	P3
	Famílias não estão alinhadas com a escola, sempre questionam procedimentos”	P3
	“a estratégia da escola é criar uma planilha para o departamento de psicologia, porém acaba sobrecarregando fazer o registro, pois temos pouco tempo para fazer tudo”	P5
	“o desafio é documentar tudo, e as vezes sinto não fazer um bom trabalho por não conseguir registrar tudo”	P5

	“quando o aluno tem vínculo, funciona as estratégias, o problema que os mais difíceis, não criam vínculo facilmente, e não estão nem aí para a conversa”	P7
--	--	----

Os trechos das entrevistas apresentadas nos quadros 5 e 6 revelam que os professores desenvolvem diversas estratégias espontâneas e planejadas para lidar com comportamentos interferentes, muitas delas centradas em atitudes preventivas. Entre os exemplos citados estão o uso de um tom de voz equilibrado (P1), a escuta ativa (P6), a flexibilidade nas exigências pedagógicas (P9) e a reorganização da estrutura da aula para estimular a participação (P8).

Há também estratégias voltadas ao manejo imediato de situações desafiadoras, como a pausa sensorial seguida de acolhimento (P2), ou ações institucionais, como o registro de ocorrências e a articulação com a coordenação e família. Esses relatos indicam que os professores se esforçam para atuar de forma positiva, mesmo diante de limitações.

P10 destaca a importância da experiência na construção dessas estratégias, mencionando que adaptou sua prática ao longo do tempo, buscando valorizar a expressão dos alunos e reforçar a hierarquia em sala. Embora nem todas as abordagens apresentem base técnica clara, elas demonstram tentativas genuínas de melhorar o ambiente escolar.

No entanto, os dados também apontam importantes obstáculos que dificultam a aplicação dessas estratégias no cotidiano. P3 menciona a ausência de suporte institucional e o adoecimento de professores diante da sobrecarga emocional e da cobrança por resultados. P2 e P5 relatam que, embora existam ferramentas institucionais para lidar com os comportamentos, como planilhas e relatórios, o tempo reduzido e a exigência de registrar tudo aumentam a sensação de insuficiência.

As falas de P7 ilustram a dificuldade em estabelecer vínculo com os alunos que mais apresentam resistência, o que torna as estratégias menos efetivas e amplia o sentimento de frustração. A percepção de que algumas crianças "não estão nem aí para a conversa" indica um esgotamento que compromete a disposição do professor em manter estratégias preventivas.

Além das limitações institucionais, os relatos mostram que a ausência de alinhamento com as famílias (P2, P3) também fragiliza as intervenções, pois muitas estratégias dependem do engajamento conjunto entre escola e responsáveis. Sem esse apoio, os professores se sentem sozinhos diante dos desafios.

A análise dos dados dos quadros 5 e 6 mostram que os professores criam e aplicam estratégias relevantes, muitas delas pautadas na escuta, na empatia e na reorganização do ambiente. No entanto, essas práticas são frequentemente condicionadas pelo estado emocional do professor, pela existência de vínculo com o aluno e pela capacidade da escola de oferecer suporte efetivo. Isso evidencia que o enfrentamento dos comportamentos interferentes, ainda que possível, é dificultado por barreiras estruturais e institucionais que precisam ser repensadas.

Essas análises dialogam com McGreevy e Fry (2025), que defendem que o uso de estratégias assentidas e preventivas é fundamental para promover segurança emocional, autonomia e participação ativa dos estudantes no processo educativo. A atuação do professor se mostra mais eficaz quando está ancorada em práticas consistentes e planejadas, que respeitam o tempo e a individualidade de cada aluno.

Biglan (2015) reforça que ambientes escolares previsíveis e estruturados contribuem diretamente para o desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados, ao passo que a ausência de organização e clareza nas rotinas amplia as dificuldades de autorregulação por parte dos estudantes.

Por sua vez, Cooper, Heron e Heward (2020) destacam a relevância de estratégias preventivas que ocorrem em contextos naturais e integrados ao cotidiano escolar, possibilitando o desenvolvimento de habilidades sociais, acadêmicas e comportamentais. Quando essas intervenções ficam a cargo exclusivamente do esforço individual do professor, sem suporte institucional efetivo, sua aplicação se torna frágil e irregular, comprometendo a qualidade da prática docente e o bem-estar emocional da equipe escolar.

No que se refere ao objetivo específico 3. **Explorar as barreiras estruturais, formativas e institucionais que dificultam a implementação de práticas inclusivas eficazes diante de tais comportamentos**, a análise de dados revelou duas categorias e quatro subcategorias.

**Categoria:** Barreiras estruturais, formativas e institucionais que dificultam a implementação de práticas inclusivas

**Subcategorias:**

- Sobrecarga emocional do professor
- Sensação de abandono diante dos desafios em sala de aula.

**Quadro 7**

*Categoria: Barreiras estruturais, formativas e institucionais que dificultam a implementação de práticas inclusivas*

Subcategorias	Unidade de registro	Participante
Sobrecarga emocional do professor	“Em todas as escolas que eu trabalho, sinto pouquíssimo apoio para lidar com crianças com comportamentos difíceis”	P1
	“Eu me sinto impotente, a criança não está fazendo nada, estou enganando essa família”	P2
	“Você sente frustração, vai acabando seu acervo de estratégia, e você tem que buscar informação por você mesma, porém é mais demanda”	P3
	“Formação de professores sozinha, não dá conta, precisamos de política pública, estruturação da escola, valorização da carreira docente”	P4
	“Fiz terapia, pois estava em esgotamento, diminui minha carga horária, optando pela qualidade de vida, mas traz outro estresse que é a condição financeira”	P6
	“Fisicamente você fica cansada por ter que falar mais alto, mentalmente cansa muito, porque você fica o tempo inteiro gerenciando comportamento, conflitos, ficando esgotada mentalmente”	P7
	“Os professores estão ficando doentes com o excesso de demandas”	P10

**Quadro 8**

*Categoria: Barreiras estruturais, formativas e institucionais que dificultam a implementação de práticas inclusivas*

Subcategorias	Unidade de registro	Participante
Aponta para a falta de suporte institucional	“Eu me sinto segura, mas não vejo que meus colegas sentem a mesma coisa, algumas vezes tem medo de ter ainda mais trabalho”	P3
	“Crianças estão trazendo essa demanda, e os professores estão ficando doentes, pois há uma demanda da parte da gestão escolar, mas não o apoio”	P3
	“As formações são importantes, mas o mais importante é ter uma psicóloga na escola e uma assistente social, pois muitas questões fogem da “ossada” do professor”	P4
	“A estratégia da escola é criar uma planilha para o departamento de psicologia, porém acaba sobrecarregando fazer o registro, pois temos pouco tempo para fazer tudo”	P5
	“Tem departamentos para ajudar no manejo desses comportamentos, mas quando tem todo o suporte a demanda acaba aumentando e o professor acaba sobrecarregado, para fazer os PEIS, relatórios para especialistas, adaptações de materiais”	P5
	“Existe departamento de disciplina, para problemas comportamentais, e pedagógico, mas vivem em reuniões com os pais, então tem suporte na teoria, mas na prática, elas estão ocupadas e eu vou ter que lidar com aquele aluno que está desregulado”	P7
	“Existe um apoio excelente da escola, mas ainda é sobrecarregada a demanda para o professor”	P10

Os trechos das entrevistas do quadro 7 revelam um cenário marcado por esgotamento físico e emocional, ausência de suporte prático e sensação constante de sobrecarga. P1 relata sentir pouco apoio nas escolas em que atua, especialmente no manejo de comportamentos difíceis, enquanto P2 expressa sentimento de impotência ao perceber que suas ações não estão promovendo mudanças significativas.

A experiência de P3 ilustra a frustração acumulada quando o repertório de estratégias se esgota e o professor precisa buscar soluções por conta própria, o que, segundo ela, amplia ainda mais a sobrecarga. P4 amplia esse olhar ao afirmar que a formação docente, sozinha, não é suficiente, sendo necessário o fortalecimento de políticas públicas e a valorização da profissão.

O impacto dessa sobrecarga é evidente nos relatos de P6 e P7. P6 compartilha que precisou iniciar acompanhamento psicológico devido ao esgotamento, reduzindo sua carga horária como

tentativa de preservar sua saúde emocional, o que gerou uma nova fonte de estresse: a insegurança financeira. P7 descreve o cansaço físico provocado pelo gerenciamento constante de comportamentos e conflitos, além do desgaste mental gerado pela pressão contínua.

Na subcategoria do quadro 8, sobre a sensação de abandono, os participantes evidenciam a fragilidade dos apoios institucionais. P3 menciona que muitos professores evitam se envolver com determinados casos por medo de acumular mais tarefas, e enfatiza a falta de suporte da gestão escolar diante de demandas cada vez mais intensas.

P4 pontua que, apesar de as formações serem importantes, o que realmente faria diferença seria a presença de profissionais como psicólogos e assistentes sociais dentro da escola, uma vez que muitas situações ultrapassam a função pedagógica do professor. Esse distanciamento entre o que é esperado do docente e o que está disponível como recurso institucional é um dos pontos mais críticos apontados nos dados.

P5 relata que, mesmo quando a escola cria estratégias como planilhas para acompanhamento comportamental, o tempo reduzido e o acúmulo de tarefas tornam essas ações inviáveis. Ela também descreve que, à medida que o suporte aumenta, aumenta também a demanda sobre o professor, que passa a ser responsável por relatórios, planos individualizados e adaptações curriculares.

P7 destaca a existência de departamentos específicos, como os de disciplina e pedagógico, mas aponta que, na prática, esses setores estão frequentemente sobrecarregados, deixando o professor sozinho para lidar com os alunos em crise. P10, apesar de reconhecer que há apoio na escola onde trabalha, reforça que a carga de trabalho continua sendo excessiva.

Esses relatos evidenciam que, mesmo em contextos escolares mais estruturados, a ausência de tempo, divisão de responsabilidades e suporte técnico afeta diretamente a atuação dos professores. Isso compromete não apenas a implementação de práticas inclusivas, mas também a saúde mental e a permanência desses profissionais na educação.

Essas análises dialogam diretamente com os apontamentos de Loreman (2007), ao afirmar que uma educação verdadeiramente inclusiva exige estruturas institucionais que sustentem o trabalho do professor, não apenas exigências normativas ou formações pontuais. Biglan (2015) também reforça que ambientes escolares saudáveis, colaborativos e bem organizados reduzem o estresse e favorecem práticas eficazes, sendo fatores decisivos para o desenvolvimento de comportamentos adaptativos entre os estudantes. La Salle-Finley

(2023) concorda que o bem-estar e a permanência do professor na profissão dependem da existência de redes institucionais sólidas, baseadas em formações continuadas com objetivos claros, feedback sistemático e divisão das responsabilidades.

No que se refere ao objetivo específico 4. **Analisar de que forma a formação inicial e continuada dos professores influencia sua atuação frente aos desafios comportamentais em sala de aula**, a análise dos dados revelou:

**Categoria:** Impacto da formação docente na atuação frente aos comportamentos interferentes

**Subcategorias:**

- Ausência de preparo teórico prático, durante a formação inicial;
- Busca por formação específica como estratégia de enfrentamento

### Quadro 9

*Categoria: Impacto da formação docente na atuação frente aos comportamentos interferentes.*

Subcategorias	Unidade de registro	Participante
Ausência de preparo teórico prático, durante a formação inicial;	“O que eu aprendi eu aprendi na prática”	P1
	“Temos formação sobre ‘tudo’, sentimos que estamos sempre errados, mas não aprendemos nada sobre comportamento na formação inicial”	P6
	“A indisciplina é o maior desafio na prática do professor, é uma formação que deveria fazer parte da formação do professor, pois nós aprendemos na prática mesmo”	P6
	“Não temos nada oficial na formação, aprendemos na prática mesmo”	P7
	“Acabamos ensinando, como nós aprendemos”	P7
	“Tive um módulo optativo de inclusão na faculdade, que foi um modo de libras”	P8
	“Tive um módulo optativo de inclusão na faculdade, nada específico e efetivo”	P9

**Quadro 10**

*Categoria: Impacto da formação docente na atuação frente aos comportamentos interferentes.*

Subcategorias	Unidade de registro	Participante
Busca por formação específica como estratégia de enfrentamento	“Busco cursos por conta própria para dar conta”	P1
	“Aprendi com a experiência e busquei cursos de análise do comportamento para lidar com comportamentos desafiadores”	P2
	“Eu já me questionei, que eu não conseguia mais, e me fez refletir em buscar mais cursos que seria para mim mesma”	P3
	“Desenvolvi minhas técnicas sozinha, as direções escolares estão super sobrecarregadas, porém me dão ‘carta branca’ para o trabalho, desenvolvendo de maneira tranquila”	P4
	“Buscar nas redes sociais, escolas da Europa, encontrei apoio às frustrações do dia a dia”	P5
	“Aprendi a lidar com situações desafiadoras com a minha prática, literaturas, rede social e maternidade”	P5
	“Só participei de cursos ofertados pela escola, mas em horários fora do nosso horário de trabalho e rasos”	P10

A análise dos trechos das entrevistas do quadro 9, evidencia que a formação inicial dos professores ainda não contempla de forma efetiva o preparo para lidar com comportamentos interferentes em sala de aula. A ausência de conteúdos específicos, aliada à abordagem superficial de temas como inclusão e diversidade comportamental, tem feito com que muitos docentes se sintam despreparados.

P1, P6, P7, P8 e P9 relataram que o que sabem sobre o assunto foi aprendido na prática, sem base teórica ou suporte institucional durante a graduação. P6, por exemplo, destaca que, apesar de terem formação sobre muitos temas, o comportamento raramente é abordado, o que gera um sentimento constante de erro e insegurança. P7 reforça essa perspectiva ao afirmar que os professores acabam repetindo os modelos que vivenciaram como alunos, por falta de formação atualizada.

Já P8 e P9 mencionam que o único conteúdo de inclusão na faculdade foi um módulo optativo, limitado e pouco efetivo, sem relação direta com o manejo comportamental. Esses relatos revelam que o conteúdo oferecido nas licenciaturas não está conectado às demandas reais do cotidiano escolar.

Muitos professores buscam caminhos alternativos para suprir o que não foi contemplado na formação inicial. A subcategoria sobre busca por formação específica do quadro 10, mostra o esforço individual dos docentes em construir repertórios mais sólidos.

P1 e P2 relatam ter procurado cursos de forma autônoma, sendo motivados por uma combinação de interesse e necessidade prática. P2 compartilha que se sentia impotente diante dos desafios até encontrar na Análise do Comportamento uma possibilidade de enfrentamento mais técnico.

P3 aponta que, em momentos de esgotamento profissional, viu na formação continuada uma forma de apoio emocional. P4, por sua vez, desenvolveu suas próprias estratégias em um ambiente com pouca orientação institucional, recebendo autonomia para agir, mas sem estrutura real de suporte.

As experiências de P5 ilustram um percurso baseado em redes sociais, vivências pessoais e referências internacionais, o que tanto pode enriquecer quanto comprometer a prática, dependendo da qualidade das informações acessadas. P10 relata que as formações oferecidas pela escola ocorrem fora do horário de trabalho e são superficiais, o que desestimula a participação e compromete sua efetividade.

Esses relatos apontam para um cenário em que o desenvolvimento profissional depende quase exclusivamente do esforço individual. Quando a responsabilidade pela formação recai apenas sobre o professor, instala-se um contexto de vulnerabilidade, sobrecarga e risco para a qualidade do processo educativo.

Embora as práticas de escuta, acolhimento e reorganização da rotina tenham sido citadas como estratégias em uso, elas são, em sua maioria, implementadas de forma intuitiva. A ausência de parâmetros claros sobre o que constitui uma estratégia preventiva eficaz pode gerar respostas inconsistentes.

Dessa forma, os dados dos quadros 9 e 10, reforçam a urgência de repensar os modelos de formação docente. É necessário garantir espaços sistemáticos de estudo, reflexão ética e suporte emocional, com foco no manejo de comportamentos e na promoção de uma cultura inclusiva nas escolas.

A formação precisa ser compreendida como um processo contínuo, vinculado à prática cotidiana e sustentado por políticas públicas que valorizem o professor como protagonista da transformação educacional.

Esses dados dialogam diretamente com os achados de Loreman (2007), ao apontarem que uma formação verdadeiramente inclusiva exige preparo técnico e ético para lidar com a diversidade comportamental, e não apenas domínio de conteúdos tradicionais. Biglan (2015) também sustenta que o suporte institucional consistente é essencial para que os professores possam aplicar estratégias eficazes, enquanto La Salle-Finley (2023) ressalta que o clima escolar inclusivo depende da existência de redes de apoio capazes de sustentar emocionalmente e tecnicamente os profissionais da educação.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as experiências de professores do ensino fundamental no manejo de comportamentos interferentes em sala de aula, identificando as estratégias utilizadas, as barreiras enfrentadas e a influência da formação docente nesse processo. A partir da escuta de dez professores, foi possível revelar não apenas as práticas que eles adotam, mas, sobretudo, os sentimentos que atribuem a essas experiências, e o quanto essas vivências são atravessadas por lacunas formativas, tensões institucionais e desafios cotidianos muitas vezes ignorados pelas políticas públicas e pelas instituições escolares.

O primeiro objetivo específico buscou compreender as percepções dos professores sobre comportamentos interferentes no contexto escolar. Os relatos dos professores evidenciaram que tais comportamentos são frequentemente interpretados com base em critérios subjetivos, como a desorganização da rotina, a quebra do planejamento ou o incômodo gerado em sala de aula. A ausência de uma leitura funcional do comportamento, que considere o contexto, as necessidades do aluno e a função dos comportamentos interferentes, contribui para o uso de rótulos comportamentais e interpretações moralizantes, ainda que os professores demonstrem preocupação ética em relação aos seus julgamentos, fica evidente a necessidade de formação que amplie a compreensão dos docentes sobre comportamento como forma de comunicação, e não apenas como obstáculo ao seguimento do seu planejamento em sala de aula.

O segundo objetivo permitiu identificar as estratégias utilizadas pelos professores no enfrentamento dos comportamentos interferentes. Apesar da ausência de diretrizes claras ou suporte técnico institucional, muitos docentes constroem, por meio da experiência e da intuição, repertórios que incluem acolhimento, escuta ativa, reestruturação das aulas e tentativas de mediação de conflitos. Essas práticas, embora relevantes, surgem de forma individual, de

diferentes formas entre os profissionais, que dependem do vínculo com o aluno, do tempo disponível e do estado emocional do professor. A inexistência de um planejamento coletivo e preventivo enfraquece a potência dessas estratégias e intensifica o sentimento de solidão no exercício da docência.

O terceiro objetivo aprofundou a análise das barreiras institucionais, estruturais e formativas que dificultam a implementação de práticas inclusivas eficazes. Os dados revelaram um cotidiano escolar marcado pela sobrecarga, pelo esgotamento emocional, pela fragmentação das equipes e pela ausência de espaços de escuta e apoio. Mesmo em escolas que contam com setores especializados, os professores ainda se percebem como únicos responsáveis por manejar situações de crise comportamental. A burocratização dos processos, a pressão por resultados e o distanciamento entre teoria e prática tornam as tentativas de inclusão frágeis e descontinuadas.

O quarto objetivo, ao analisar a influência da formação inicial e continuada, expôs de forma contundente a lacuna existente nos cursos de licenciatura em relação ao manejo de comportamentos e à inclusão escolar. A formação docente ainda negligencia os aspectos sociais e emocionais do ensino, limitando-se a conteúdos disciplinares e avaliações tradicionais. Com isso, muitos professores buscam formação complementar por conta própria, em redes sociais, experiências pessoais e literatura não sistematizada. Essa construção autônoma do repertório profissional, embora demonstre engajamento, evidencia a ausência de políticas institucionais consistentes e a fragilidade do suporte oferecido aos profissionais da educação.

A partir da análise dos dados organizados nos Quadros 3 a 10, compreende-se que há uma profunda distância entre o que está previsto nas legislações e teorias educacionais e o que efetivamente acontece na escola. A legislação brasileira garante o direito à inclusão e à aprendizagem para todos os estudantes, as teorias contemporâneas oferecem caminhos respeitosos e baseados em evidências; mas a prática docente ainda acontece em um cenário permeado por imprevisto, solidão e escassez de recursos. A transição entre a norma e a realidade exige ações institucionais que vão muito além de cursos esporádicos: requer tempo, planejamento, colaboração e principalmente, ação política de cuidar de quem educa.

Diante disso, esta dissertação propõe a adoção de modelos escolares que articulem práticas inclusivas com estrutura institucional. Um exemplo viável e aplicável é o PBIS, Intervenções e Apoio Comportamental Positivo. Esse modelo propõe a construção de um ambiente escolar baseado em expectativas claras para todos, estratégias preventivas universais de comportamento interferente, envolvimento efetivo da família, manutenção sistemática de

dados, apoio contínuo à equipe escolar e rotinas de trabalho mais humanas e previsíveis. O PBIS é um modelo aberto, de domínio público, que pode ser implementado por qualquer escola sem necessidade de autorização prévia. Sua proposta se adapta ao contexto brasileiro e valoriza a construção coletiva de uma cultura escolar respeitosa, eficaz e sustentável.

A implementação de modelos como o PBIS, porém, exige também o fortalecimento das lideranças escolares. Diretores e coordenadores precisam ser preparados para desenvolver habilidades nos professores e em toda a equipe, assegurando que todos tenham clareza sobre os objetivos institucionais, os valores que orientam as práticas da escola e os caminhos possíveis para o crescimento profissional. Ferramentas como checklists de performance, feedbacks regulares e planejamentos de formação continuada devem ser utilizados não como controle, mas como formas de apoio, escuta e alinhamento entre teoria e prática.

É preciso romper com a lógica que normaliza a precarização do trabalho docente, aceitar que professores atuem sem formação adequada, sem apoio técnico, sem tempo para planejamento e sem espaços de cuidado é comprometer não apenas o bem-estar dos profissionais, mas também o direito à aprendizagem dos estudantes. As difíceis condições de trabalho afetam a qualidade das relações, o clima escolar e o próprio projeto educativo.

Os professores não devem aceitar essas condições e a escola não pode continuar funcionando como se esse cenário fosse aceitável. Transformar a realidade escolar passa por reconhecer que inclusão de verdade só acontece quando também se inclui o professor como sujeito de direito, com voz, escuta, suporte e dignidade.

Por fim, conclui-se que uma escola verdadeiramente inclusiva não é aquela que apenas matricula todos os alunos, mas aquela que se organiza para acolher, ensinar e cuidar de todos, incluindo quem ensina. Que esta pesquisa possa contribuir com a reflexão sobre os caminhos possíveis para que a inclusão seja, de fato, uma prática viva, cotidiana e coletiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamson, R. M., McKenna, J. W., & Mitchell, B. (2019). Apoiando todos os alunos: Criando um continuum escalonado de apoio comportamental em nível de sala de aula para aprimorar sistemas de apoio multiníveis em toda a escola. *Prevenção do Fracasso Escolar: Educação Alternativa para Crianças e Jovens*, 63(1), 62–67. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1501654>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Desenvolvendo sistemas educacionais inclusivos: o papel das culturas organizacionais e da liderança. *Revista Internacional de Educação Inclusiva*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Americana, A. P. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Texto revisado (DSM-IV-TR)* (4a ed.). Artmed.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Biglan, A. (2015). *The Nurture Effect: How the science of human behavior can improve our lives & our world*. New Harbinger Publications.
- Congresso Nacional. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). (2009). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- Cooper, J.O., Heron, T.E. & Heward, W.L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Declaração, D. S. (1994). Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. *Salamanca-Espanha*. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-750795ce-6640-4866-98e2-6867908d44c9>
- Guerreiro, E. M. B. R. (2012). A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. *Revista Educação Especial*, 25(43), 217-232. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4415>
- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., & Ingvarsson, E. T. (2007). Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of applied behavior analysis*, 40(2), 277-300. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.57-06>
- La Salle-Finley, T. P. (2023). *Criando um Clima Escolar Inclusivo*. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003400424>
- Lemos, M. S. D., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 18, 267-274. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000300005>

- Lordello, S. R., & Silva, I. M. D. (2017). Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde: um panorama geral. <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acao-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from 'Why?' to 'How?'. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847475.pdf>
- Martin, G., & Pear, J. (2021). *Modificação de Comportamento: o que é e como fazer*. (S.I. Oliveira, Trad.) Roca. (2015).
- McGreevy, P. & Fry, T. (2025). *Essencial para Viver: instrumento de avaliação e currículo para habilidades funcionais de comunicação e comportamento*. CEDIN.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Artmed.
- Pas, E. T., Ryoo, J. H., Musci, R. J., & Bradshaw, C. P. (2019). Um estudo quase experimental de eficácia em nível estadual sobre a ampliação de intervenções e apoios comportamentais positivos em toda a escola. *Journal of school psychology*, 73, 41-55. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.001>
- Presidência da República. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Presidência da República. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)
- Rios, K. D. S. A., & Denari, F. E. (2011). Apoio comportamental positivo: estratégias educacionais aplicadas a comportamentos-problema de alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 157-168. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200008>
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. *Educar em Revista*, 41-60. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>
- Vieira, C. M., & OMOTE, S. (2021). Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0254. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**Plataforma Brasil**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Percepções e formação dos professores em relação aos desafios comportamentais na escola

**Pesquisador:** PRISCILA CALLE

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 88696625.2.0000.0103

**Instituição Proponente:** Universidade Fernando Pessoa/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.594.246

**Apresentação do Projeto:**

Introdução:

A inclusão escolar é um direito fundamental, assegurado por legislações nacionais e internacionais, e representa um avanço significativo no reconhecimento da diversidade humana no ambiente educacional. No entanto, a efetivação desse direito ainda apresenta desafios, especialmente no que se refere ao manejo de comportamentos interferentes, ou seja, aqueles comportamentos que dificultam o engajamento do estudante nas atividades escolares e comprometem sua permanência e participação no processo de ensino-aprendizagem. Comportamentos como birras, agressividade, estereotípias, recusa de tarefas e desatenção são frequentemente associados a condições do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), mas também podem ter origem em múltiplos fatores sociais, emocionais, pedagógicos e ambientais (Adamson et al., 2021; Oliveira & Costa, 2020). A retomada das aulas presenciais após a pandemia COVID-19, evidenciou um aumento expressivo de comportamentos interferentes, exigindo das escolas respostas mais estruturadas, consistentes e preventivas. Além disso, fatores como desigualdades sociais, instabilidade familiar, ausência de intervenções precoces e rotatividade de profissionais nas escolas também contribuem para a complexidade da gestão comportamental no contexto escolar (Vieira & Omote, 2021; Biglan, 2015). A presença desses comportamentos, demanda dos professores habilidades específicas que,

**Endereço:** Rua Padre Anchieta, 2770, 4º andar

**Bairro:** Bigorrilho

**CEP:** 80.730-000

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3240-5570

**Fax:** (41)3240-5584

**E-mail:** comite.etica@fempar.edu.br



FACULDADE EVANGÉLICA  
MACKENZIE DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 7.594.246

muitas vezes, não foram suficientemente desenvolvidas ao longo de sua formação inicial. Cursos de licenciatura ainda abordam de forma limitada a diversidade comportamental, o que contribui para a insegurança, a sobrecarga e a frustração dos docentes frente aos desafios concretos da sala de aula inclusiva (Vieira & Omote, 2021; Rodrigues & Rodrigues, 2011). Como apontam Vieira e Omote (2021), a falta de preparo dos professores para lidar com situações desafiadoras impacta diretamente sua autoconfiança e o clima escolar, influenciando negativamente o processo de ensino. Essa lacuna entre teoria e prática compromete o vínculo pedagógico e a qualidade do processo educativo. Pesquisas brasileiras indicam que práticas educativas baseadas na promoção de habilidades sociais, prevenção de comportamentos  $\zeta$ problemas $\zeta$  e reforço de condutas apropriadas podem melhorar o clima escolar, reduzir punições recorrentes e favorecer o engajamento dos estudantes, especialmente quando organizadas por nível de apoio com ações colaborativas entre todos os profissionais da escola (Rios & Denari, 2011).

Embora o ordenamento jurídico brasileiro estabeleça diretrizes claras para a inclusão, a ausência de fiscalização ativa e de políticas efetivas de implementação faz com que essas medidas na prática, assumam caráter simbólico. A experiência vivenciada em escolas da cidade de Curitiba, no Paraná, evidencia que a responsabilidade pela inclusão frequentemente recai exclusivamente sobre o professor, sem articulação institucional ou suporte técnico contínuo. Isso fragiliza a construção de ambientes pedagógicos sustentáveis e inclusivos, além de tornar as estratégias preventivas inconsistentes e pouco efetivas.

Diante desse cenário, torna-se urgente escutar os professores, protagonistas do cotidiano escolar, e compreender como percebem os comportamentos interferentes, quais estratégias utilizam para lidar com essas situações e de que forma sua formação inicial e continuada influencia esse processo. Esta pesquisa busca investigar essas questões, tendo como foco a experiência de professores do ensino fundamental que atuam com alunos que apresentam comportamentos interferentes. A proposta é dar visibilidade às suas vivências, dificuldades, soluções e percepções, reconhecendo que a transformação da realidade escolar passa necessariamente pela valorização do saber docente. Nesse sentido, Rodrigues e Rodrigues (2011) defendem que a escuta ativa das experiências docentes é essencial para construir processos formativos contextualizados e responsivos as reais demandas das escolas.

Acredita-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o fortalecimento das políticas de formação docente, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e para a promoção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, éticos e humanos

**Endereço:** Rua Padre Anchieta, 2770, 4º andar  
**Bairro:** Bigorriho **CEP:** 80.730-000  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3240-5570 **Fax:** (41)3240-5584 **E-mail:** comite.etica@fempar.edu.br

Página 02 de 07

Continuação do Parecer: 7.594.246

(Vieira & Omote, 2021).

#### Hipótese:

Acredita-se que as percepções dos professores do ensino fundamental em relação aos comportamentos interferentes, estão diretamente relacionadas à qualidade de sua formação inicial e continuada, bem como à presença ou ausência de suporte institucional e de práticas pedagógicas preventivas no ambiente escolar. Com base em Ainscow e Sandill (2010), acredita-se que a transformação da cultura escolar para uma prática inclusiva requer escuta ativa dos professores, formação colaborativa e políticas de apoio consistentes. Assim, espera-se que a escuta dos professores revele tanto barreiras quanto possibilidades para o aprimoramento das estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com necessidades educacionais decorrentes de comportamentos interferentes.

#### Metodologia Proposta:

##### Instrumentos

Será utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, elaborado pela pesquisadora, contendo perguntas abertas que abordam as percepções dos professores sobre comportamentos interferentes, o uso de rótulos comportamentais e aspectos relacionados à formação docente. O instrumento foi previamente avaliado por três doutores da área de Educação, com experiência em inclusão escolar, como parte do processo de qualificação do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Fernando Pessoa.

Procedimentos Após a aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética, os professores participantes serão convidados por meio da rede de contatos profissionais da pesquisadora. Os participantes deverão estar atuando em escolas públicas e/ou privadas localizadas na cidade de Curitiba/PR. Aqueles que aceitarem participar receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que apresentará de forma clara os objetivos da pesquisa, os

procedimentos a serem adotados, a autorização para gravação das entrevistas e o direito de desistência a qualquer momento. A identidade dos participantes será preservada, assegurando o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas.

Condução das Entrevistas As entrevistas serão realizadas de forma presencial ou remota, por meio de plataformas digitais (como Zoom ou Google Meet), conforme a disponibilidade e preferência dos participantes. Terão duração aproximada de 30 a 60 minutos e serão conduzidas de forma não diretiva, com base em perguntas orientadoras, permitindo que os

**Endereço:** Rua Padre Anchieta, 2770, 4º andar

**Bairro:** Bigorriho

**CEP:** 80.730-000

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3240-5570

**Fax:** (41)3240-5584

**E-mail:** comite.etica@fempar.edu.br



Faculdade Evangélica  
**Mackenzie**  
Paraná

**FACULDADE EVANGÉLICA  
MACKENZIE DO PARANÁ**



Continuação do Parecer: 7.594.246

professores compartilhem suas experiências e percepções de maneira livre e espontânea.  
Gravação das Entrevistas As entrevistas serão gravadas com a devida autorização prévia dos participantes. Os áudios serão posteriormente transcritos de forma integral e os dados analisados qualitativamente.

**Critério de Inclusão:**

Serão selecionados professores que estejam atuando em sala de aula no ensino fundamental, com experiência com alunos que apresentem comportamentos interferentes, aqueles que afetam a dinâmica da sala, e disponibilidade para participar da pesquisa.

**Critério de Exclusão:**

Serão excluídos professores que não estejam em atividade no momento da coleta de dados ou que não autorizem a gravação das entrevistas e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

**Metodologia de Análise de Dados:**

Os dados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), permitindo identificar temas e padrões nas falas dos professores sobre os desafios enfrentados e estratégias utilizadas para o manejo dos comportamentos interferentes.

**Tamanho da Amostra: 10**

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Investigar as experiências de professores do ensino fundamental no manejo de comportamentos interferentes em sala de aula, nas estratégias utilizadas, nas barreiras enfrentadas e na influência da formação docente nesse processo, visando contribuir para práticas inclusivas mais eficazes e sensíveis à diversidade.

**Objetivos Secundários:**

- Identificar as principais barreiras enfrentadas pelos professores ao lidar com comportamentos interferentes de alunos em sala de aula.
- Explorar as estratégias e abordagens utilizadas pelos professores para lidar com comportamentos interferentes de alunos em sala de aula.

**Endereço:** Rua Padre Anchieta, 2770, 4º andar

**Bairro:** Bigorriho

**CEP:** 80.730-000

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3240-5570

**Fax:** (41)3240-5584

**E-mail:** comite.etica@fempar.edu.br

Continuação do Parecer: 7.594.246

-Investigar a percepção dos professores sobre o uso de "rótulos comportamentais" e como esses rótulos influenciam suas práticas pedagógicas e a dinâmica em sala de aula.

-Analisar a relação entre a formação inicial e continuada dos professores e sua atuação frente aos desafios comportamentais no contexto escolar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

O principal risco é o desconforto emocional dos participantes ao relatarem suas experiências, e o risco de identificação, considerando o número reduzido de participantes. Todos os cuidados com a confidencialidade e privacidade serão adotados.

Benefícios:

Os participantes poderão refletir sobre suas práticas pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais inclusivas. A sociedade se beneficiará com a produção de conhecimento voltado a melhoria da educação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As pendências elencadas no parecer nº7.588.040 emitido por este CEP foram atendidas de forma satisfatória.

Foram anexados todos os documentos solicitados.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados.

**Recomendações:**

Ver

- Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações
- Situação do Parecer
- Considerações Finais a Critério do CEP

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram encontrados óbices éticos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e suas complementares. Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Evangélica Mackenzie do Paraná-CEP/FEMPAR, manifesta-se pela aprovação do projeto conforme proposto para início da pesquisa.

Parecer emitido em Ad Referendum.

**Endereço:** Rua Padre Anchieta, 2770, 4º andar  
**Bairro:** Bigorriho **CEP:** 80.730-000  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3240-5570 **Fax:** (41)3240-5584 **E-mail:** comite.etica@fempar.edu.br

Continuação do Parecer: 7.594.246

**Considerações Finais a critério do CEP:****DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA:**

Cabe ao pesquisador a responsabilidade de desenvolver o projeto de pesquisa conforme delineado, apresentado e aprovado neste parecer consubstanciado, atendendo as resoluções vigentes e suas complementares, em especial a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

**ALTERAÇÕES NO PROJETO ORIGINAL**

Toda modificação proposta ao projeto original aprovado deve ser encaminhada pela Plataforma Brasil através da submissão de EMENDA, com a descrição completa e a devida justificativa das alterações, para a análise e emissão de parecer do Sistema CEP/CONEP.

A emenda NÃO PODE descaracterizar o projeto original aprovado.

As alterações propostas só podem ser aplicadas e/ou executadas na pesquisa APÓS A ANÁLISE E APROVAÇÃO do Sistema CEP/CONEP.

**RELATÓRIOS:**

A partir da data de emissão do parecer de aprovação, deve ser encaminhada pela Plataforma Brasil através da submissão de NOTIFICAÇÃO, os relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas ao cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

Ao término da pesquisa, o pesquisador responsável deve encaminhar o relatório final com os resultados e a conclusão do estudo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2492675.pdf	23/05/2025 16:02:18		Aceito
Outros	CHECKLIST.pdf	23/05/2025 16:01:52	PRISCILA CALLE	Aceito
Outros	RESPOSTA.pdf	23/05/2025 15:56:46	PRISCILA CALLE	Aceito
Outros	Artigo3.pdf	23/05/2025 15:55:22	PRISCILA CALLE	Aceito
Outros	Artigo2.pdf	23/05/2025 15:54:50	PRISCILA CALLE	Aceito

**Endereço:** Rua Padre Anchieta, 2770, 4º andar**Bairro:** Bigorrihlo**CEP:** 80.730-000**UF:** PR**Município:** CURITIBA**Telefone:** (41)3240-5570**Fax:** (41)3240-5584**E-mail:** comite.etica@fempar.edu.br

Continuação do Parecer: 7.594.246

Outros	Artigo1.pdf	23/05/2025 15:54:18	PRISCILA CALLE	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	TCDU.pdf	23/05/2025 15:53:16	PRISCILA CALLE	Aceito
Outros	COMPROMISSO.pdf	23/05/2025 15:51:07	PRISCILA CALLE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/05/2025 15:47:28	PRISCILA CALLE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	23/05/2025 15:47:03	PRISCILA CALLE	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	23/05/2025 15:42:23	PRISCILA CALLE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	04/05/2025 12:51:10	PRISCILA CALLE	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao.pdf	03/04/2025 09:30:26	PRISCILA CALLE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	03/04/2025 09:28:45	PRISCILA CALLE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 26 de Maio de 2025

---

**Assinado por:**  
**ANA CRISTINA LIRA SOBRAL**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Padre Anchieta, 2770, 4º andar

**Bairro:** Bigorriho

**CEP:** 80.730-000

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3240-5570

**Fax:** (41)3240-5584

**E-mail:** comite.etica@fempar.edu.br

**ANEXO 2**  
**Guião da Entrevista**

## **Guião de Entrevista**

### **Entrevista aos professores**

#### **Bloco 1: Perfil Sociodemográfico e Carreira Profissional dos Professores**

Objetivo: Obter informações sobre perfil sociodemográfico e a formação profissional dos professores, fatores que podem influenciar diretamente suas percepções e abordagens em relação aos comportamentos interferentes e as práticas inclusivas.

- Idade:
- Situação Profissional e Escolaridade:
- Nível de formação acadêmica:
- Há quanto tempo trabalha como professor de ensino fundamental?
- Quais são suas áreas de formação e especialização?
- Já participou de algum treinamento relacionado à gestão de comportamentos na escola? Se sim, qual?

#### **Bloco 2: Impacto de Comportamentos Interferentes no Processo de Inclusão Escolar**

Objetivos: Compreender como os professores percebem os comportamentos interferentes e o seu impacto no processo de inclusão escolar.

- Quais comportamentos você considera interferentes no ambiente escolar?
- Como esses comportamentos impactam a aprendizagem e a inclusão dos alunos?

#### **Bloco 3: Identificação dos "Rótulos Comportamentais".**

Objetivos: Analisar como os professores lidam com os "rótulos comportamentais" e de que maneira esses rótulos influenciam suas práticas pedagógicas.

- Você utiliza algum tipo de "rótulo comportamental" para se referir aos alunos que apresentam comportamentos interferentes? Se sim, quais?
- Como esses rótulos impactam sua abordagem pedagógica?

#### **Bloco 4: Percepção dos Professores sobre Estratégias Preventivas**

Objetivo: Compreender as estratégias preventivas utilizadas pelos professores para manejar comportamentos interferentes em sala de aula.

- Quais estratégias preventivas você utiliza na sua prática para lidar com comportamentos interferentes?
- Como você avalia a eficácia dessas estratégias?

#### **Bloco 5: Impacto da Formação de Professores na Inclusão Escolar**

Objetivo: Avaliar como a formação sobre manejo de comportamentos interferentes impacta a inclusão escolar.

- Você acredita que a sua formação contribuiu para seu desempenho no manejo de comportamentos interferentes?
- Como você avalia o impacto da formação na inclusão escolar dos alunos?

#### **Bloco 6: Qualidade de Vida dos Professores e o Impacto das Estratégias de Gestão de Comportamentos**

Objetivo: Avaliar a relação entre a gestão de comportamentos e a qualidade de vida dos professores.

- Como você avalia o impacto das estratégias de gestão comportamental na sua qualidade de vida profissional?
- O treinamento sobre estratégias de manejo comportamental poderia contribuir para sua motivação e satisfação no trabalho?

**ANEXO 3**  
**Entrevista Transcrita**

## **Entrevista – Participante P1**

### **Bloco 1: Perfil Sociodemográfico e Carreira Profissional dos Professores**

1. Qual a sua idade?

P1: Tenho 36 anos.

2. Em qual rede de ensino você atua atualmente e há quanto tempo trabalha como professora?

P1: Trabalho nas redes pública e privada, com 10 anos de experiência como professora do ensino fundamental.

3. Qual é a sua formação acadêmica e quais especializações você possui?

P1: Sou formada em Geografia (licenciatura), com especialização em Neuroaprendizagem e também em História e Geografia. Tenho mestrado em Educação.

4. Você já participou de cursos ou formações livres relacionadas à gestão de comportamentos ou inclusão escolar? Se sim, quais?

P1: Sim. Participei de cursos sobre Justiça Restaurativa na escola e Mediação e Resolução de Conflitos.

### **Bloco 2: Impacto de Comportamentos Interferentes no Processo de Inclusão Escolar**

5. Quais comportamentos você considera interferentes no ambiente escolar?

P1: Interferente é o que sai do que eu espero, quando eu faço um planejamento. Também considero interferente quando o aluno não trabalha em equipe, não sabe lidar com o diferente, ou não sabe lidar com a frustração.

6. Como esses comportamentos impactam a aprendizagem e a inclusão dos alunos?

P1: Esses comportamentos atrapalham o andamento da aula e desorganizam a rotina. Atrapalham não só o aluno que apresenta o comportamento, mas também os demais, porque quebram a previsibilidade do ambiente escolar.

### **Bloco 3: Identificação dos "Rótulos Comportamentais".**

7. Você utiliza algum tipo de rótulo comportamental para se referir aos alunos com comportamentos interferentes? Se sim, quais?

P1: A gente acaba usando, sim. Nós professores também somos humanos, e às vezes usamos termos que não deveríamos, por desabafo ou por ignorância mesmo. Mas sempre entre nós mesmos, nunca na frente dos alunos.

8. Como esses rótulos impactam sua prática pedagógica?

P1: É mais fácil ter empatia pelo aluno que tem diagnóstico, porque você entende que ele precisa de apoio. Então, o rótulo às vezes servem como uma justificativa, mas isso também pode atrapalhar o olhar mais pedagógico e impedir a busca por outras estratégias.

### **Bloco 4: Percepção dos Professores sobre Estratégias Preventivas**

9. Quais estratégias preventivas você costuma utilizar para lidar com comportamentos interferentes em sala de aula?

P1: Eu tento passar calma, manter um tom de voz equilibrado com os alunos. Mas depende do dia. Quando está mais difícil, eu chego perto e digo claramente que preciso que o aluno se comporte, mostro que é necessário respeitar o que está acontecendo.

10. Como você avalia a eficácia dessas estratégias?

P1: Elas ajudam, mas não funcionam sempre. Às vezes, o ambiente da escola ou meu próprio estado emocional influenciam. Seria melhor se houvesse mais apoio institucional e estratégias compartilhadas com a equipe.

### **Bloco 5: Impacto da Formação de Professores na Inclusão Escolar**

11. Você acredita que sua formação inicial contribuiu para lidar com comportamentos interferentes?

P1: Não. O que eu aprendi, aprendi na prática mesmo. A formação inicial não preparou para isso.

12. Você busca outros meios de formação? Como avalia esse processo?

P1: Sim, busco cursos por conta própria para dar conta. Mas é cansativo, porque a gente tem que se virar sozinha. Seria importante ter formações mais acessíveis e constantes, com suporte técnico e emocional.

### **Bloco 6: Qualidade de Vida dos Professores e o Impacto das Estratégias de Gestão de Comportamentos**

13. Como você avalia o impacto da gestão de comportamentos na sua qualidade de vida profissional?

P1: Em todas as escolas onde eu trabalho, sinto pouquíssimo apoio para lidar com crianças com comportamentos difíceis. Falam para a gente “conversar”, mas isso não resolve. Além disso, não temos apoio das famílias, parece que os pais estão contra os professores.

14. O treinamento sobre estratégias de manejo comportamental poderia contribuir para sua motivação e satisfação no trabalho?

P1: Com certeza. Hoje, somos nós professores que fazemos os relatórios, os PEIs, as adaptações, tudo sozinhos. Se tivéssemos apoio e formação real, o trabalho seria mais leve e a motivação maior.

### **Entrevista – Participante P2**

#### **Bloco 1: Perfil Sociodemográfico e Carreira Profissional dos Professores**

1. Qual a sua idade?

P2: Tenho 44 anos.

2. Em qual rede de ensino você atua atualmente e há quanto tempo trabalha como professora?

P2: Trabalho na rede privada e sou professora há 24 anos.

3. Qual é a sua formação acadêmica e quais especializações você possui?

P2: Sou formada em Educação Física e tenho especializações em Educação Física Escolar e em Educação Inclusiva.

4. Você já participou de cursos ou formações livres relacionadas à gestão de comportamentos ou inclusão escolar? Se sim, quais?

P2: Sim. Fiz cursos sobre Análise do Comportamento Aplicada na Educação Física, Mentoria em ABA, Desenvolvimento Motor e um curso sobre o Sistema Profissional de Gerenciamento de Crise (PCM).

#### **Bloco 2: Impacto de Comportamentos Interferentes no Processo de Inclusão Escolar**

5. Quais comportamentos você considera interferentes no ambiente escolar?

P2: Acho que comportamento interferente é quando o aluno não consegue absorver o que a professora está pedindo e acaba desestabilizando o ambiente, os colegas e os professores. Às vezes, o aluno começa a derrubar toda a organização da sala de aula antes mesmo de a instrução ser finalizada.

6. Como esses comportamentos impactam a aprendizagem e a inclusão dos alunos?

P2: Impactam muito. Eles geram instabilidade, fazem a turma perder o foco e acabam criando um ambiente mais difícil para o aprendizado e a convivência.

#### **Bloco 3: Identificação dos "Rótulos Comportamentais".**

7. Você utiliza algum tipo de rótulo comportamental para se referir aos alunos com comportamentos interferentes? Se sim, quais?

P2: Sim, às vezes usamos para tentar entender o aluno. O lema da escola é “conhecer os nossos alunos”, então usamos rótulos para tentar descrever as condutas. Mas sei que isso pode ser superficial.

8. Como esses rótulos impactam sua prática pedagógica?

P2: Os rótulos podem atrapalhar, sim. Às vezes você já olha para o aluno com uma expectativa baseada nesse rótulo, o que não é bom. Pode limitar a forma como você se relaciona com ele.

#### **Bloco 4: Percepção dos Professores sobre Estratégias Preventivas**

9. Quais estratégias preventivas você costuma utilizar para lidar com comportamentos interferentes em sala de aula?

P2: Quando percebo que o aluno está desregulado, conduzo ele para uma pausa, peço para ir tomar uma água, e depois que se acalma, faço um acolhimento para ajudá-lo a voltar para a atividade.

10. Como você avalia a eficácia dessas estratégias?

P2: Funcionam bem na maioria das vezes. Acredito que entender o aluno e ajudá-lo a se regular faz a diferença.

#### **Bloco 5: Impacto da Formação de Professores na Inclusão Escolar**

11. Você acredita que sua formação inicial contribuiu para lidar com comportamentos interferentes?

P2: Não o suficiente. Aprendi mais com a experiência e com os cursos que busquei por conta. Eu precisava saber lidar com essas crianças, porque me sentia impotente. Então fui atrás de formações específicas.

12. Você busca outros meios de formação? Como avalia esse processo?

P2: Sim, fui buscar porque sentia que não tinha as ferramentas. A formação fez muita diferença para mim. Quando o professor tem consciência de que pode impactar a vida da criança, isso muda tudo.

#### **Bloco 6: Qualidade de Vida dos Professores e o Impacto das Estratégias de Gestão de Comportamentos**

13. Como você avalia o impacto da gestão de comportamentos na sua qualidade de vida profissional?

P2: Casos difíceis de comportamento geram um estresse muito grande. A sensação de impotência é muito forte. Já me senti como se estivesse enganando a família quando o aluno não respondia às minhas tentativas.

14. O treinamento sobre estratégias de manejo comportamental poderia contribuir para sua motivação e satisfação no trabalho?

P2: Com certeza. Formação transforma. Mas hoje também temos um problema de conflito com as famílias. Às vezes as clínicas apoiam os pais a cobrarem tudo da escola, e isso gera mais pressão para o professor.

#### **Entrevista – Participante P3**

#### **Bloco 1: Perfil Sociodemográfico e Carreira Profissional dos Professores**

1. Qual a sua idade?

P3: Tenho 48 anos.

2. Em qual rede de ensino você atua atualmente e há quanto tempo trabalha como professora?

P3: Trabalho na rede privada e tenho 28 anos de experiência como professora do ensino fundamental.

3. Qual é a sua formação acadêmica e quais especializações você possui?

P3: Fiz Magistério, sou formada em Pedagogia e tenho especialização em Psicopedagogia.

4. Você já participou de cursos ou formações livres relacionadas à gestão de comportamentos ou inclusão escolar? Se sim, quais?

P3: Sim. Fiz cursos sobre inclusão escolar e mediação em sala de aula.

#### **Bloco 2: Impacto de Comportamentos Interferentes no Processo de Inclusão Escolar**

5. Quais comportamentos você considera interferentes no ambiente escolar?

P3: Considero interferente aquele comportamento que impossibilita que a criança aprenda tudo que está sendo proporcionado.

6. Como esses comportamentos impactam a aprendizagem e a inclusão dos alunos?

P3: Esses comportamentos atrapalham a própria criança e também os colegas. Quando acontece algo muito desregulado, a gente perde tempo de aula e precisa parar tudo para intervir, o que impacta a aprendizagem de todos.

### **Bloco 3: Identificação dos "Rótulos Comportamentais".**

7. Você utiliza algum tipo de rótulo comportamental para se referir aos alunos com comportamentos interferentes? Se sim, quais?

P3: Eu sou contra o uso desses rótulos. Sinto que quando a gente usa, está menosprezando a criança. Mas, infelizmente, no nosso meio é comum: professores e famílias usam rótulos para justificar os comportamentos.

8. Como esses rótulos impactam sua prática pedagógica?

P3: Os rótulos acabam limitando nosso olhar. Quando rotulamos, deixamos de ver as possibilidades daquele aluno. É ruim tanto para a criança quanto para o professor.

### **Bloco 4: Percepção dos Professores sobre Estratégias Preventivas**

9. Quais estratégias preventivas você costuma utilizar para lidar com comportamentos interferentes em sala de aula?

P3: Eu observo o comportamento, faço relatórios e sento com a coordenação para fazer um estudo de caso. Também chamamos a família. Tento agir junto com a equipe.

10. Como você avalia a eficácia dessas estratégias?

P3: Eu me sinto segura com isso, mas sei que muitos colegas não se sentem assim. Alguns têm medo de ter ainda mais trabalho se começarem a observar e registrar tudo. As crianças estão vindo com muitas demandas e os professores estão adoecendo, porque tem cobrança da gestão, mas não tem apoio real.

### **Bloco 5: Impacto da Formação de Professores na Inclusão Escolar**

11. Você acredita que sua formação inicial contribuiu para lidar com comportamentos interferentes?

P3: Não muito. Já me questionei se eu estava fazendo certo, se dava conta, e isso me fez buscar mais cursos, tanto para melhorar minha prática quanto para me sentir mais fortalecida emocionalmente.

12. Você busca outros meios de formação? Como avalia esse processo?

P3: Sim, vejo como uma necessidade. Só que é mais demanda também. A gente já tem muita coisa para fazer, e buscar essas formações por conta é difícil, mesmo sendo importante.

### **Bloco 6: Qualidade de Vida dos Professores e o Impacto das Estratégias de Gestão de Comportamentos**

13. Como você avalia o impacto da gestão de comportamentos na sua qualidade de vida profissional?

P3: É muito desgastante. A gente vai ficando sem estratégias, sente frustração. E quando as famílias não estão alinhadas com a escola, sempre questionam os procedimentos. A gente precisa de espaços de apoio, porque muitos professores estão doentes ou pensando em desistir da profissão.

14. O treinamento sobre estratégias de manejo comportamental poderia contribuir para sua motivação e satisfação no trabalho?

P3: Com certeza. Quando a gente tem informação e apoio, se sente mais segura. E isso muda muito a forma como a gente encara os desafios em sala de aula.

### **Entrevista – Participante P4**

### **Bloco 1: Perfil Sociodemográfico e Carreira Profissional dos Professores**

1. Qual a sua idade?

P4: Tenho 43 anos.

2. Em qual rede de ensino você atua atualmente e há quanto tempo trabalha como professora?

P4: Trabalho na rede pública e estou há 6 anos atuando como professora do ensino fundamental.

3. Qual é a sua formação acadêmica e quais especializações você possui?

P4: Tenho formação em Ciências Sociais e mestrado em Sociologia.

4. Você já participou de cursos ou formações livres relacionadas à gestão de comportamentos ou inclusão escolar? Se sim, quais?

P4: Não informei cursos específicos, mas desenvolvo minhas estratégias a partir da experiência e observação no cotidiano escolar.

### **Bloco 2: Impacto de Comportamentos Interferentes no Processo de Inclusão Escolar**

5. Quais comportamentos você considera interferentes no ambiente escolar?

P4: Para mim, comportamento interferente é aquele do aluno que não conseguiu se adequar ao modelo escolar, que é ficar sentado numa sala de aula por 12 anos. Também considero interferente quando o aluno perde prazos porque não tem habilidades de rotina, o que vem da família — pais que não sabem ensinar porque também não tiveram essa oportunidade.

6. Como esses comportamentos impactam a aprendizagem e a inclusão dos alunos?

P4: Eles mostram como a estrutura da escola não acolhe todas as formas de aprender. O problema nem sempre está no aluno, mas no sistema. Isso dificulta o acesso e a permanência dos estudantes e afeta o planejamento do professor.

### **Bloco 3: Identificação dos "Rótulos Comportamentais".**

7. Você utiliza algum tipo de rótulo comportamental para se referir aos alunos com comportamentos interferentes? Se sim, quais?

P4: Já usei rótulos, sim. Acho que todos nós, professores, já usamos. Não é o certo, mas acontece. Às vezes a gente está tão sobrecarregado que esses rótulos saem quase como um reflexo.

8. Como esses rótulos impactam sua prática pedagógica?

P4: Eu percebo que o problema é estrutural. A sala de aula está superlotada, os professores não conseguem individualizar, há muita pressão para dar conta de tudo. Então, o professor se ressentido e, muitas vezes, esse ressentimento recai sobre o estudante — mas o problema é com a instituição.

### **Bloco 4: Percepção dos Professores sobre Estratégias Preventivas**

9. Quais estratégias preventivas você costuma utilizar para lidar com comportamentos interferentes em sala de aula?

P4: Tento trabalhar de forma mais coletiva e menos individualizada, mostrando a rotina para diminuir a ansiedade dos alunos. Isso ajuda muito. Mas o que seria mais importante mesmo seria ter uma psicóloga e uma assistente social na escola, porque muitas questões fogem da “ossada” do professor.

10. Como você avalia a eficácia dessas estratégias?

P4: Ajudam, mas têm limite. Sem rede de apoio, a gente faz o que pode. O professor sozinho não dá conta de tudo.

### **Bloco 5: Impacto da Formação de Professores na Inclusão Escolar**

11. Você acredita que sua formação inicial contribuiu para lidar com comportamentos interferentes?

P4: Desenvolvi minhas técnicas sozinha. As direções estão sobrecarregadas, mas me dão

liberdade para criar alternativas. A formação de professores por si só não dá conta. A gente precisa de políticas públicas, de estrutura escolar adequada e valorização da carreira.

12. Você busca outros meios de formação? Como avalia esse processo?

P4: Sempre estou buscando, mas vejo que formação sem estrutura real não resolve. Não adianta formar se a sala continua com 40 alunos. A gente precisa repensar o modelo inteiro.

### **Bloco 6: Qualidade de Vida dos Professores e o Impacto das Estratégias de Gestão de Comportamentos**

13. Como você avalia o impacto da gestão de comportamentos na sua qualidade de vida profissional?

P4: A gente tenta ajudar a família e o estudante a se organizar, mas também precisa saber o próprio limite. Sem rede de apoio, sem valorização, tudo recai sobre o professor. E isso esgota, adocece, desmotiva.

14. O treinamento sobre estratégias de manejo comportamental poderia contribuir para sua motivação e satisfação no trabalho?

P4: Sim, mas precisa vir junto com estrutura e valorização. Formação sem condições adequadas vira mais uma cobrança. O que precisamos é de salas com menos alunos, tempo para planejar e apoio de verdade.

### **Entrevista – Participante P5**

#### **Bloco 1: Perfil Sociodemográfico e Carreira Profissional dos Professores**

1. Qual a sua idade?

P5: Tenho 34 anos.

2. Em qual rede de ensino você atua atualmente e há quanto tempo trabalha como professora?

P5: Atuo na rede privada e tenho 14 anos de experiência como professora do ensino fundamental.

3. Qual é a sua formação acadêmica e quais especializações você possui?

P5: Sou formada em Letras – Português e Espanhol – com especialização em Língua, Literatura e Tradução em Espanhol.

4. Você já participou de cursos ou formações livres relacionadas à gestão de comportamentos ou inclusão escolar? Se sim, quais?

P5: Sim, participei de um curso sobre redes sociais de escolas na Europa e como lidar com situações de frustração no dia a dia escolar.

#### **Bloco 2: Impacto de Comportamentos Interferentes no Processo de Inclusão Escolar**

5. Quais comportamentos você considera interferentes no ambiente escolar?

P5: Sinceramente, não conhecia o termo “comportamento interferente”, mas entendo como comportamentos desafiadores, ou seja, aqueles difíceis de lidar em sala de aula. São atitudes que fogem do esperado e que exigem mais atenção do professor.

6. Como esses comportamentos impactam a aprendizagem e a inclusão dos alunos?

P5: Esses comportamentos acabam afetando o andamento da aula, atrapalham os outros alunos e, às vezes, só conseguimos agir quando o problema já tomou grandes proporções. Isso prejudica todo o processo educativo.

#### **Bloco 3: Identificação dos "Rótulos Comportamentais".**

7. Você utiliza algum tipo de rótulo comportamental para se referir aos alunos com comportamentos interferentes? Se sim, quais?

P5: Sim, esses rótulos acontecem, principalmente quando estamos sobrecarregados. A gente acaba usando essas características para gerar uma informação rápida, mesmo sabendo que não é o ideal.

8. Como esses rótulos impactam sua prática pedagógica?

P5: Rótulo não é bom nem para mim, nem para o aluno. A gente acaba se apoiando neles e, sem querer, limita o desenvolvimento da criança. O rótulo bloqueia nosso olhar pedagógico e muitas vezes justifica a falta de trabalho dentro da sala.

#### **Bloco 4: Percepção dos Professores sobre Estratégias Preventivas**

9. Quais estratégias preventivas você costuma utilizar para lidar com comportamentos interferentes em sala de aula?

P5: Quando conheço bem o aluno, uso outros comandos, atenção mais próxima, acolhimento... A escola tem um departamento de psicologia que propõe planilhas de acompanhamento, mas o tempo para preencher tudo é muito curto. Isso acaba sendo mais uma sobrecarga.

10. Como você avalia a eficácia dessas estratégias?

P5: Funcionam, sim, mas tudo depende do tempo e da rotina. A gente precisa documentar tudo, fazer PEIs, adaptar materiais... e muitas vezes não consegue dar conta de tudo, o que traz uma sensação de frustração.

#### **Bloco 5: Impacto da Formação de Professores na Inclusão Escolar**

11. Você acredita que sua formação inicial contribuiu para lidar com comportamentos interferentes?

P5: Minha formação inicial não abordou isso. O que aprendi foi na prática, com leituras, redes sociais, experiências fora do Brasil e também com a maternidade. A gente vai se formando aos poucos, por muitos caminhos.

12. Você busca outros meios de formação? Como avalia esse processo?

P5: Sim. Busco bastante em redes sociais, em práticas de escolas europeias. Isso me ajuda a lidar com a frustração do dia a dia. Mas é tudo muito individual e sem apoio institucional.

#### **Bloco 6: Qualidade de Vida dos Professores e o Impacto das Estratégias de Gestão de Comportamentos**

13. Como você avalia o impacto da gestão de comportamentos na sua qualidade de vida profissional?

P5: É desgastante. Quando as famílias são chamadas, os comportamentos já interferiram na turma. A gente sente que está agindo tarde demais. Fica um sentimento de que não deu tempo de prevenir.

14. O treinamento sobre estratégias de manejo comportamental poderia contribuir para sua motivação e satisfação no trabalho?

P5: Com certeza. Se tivesse mais apoio e formações práticas, seria mais fácil manter o equilíbrio emocional e a motivação. Hoje, o professor precisa dar conta de muita coisa sozinho, e isso esgota.

#### **Entrevista – Participante P6**

#### **Bloco 1: Perfil Sociodemográfico e Carreira Profissional dos Professores**

1. Qual a sua idade?

P6: Tenho 29 anos.

2. Em qual rede de ensino você atua atualmente e há quanto tempo trabalha como professora?

P6: Trabalho na rede privada e tenho 6 anos de experiência como professora do ensino fundamental.

3. Qual é a sua formação acadêmica e quais especializações você possui?

P6: Sou bacharel e licenciada em História. Até o momento, não participei de cursos livres especificamente voltados para comportamento, mas tenho uma formação ampla em outras áreas.

4. Você já participou de cursos ou formações livres relacionadas à gestão de comportamentos ou inclusão escolar? Se sim, quais?

P6: Não fiz cursos específicos sobre comportamento, e essa é uma lacuna importante na minha formação.

### **Bloco 2: Impacto de Comportamentos Interferentes no Processo de Inclusão Escolar**

5. Quais comportamentos você considera interferentes no ambiente escolar?

P6: Para mim, o que mais incomoda é a apatia, a falta de interesse, quando o aluno parece querer fazer mal intencionalmente ou tem atitudes de desrespeito. São comportamentos que afetam o clima da sala e a nossa capacidade de ensinar.

6. Como esses comportamentos impactam a aprendizagem e a inclusão dos alunos?

P6: Afetam demais. Tem dias que parece que um “rolo compressor” passou por cima de você. A turma fica desorganizada, a aula não rende, e isso é desgastante para todo mundo.

### **Bloco 3: Identificação dos "Rótulos Comportamentais".**

7. Você utiliza algum tipo de rótulo comportamental para se referir aos alunos com comportamentos interferentes? Se sim, quais?

P6: É super comum. Quando assumi uma turma, já conhecia o “aluno problema” por conta desses rótulos. Em alguns casos, os rótulos se confirmaram, mas em outros eu percebi que estava com um “pré-conceito” que não fazia sentido. O rótulo já coloca o aluno em um quadrado antes mesmo de eu conhecê-lo de verdade.

8. Como esses rótulos impactam sua prática pedagógica?

P6: Eles interferem bastante. A gente já olha o aluno com uma expectativa negativa e isso influencia o vínculo e as oportunidades que damos para ele.

### **Bloco 4: Percepção dos Professores sobre Estratégias Preventivas**

9. Quais estratégias preventivas você costuma utilizar para lidar com comportamentos interferentes em sala de aula?

P6: Minha maior ferramenta é a escuta. Tento ser afetiva, mas confesso que é difícil com todos os alunos. Alguns têm um perfil muito diferente do meu e isso dificulta. Também tento equilibrar com firmeza, mostrando autoridade quando necessário.

10. Como você avalia a eficácia dessas estratégias?

P6: Quando a turma é menor, consigo desenvolver mais empatia e confiança, e as estratégias funcionam melhor. Também já tive suporte da coordenação quando precisei, o que fez diferença. Mas é tudo muito pontual — falta uma estrutura sistemática.

### **Bloco 5: Impacto da Formação de Professores na Inclusão Escolar**

11. Você acredita que sua formação inicial contribuiu para lidar com comportamentos interferentes?

P6: Não. A gente tem formação sobre “tudo”, mas não aprende nada sobre comportamento. Ficamos com a sensação de que estamos sempre errando, o que gera culpa e insegurança.

12. Você busca outros meios de formação? Como avalia esse processo?

P6: Ainda não busquei algo específico sobre comportamento, mas sinto que é uma prioridade agora. A indisciplina é o maior desafio da prática docente e deveria fazer parte da formação básica.

### **Bloco 6: Qualidade de Vida dos Professores e o Impacto das Estratégias de Gestão de Comportamentos**

13. Como você avalia o impacto da gestão de comportamentos na sua qualidade de vida profissional?

P6: Já fiz terapia por causa do esgotamento. Diminuí minha carga horária para cuidar da minha saúde mental, mas isso também trouxe outro tipo de estresse, o financeiro. O comportamento afeta muito. Tem turmas que sugam toda a sua energia.

14. O treinamento sobre estratégias de manejo comportamental poderia contribuir para sua motivação e satisfação no trabalho?

P6: Sem dúvida. Se a gente tivesse formação e apoio contínuo, o dia a dia seria menos pesado. Hoje, parece que estamos sempre tentando adivinhar o que fazer, e isso é desgastante.

### **Entrevista – Participante P7**

#### **Bloco 1: Perfil Sociodemográfico e Carreira Profissional dos Professores**

1. Qual a sua idade?

P7: Tenho 30 anos.

2. Em qual rede de ensino você atua atualmente e há quanto tempo trabalha como professora?

P7: Trabalho na rede privada e tenho 7 anos de experiência como professora do ensino fundamental.

3. Qual é a sua formação acadêmica e quais especializações você possui?

P7: Sou formada em Letras – Português e Inglês – com especialização em Neurociência e Educação.

4. Você já participou de cursos ou formações livres relacionadas à gestão de comportamentos ou inclusão escolar? Se sim, quais?

P7: Sim. Participei de formações promovidas pela rede da escola voltadas para temas relacionados à neurodivergência.

#### **Bloco 2: Impacto de Comportamentos Interferentes no Processo de Inclusão Escolar**

5. Quais comportamentos você considera interferentes no ambiente escolar?

P7: Comportamento interferente é qualquer coisa que interfira no funcionamento da aula. São comportamentos que não têm aproveitamento pedagógico e que desorganizam o andamento da turma.

6. Como esses comportamentos impactam a aprendizagem e a inclusão dos alunos?

P7: Eles prejudicam o aprendizado de todos. O professor acaba tendo que focar no gerenciamento do comportamento em vez de ensinar, o que atrasa o conteúdo e desmotiva a turma.

#### **Bloco 3: Identificação dos "Rótulos Comportamentais".**

7. Você utiliza algum tipo de rótulo comportamental para se referir aos alunos com comportamentos interferentes? Se sim, quais?

P7: Eu não costumo usar o termo “aluno problema”, mas quando o comportamento está associado a alguma neurodivergência, a gente acaba rotulando para justificar. Às vezes também usamos expressões como “esse aluno não tem nada, é sem vergonha”, e sei que esse tipo de rótulo é muito mais prejudicial.

8. Como esses rótulos impactam sua prática pedagógica?

P7: A gente usa o rótulo como tentativa de contextualizar o aluno, mas acaba criando julgamentos que influenciam nossa percepção e o vínculo. Isso interfere diretamente na forma como interagimos e planejamos para esses alunos.

#### **Bloco 4: Percepção dos Professores sobre Estratégias Preventivas**

9. Quais estratégias preventivas você costuma utilizar para lidar com comportamentos interferentes em sala de aula?

P7: Eu chamo para conversar, e quando vejo que é regulação emocional, peço para lavar o rosto, tomar água... Uso estratégias pontuais. Quando o aluno já tem vínculo, funciona. Mas os que mais desafiam geralmente não criam vínculo, e aí nada funciona.

10. Como você avalia a eficácia dessas estratégias?

P7: Elas funcionam quando há vínculo. Mas isso nem sempre é possível com todos os alunos, especialmente os mais resistentes. Mesmo com departamentos na escola para lidar

com comportamento, na prática, sou eu quem lida com tudo. As equipes estão sempre ocupadas ou em reunião com os pais.

#### **Bloco 5: Impacto da Formação de Professores na Inclusão Escolar**

11. Você acredita que sua formação inicial contribuiu para lidar com comportamentos interferentes?

P7: Não. A gente não tem nada oficial na formação sobre isso. Aprendemos na prática mesmo.

12. Você busca outros meios de formação? Como avalia esse processo?

P7: Sim. Mas como não temos formação sólida, acabamos ensinando como aprendemos. Isso nem sempre é o ideal. A gente vai tentando fazer melhor, mas é difícil quando falta base.

#### **Bloco 6: Qualidade de Vida dos Professores e o Impacto das Estratégias de Gestão de Comportamentos**

13. Como você avalia o impacto da gestão de comportamentos na sua qualidade de vida profissional?

P7: É muito cansativo. Fisicamente, porque você precisa falar mais alto o tempo todo. Mentalmente, porque fica o tempo inteiro lidando com comportamento e conflito. Chega uma hora que você está esgotada.

14. O treinamento sobre estratégias de manejo comportamental poderia contribuir para sua motivação e satisfação no trabalho?

P7: Sim, claro. A escola onde trabalho até oferece mais apoio do que o normal, mas mesmo assim não é suficiente. O suporte existe na teoria, mas na prática ele não chega.

#### **Entrevista – Participante P8**

#### **Bloco 1: Perfil Sociodemográfico e Carreira Profissional dos Professores**

1. Qual a sua idade?

P8: 36 anos

2. Em qual rede de ensino você atua atualmente e há quanto tempo trabalha como professora?

P8: Atuo na rede privada, há 10 anos.

3. Qual é a sua formação acadêmica e quais especializações você possui?

P8: Formada em Letras, Português e Espanhol e especializada em Literatura Infantil.

4. Você já participou de cursos ou formações livres relacionadas à gestão de comportamentos ou inclusão escolar? Se sim, quais?

P8: Não foram especificados cursos ou formações.

#### **Bloco 2: Impacto de Comportamentos Interferentes no Processo de Inclusão Escolar**

5. Quais comportamentos você considera interferentes no ambiente escolar?

P8: São comportamentos que atrapalham a minha aula. Tudo o que desorganiza o andamento da atividade pedagógica e exige que eu pare para intervir, eu considero interferente.

6. Como esses comportamentos impactam a aprendizagem e a inclusão dos alunos?

P8: Eles interrompem o fluxo da aula, prejudicam a concentração dos colegas e tornam mais difícil manter uma rotina de aprendizado contínua.

#### **Bloco 3: Identificação dos "Rótulos Comportamentais".**

7. Você utiliza algum tipo de rótulo comportamental para se referir aos alunos com comportamentos interferentes? Se sim, quais?

P8: Sim. Já ouvi e reproduzi frases como “esse não vai dar em nada mesmo, é marginalzinho”. Também é comum ouvir que o aluno laudado “não é problema nosso”, como se fosse uma responsabilidade de outro setor ou profissional.

8. Como esses rótulos impactam sua prática pedagógica?

P8: Esses rótulos criam distância entre o professor e o aluno. Quando a gente pensa que não há o que fazer, acabamos desistindo daquele estudante. Isso compromete qualquer tentativa de inclusão ou apoio real.

#### **Bloco 4: Percepção dos Professores sobre Estratégias Preventivas**

9. Quais estratégias preventivas você costuma utilizar para lidar com comportamentos interferentes em sala de aula?

P8: Em geral, quando a situação sai do controle, eu tiro o aluno da sala e encaminho para a direção. Também tento motivar os alunos a participarem mudando a estrutura da aula, adaptando o formato para atrair mais atenção e engajamento.

10. Como você avalia a eficácia dessas estratégias?

P8: Funciona em alguns casos, mas não resolve o problema de forma permanente. Falta um acompanhamento mais estruturado e apoio para que as mudanças realmente façam diferença.

#### **Bloco 5: Impacto da Formação de Professores na Inclusão Escolar**

11. Você acredita que sua formação inicial contribuiu para lidar com comportamentos interferentes?

P8: Tive apenas um módulo optativo de inclusão na faculdade, que foi sobre Libras. Não aprendemos sobre comportamento, estratégias preventivas ou formas de lidar com crises em sala.

12. Você busca outros meios de formação? Como avalia esse processo?

P8: Acho que a informação é importante, mas o acesso ainda é muito teórico. Precisamos de algo mais prático, direto, que ajude de verdade na sala de aula.

#### **Bloco 6: Qualidade de Vida dos Professores e o Impacto das Estratégias de Gestão de Comportamentos**

13. Como você avalia o impacto da gestão de comportamentos na sua qualidade de vida profissional?

P8: É muito desgastante. Quando não temos suporte, tudo recai sobre o professor. E a tendência é adoecer ou se afastar emocionalmente da profissão.

14. O treinamento sobre estratégias de manejo comportamental poderia contribuir para sua motivação e satisfação no trabalho?

P8: Com certeza. Ter mais preparo e ferramentas concretas faria diferença, tanto na rotina da sala quanto na nossa saúde mental como professores.

#### **Entrevista – Participante P9**

#### **Bloco 1: Perfil Sociodemográfico e Carreira Profissional dos Professores**

1. Qual a sua idade?

P9: Tenho 46 anos.

2. Em qual rede de ensino você atua atualmente e há quanto tempo trabalha como professor?

P9: Atuo na rede privada e tenho 15 anos de experiência como professor.

3. Qual é a sua formação acadêmica e quais especializações você possui?

P9: Sou formado em Teologia, História e Pedagogia. Também sou doutor em História.

4. Você já participou de cursos ou formações livres relacionadas à gestão de comportamentos ou inclusão escolar? Se sim, quais?

P9: Não foram mencionados cursos livres específicos.

#### **Bloco 2: Impacto de Comportamentos Interferentes no Processo de Inclusão Escolar**

5. Quais comportamentos você considera interferentes no ambiente escolar?

P9: Considero interferentes os comportamentos que causam ruptura no planejamento ou na estrutura da sala de aula. Por exemplo, tive um aluno que apresentava agressão e

autoagressão, mesmo sem laudo. Era uma criança muito literal e acabava se desorganizando, o que também desorganizava os demais. Houve situações em que os colegas choravam de medo e professores se recusavam a entrar na sala.

6. Como esses comportamentos impactam a aprendizagem e a inclusão dos alunos?

P9: Esses comportamentos acabam prejudicando o andamento das aulas, geram insegurança no ambiente e dificultam o processo de aprendizagem de todos.

### **Bloco 3: Identificação dos "Rótulos Comportamentais".**

7. Você utiliza algum tipo de rótulo comportamental para se referir aos alunos com comportamentos interferentes? Se sim, quais?

P9: Sim. Em reuniões e conselhos de classe, escutamos bastante o uso de rótulos comportamentais para alinhar as ações que precisam ser tomadas. Às vezes, usamos rótulos por falta de formação adequada. Procuramos interpretar os comportamentos através de classificações, o que nos leva a trabalhar de forma limitada com os alunos, fazendo um pré-julgamento que afeta diretamente a forma como os vemos e lidamos com eles.

8. Como esses rótulos impactam sua prática pedagógica?

P9: Os rótulos afetam negativamente. Eles antecipam julgamentos, comprometem o vínculo com os alunos e dificultam o reconhecimento de suas potencialidades.

### **Bloco 4: Percepção dos Professores sobre Estratégias Preventivas**

9. Quais estratégias preventivas você costuma utilizar para lidar com comportamentos interferentes em sala de aula?

P9: Em alguns casos, principalmente quando a criança possui um laudo, há um projeto mais individualizado. Procuo conversar com o aluno e flexibilizar aquilo de que ele precisa, adaptando a abordagem conforme o contexto.

10. Como você avalia a eficácia dessas estratégias?

P9: As estratégias funcionam quando conseguimos estabelecer vínculo e adaptar a rotina de maneira mais individualizada. No entanto, a ausência de um suporte institucional eficaz limita o alcance dessas ações.

### **Bloco 5: Impacto da Formação de Professores na Inclusão Escolar**

11. Você acredita que sua formação inicial contribuiu para lidar com comportamentos interferentes?

P9: Não. Na faculdade, tive apenas um módulo optativo de inclusão, que não foi específico nem efetivo para a realidade que enfrentamos em sala de aula.

12. Você busca outros meios de formação? Como avalia esse processo?

P9: Tenho buscado me formar por conta própria. Acredito que a formação continuada é importante, mas ela precisa ser prática e aplicável à rotina da sala de aula.

### **Bloco 6: Qualidade de Vida dos Professores e o Impacto das Estratégias de Gestão de Comportamentos**

13. Como você avalia o impacto da gestão de comportamentos na sua qualidade de vida profissional?

P9: Afeta bastante. Cheguei a dizer para a instituição que eu não voltaria a entrar em sala de aula se não tivesse condições de trabalhar com tranquilidade. Isso mostra o quanto o desafio com os comportamentos pode comprometer nossa saúde emocional e disposição profissional.

14. O treinamento sobre estratégias de manejo comportamental poderia contribuir para sua motivação e satisfação no trabalho?

P9: Sim, com certeza. Ter acesso a estratégias concretas e apoio para lidar com essas situações é essencial para a nossa saúde mental e para garantir um ambiente pedagógico mais seguro e inclusivo.

## **Entrevista – Participante P10**

### **Bloco 1: Perfil Sociodemográfico e Carreira Profissional dos Professores**

1. **Qual a sua idade?**

P10: Tenho 59 anos.

2. **Em qual rede de ensino você atua atualmente e há quanto tempo trabalha como professora?**

P10: Atuo na rede privada e tenho 38 anos de experiência como professora.

3. **Qual é a sua formação acadêmica e quais especializações você possui?**

P10: Sou formada em Letras Português e tenho especialização em Produção de Textos.

4. **Você já participou de cursos ou formações livres relacionadas à gestão de comportamentos ou inclusão escolar? Se sim, quais?**

P10: Só participei de cursos ofertados pela escola como de Bullying e condições neurodivergentes.

### **Bloco 2: Impacto de Comportamentos Interferentes no Processo de Inclusão Escolar**

5. **Quais comportamentos você considera interferentes no ambiente escolar?**

P10: Considero interferentes os comportamentos de alunos que chegam à escola sem saber o que é respeito ou hierarquia. Falta uma base de convivência que afeta diretamente a dinâmica da sala de aula.

6. **Como esses comportamentos impactam a aprendizagem e a inclusão dos alunos?**

P10: Esses comportamentos atrapalham o andamento das aulas, geram desgaste no professor e prejudicam o processo de ensino de todos os estudantes.

### **Bloco 3: Identificação dos "Rótulos Comportamentais"**

7. **Você utiliza algum tipo de rótulo comportamental para se referir aos alunos com comportamentos interferentes? Se sim, quais?**

P10: Escuto muitos rótulos e algumas vezes me sinto desconfortável com isso.

8. **Como esses rótulos impactam sua prática pedagógica?**

P10: Não acredito que sejam usados por maldade, mas vejo que os professores estão sobrecarregados e, muitas vezes, usam os rótulos como forma rápida de justificar comportamentos.

### **Bloco 4: Percepção dos Professores sobre Estratégias Preventivas**

9. **Quais estratégias preventivas você costuma utilizar para lidar com comportamentos interferentes em sala de aula?**

P10: Aprendi com a experiência. Procuo valorizar a fala dos alunos, adaptar minhas aulas e mostrar que há uma hierarquia na sala. Também conto com um bom apoio da escola, embora as demandas continuem sendo muito grandes para o professor.

10. **Como você avalia a eficácia dessas estratégias?**

P10: Elas funcionam em parte, mas o excesso de responsabilidades e a sobrecarga emocional limitam a constância das estratégias. Seria muito importante termos espaços de escuta, com técnicas funcionais aplicáveis ao nosso dia a dia.

---

### **Bloco 5: Impacto da Formação de Professores na Inclusão Escolar**

11. **Você acredita que sua formação inicial contribuiu para lidar com comportamentos interferentes?**

P10: Não. O que tive foram cursos oferecidos pela escola, fora do horário e com pouca profundidade.

12. **Você busca outros meios de formação? Como avalia esse processo?**

P10: Já participei de algumas formações internas. Acredito que a formação precisa ser parte da jornada de trabalho, com suporte institucional real.

## **Bloco 6: Qualidade de Vida dos Professores e o Impacto das Estratégias de Gestão de Comportamentos**

13. Como você avalia o impacto da gestão de comportamentos na sua qualidade de vida profissional?

P10: Os professores estão ficando doentes com o excesso de demandas. É muita coisa para dar conta sozinha em sala de aula. Isso impacta diretamente nossa saúde emocional.

14. O treinamento sobre estratégias de manejo comportamental poderia contribuir para sua motivação e satisfação no trabalho?

P10: Sim. Acredito que seria muito valioso termos espaços de escuta contínuos, com encontros quinzenais, voltados a técnicas funcionais e acolhimento real ao professor.

**ANEXO 4**  
**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título: Percepções e formação dos professores em relação aos desafios comportamentais na escola
---

**Pesquisadora Responsável: Priscila Santos Calle**

**E-mail: pri\_calle@hotmail.com**

**Telefone/ Whatsapp: +55(41)992133888**

Você está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária em uma pesquisa científica. A sua participação não é obrigatória. Caso não deseje participar, você pode recusar sem apresentar justificativas, e isso não trará nenhum prejuízo ou penalidade.

Este termo contém informações sobre os objetivos do estudo, procedimentos, possíveis riscos e benefícios, e direitos do(a) participante. Leia com atenção. Se concordar, você assinará este documento em duas vias de igual teor, ficando com uma delas. A outra será arquivada pela pesquisadora por um período mínimo de 5 (cinco) anos, conforme regulamentação ética.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me explicar por que, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento, depois selecionar a opção correspondente no final dele (ACEITO PARTICIPAR ou NÃO ACEITO PARTICIPAR) e deixar um meio para contato, pode ser seu e-mail ou telefone, como você preferir. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, tais como: objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa intitulado “Percepções e formação dos professores em relação aos desafios comportamentais na escola”.

Para ter uma cópia deste TCLE, você poderá imprimi-lo, ou gerar uma cópia em pdf, ou solicitar que seja enviado ao seu e-mail uma versão deste documento.

### **1. Objetivo do Estudo:**

O estudo tem como objetivo compreender as experiências dos professores do ensino fundamental de escolas de Curitiba-PR, Brasil no manejo de comportamentos interferentes de seus alunos. A pesquisa busca identificar as barreiras enfrentadas pelos professores ao lidar com esses comportamentos, explorar como eles percebem o uso de "rótulos comportamentais" e investigar qual formação receberam durante sua trajetória profissional para manejar tais comportamentos. Através de entrevistas semiestruturadas com 10 professores, este estudo pretende gerar dados que possam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e da formação docente, promovendo um ambiente mais inclusivo e sensível às necessidades dos alunos.

### **2. Procedimentos:**

Caso você concorde em participar, será convidado (a) a participar de uma entrevista individual e semiestruturada.

A entrevista terá duração de 30 a 60 minutos e será realizada por vídeo conferência (Google Meet ou Zoom), dependendo da sua preferência.

As perguntas serão relacionadas ao seu perfil socioeconômico, sua experiência profissional e suas percepções sobre o manejo de comportamentos interferentes e estratégias inclusivas.

Com sua autorização, a entrevista será gravada em áudio para garantir a fidelidade das informações.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntária. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição ou caso já tenha respondido, mesmo assim prefira retirar seu consentimento, basta enviar solicitação de retirada de participação da pesquisa pelo seguinte contato:

### **3. Riscos**

O estudo não apresenta riscos significativos, mas, caso você sinta desconforto em responder alguma pergunta, poderá recusá-lo ou interromper a entrevista em qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade.

Os participantes podem sentir-se desconfortáveis ao discutir questões sensíveis relacionadas a experiência de comportamentos interferentes de alunos em sala de aula.

Os participantes podem sentir-se pressionados em fornecer respostas socialmente aceitáveis para a sociedade.

Existe o risco de que as informações fornecidas possam levar a sua identificação, especialmente em estudos com amostras pequenas.

**4. Benefícios:** Sua participação contribuirá para o desenvolvimento de estratégias educacionais baseadas em evidências científicas, beneficiando o ambiente escolar e promovendo a inclusão educacional.

### **5. Confidencialidade e Anonimato**

Todas as informações coletadas serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Seu nome ou qualquer dado que permita sua identificação não será divulgado. Os resultados do estudo serão apresentados de forma coletiva, sem identificar os participantes.

Os dados gravados serão armazenados e protegidos por senhas e excluídos após a conclusão da pesquisa.

### **6. Direito de Participação e Retirada**

A sua participação é totalmente voluntária, e você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificar sua decisão.

Caso tenha dúvidas durante ou após o estudo, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável.

A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Para contatar o pesquisador da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail para pri\_calle@hotmail.com, ou mandar mensagem pelo WhatsApp para: +55(41)992133888 a qualquer momento.

Em caso de dúvidas sobre seus direitos como participantes da pesquisa, ou para relatar qualquer problema ético relacionado ao estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Evangélica Mackenzie do Paraná – CEP/FEMPAR, pelo e mail: comite.etica@fempar.edu.br

## **7. Termo de Consentimento**

Declaro que:

- Li e compreendi todas as informações descritas neste termo.
- Estou ciente dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo
- Concordo em participar de forma voluntária.

**Nome Completo:**

**Assinatura do Participante:**

**Data:**

## **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento.

Fui informado também que devo imprimir ou gerar um PDF do TCLE para ter a minha cópia do TCLE e que posso solicitar uma versão dele via e-mail para os pesquisadores.

(  ) ACEITO PARTICIPAR

(  ) NÃO ACEITO PARTICIPAR

CONTATO: \_\_\_\_\_ (Forma de contato)

ASSINATURA: \_\_\_\_\_