ENTRE O FORMULADO E O EXEQUÍVEL: DESAFIOS DOCENTES NA AVALIAÇÃO FORMATIVA E NA ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES PARA NEURODIVERGENTES

Francisca Zélia de Oliveira Moura[1]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, respaldada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pela Política Nacional de Educação Especial (2008), assegura o direito de estudantes neurodivergentes à escolarização em ambientes regulares. Esse processo baseia-se em dois pilares: a avaliação formativa prática processual, dialógica e reguladora do ensino (Luckesi, 2011; Hoffmann, 2014) e as adaptações curriculares, que envolvem modificações pedagógicas para atender às especificidades cognitivas, sensoriais e comunicacionais dos alunos (Brasil, 2008; Mantoan, 2015). Em tese, as diretrizes legais desenham um cenário promissor de equidade e personalização.

Contudo, o cotidiano escolar revela um hiato preocupante entre o prescrito e o praticado. A literatura denuncia que os professores se sentem despreparados e solitários diante da complexidade das demandas neurodivergentes (Glat & Blanco, 2007; Nascimento & Costa, 2019). Nas redes públicas brasileiras, essa realidade é agravada por precarização estrutural, turmas numerosas e pela escassez de profissionais de apoio e de equipes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala, transformando o fazer pedagógico em um exercício de sobrevivência diária.

Na rede pública do Rio Grande do Norte, essa tensão assume contornos dramáticos. Este estudo de caso investiga a realidade da Professora Ana (nome fictício), que leciona em uma turma regular com 14 alunos em uma escola estadual potiguar. Desse total, três estudantes

[1] Professora e Psicóloga Clínica. Doutoranda em Ciências da Educação pela World Ecumenical. Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação Professora Lúcia Dantas – ISEL. Especialista em Psicopedagogia (Institucional/Clínica) pela Faculdade Vale do Jaguaribe. Neuropsicologia e Análise do Comportamento Aplicado – ABA, pelo Centro Universitário FAVENI. Transtorno do Espectro Autista - pela Faculdade Católica do RN. Graduada em Psicologia, pela Faculdade Católica do RN e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: f.zelia@hotmail.com.

são neurodivergentes e apresentam perfis distintos, tais como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Paralisia Cerebral (PC). A docente é responsável sozinha por esse agrupamento, sem suporte de mediadores ou auxiliares de inclusão. O AEE local atua de forma desarticulada, ocorrendo apenas no contraturno letivo.

Essa solidão institucional impõe à docente um exaustivo duplo movimento: planejar adaptações curriculares acessíveis e, simultaneamente, conduzir uma avaliação formativa processual, enquanto gerencia os discentes neurotípicos. A literatura aponta que a avaliação formativa exige tempo, observação atenta e diálogo (Perrenoud, 1999; Fernandes, 2009) condições inviáveis diante da multiplicidade de diagnósticos em uma sala sem retaguarda. Assim, a distância entre o "formulado" legal e o "exequível" prático constitui um campo de tensões e sofrimento docente.

Frente a esse cenário, emerge o problema central desta investigação: **quais as tensões e os impactos da sobrecarga gerados pela prática de uma professora da escola pública do RN ao tentar conciliar a avaliação formativa e as adaptações de atividades para alunos neurodivergentes na ausência total de apoio especializado em sala de aula?** O objetivo geral é discutir a importância da formação continuada e dos profissionais de apoio escolar na inclusão efetiva, analisando as tensões e sobrecarga docente. Especificamente, busca-se: identificar as dificuldades práticas na adaptação de atividades; investigar como a falta de apoio compromete a avaliação processual; descrever as estratégias de gerenciamento da turma; e evidenciar os efeitos subjetivos dessa sobrecarga.

A relevância do estudo justifica-se nos âmbitos teórico e social. Teoricamente, aprofunda o debate sobre avaliação e diferenciação curricular sob a lente da neurodiversidade, superando as prescrições abstratas. Socialmente, ao visibilizar a "solidão do inclusor", oferece subsídios para a gestão educacional repensar a alocação de recursos humanos, demonstrando que a inclusão deve ser uma política de Estado estruturada, e não um ato heroico individual. O artigo divide-se em referencial teórico, metodologia, apresentação e discussão dos resultados, além das considerações finais.

METODOLOGIA

Para responder à problemática anunciada, este trabalho delineia-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, abordagem que permite investigar um fenômeno contemporâneo em profundidade e dentro de seu contexto real (Yin, 2015). O caso selecionado

é de natureza emblemática e instrumental, recortando a realidade de uma professora da rede pública estadual do Rio Grande do Norte (denominada ficticiamente como Ana) que enfrenta o desafio de conduzir sozinha uma turma regular com 14 alunos, da qual três são estudantes neurodivergentes com diagnósticos distintos (TEA, TDAH e Paralisia cerebral (PC), sem o suporte de profissionais de apoio em sala de aula. O principal instrumento para a coleta de dados é a entrevista semiestruturada, realizada diretamente com a docente. Esse formato foi escolhido por oferecer um roteiro flexível de perguntas combinadas à liberdade de a informante discorrer sobre o tema, permitindo apreender as nuances de sua prática pedagógica e os impactos subjetivos da sobrecarga profissional (Minayo, 2014). O roteiro de questões foi enviado previamente à professora, conferindo-lhe maior tempo e oportunidade para descrever minuciosamente a sua realidade laboral de acordo com a sua disponibilidade de horários. Os dados textuais obtidos serão submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), técnica que prevê a exploração do material e a categorização temática, cruzando os relatos da docente com o referencial teórico mobilizado sobre avaliação formativa, adaptações curriculares e precarização do trabalho inclusivo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O "Formulado" na Educação Inclusiva: Neurodiversidade, Adaptação Curriculares e Avaliação Formativa

A fundamentação teórica que ampara a inclusão escolar contemporânea repousa sobre o conceito de neurodiversidade, cunhado pela socióloga Judy Singer no final da década de 1990. Sob essa ótica, variações no funcionamento cognitivo humano como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as Altas Habilidades não devem ser encaradas como patologias a serem curadas, mas como expressões legítimas da diversidade humana. No âmbito pedagógico, esse paradigma exige a superação de um modelo de ensino homogeneizador e a adoção de práticas que reconheçam o direito de todos os estudantes à acessibilidade curricular e ao desenvolvimento pleno em ambientes regulares de ensino.

Para materializar essa premissa no cotidiano escolar, a literatura especializada e os marcos normativos sinalizam a indissociabilidade entre as adaptações curriculares e a avaliação formativa. As adaptações curriculares, conforme preconizado por Mantoan (2015), não se reduzem à mera simplificação ou ao empobrecimento de conteúdos; ao contrário, representam

a flexibilização de objetivos, metodologias, temporalidades e suportes avaliativos para que abarreiras de aprendizagem sejam eliminadas. Trata-se de planejar intencionalmente a diferenciação pedagógica, garantindo que o estudante neurodivergente acesse o conhecimento por vias que respeitem suas especificidades sensoriais, cognitivas e de comunicação (Brasil, 2008).

Uma vez garantido o acesso ao currículo adaptado, a aferição do progresso do educando exige um modelo avaliador radicalmente distinto do caráter classificatório e punitivo tradicional. Entra em cena a avaliação formativa, defendida por Luckesi (2011) e Hoffmann (2014) como uma prática estritamente processual, dialógica e diagnóstica. Nessa perspectiva, o ato de avaliar deixa de focar na atribuição de notas para converter-se em um instrumento de regulação contínua do ensino. Conforme elucida Perrenoud (1999), a essência da avaliação formativa reside na sua capacidade de fornecer feedbacks rápidos e individualizados, permitindo que o professor compreenda a lógica do erro do aluno e intervenha imediatamente na reorganização das estratégias didáticas.

Assim, no plano conceitual e legislativo aqui denominado como o "formulado", o tripé composto pelo respeito à neurodiversidade, pela execução de adaptações curriculares e pela mediação através da avaliação formativa desenha uma engenharia pedagógica perfeita. Esse arranjo teórico pressupõe uma escola capaz de acolher a heterogeneidade por meio de um olhar sensível e individualizado sobre cada sujeito. Contudo, a exequibilidade desse ecossistema pedagógico idealizado depende de condições estruturais e humanas específicas, cuja ausência no chão da escola pública tensiona a prática e a subjetividade docente.

O "Exequível" no Chão da Escola: A "Solidão do Inclusor" e a Escassez de Apoio Institucional

O distanciamento entre o arcabouço legal que regulamenta a inclusão e a realidade material das escolas públicas brasileiras evidencia o conflito entre o "formulado" pelas políticas públicas e o "exequível" na rotina escolar. Se, por um lado, as diretrizes nacionais impõem a universalização do acesso e a personalização do ensino, por outro, as redes estaduais e municipais frequentemente negligenciam as condições objetivas de trabalho docente. Conforme apontam Glat e Blanco (2007), a transição para uma escola inclusiva não ocorre por decreto; ela exige uma reestruturação profunda que envolve desde a adequação arquitetônica até, fundamentalmente, a provisão de recursos humanos qualificados. Na ausência desses suportes, o ideal de equidade é sufocado por um cenário de precarização.

O ponto nevrálgico dessa crise estrutural reside na escassez ou ausência total de profissionais de apoio em sala de aula como segundos professores regentes, mediadores ou auxiliares de inclusão. Sem essa retaguarda de recursos humanos, o professor regente é lançado ao que a literatura contemporânea denomina como a "solidão do inclusor" (Nascimento & Costa, 2019). O docente assume, de maneira isolada, a responsabilidade de gerenciar uma turma numerosa de alunos neurotípicos e, simultaneamente, responder às complexas demandas pedagógicas, sensoriais e comportamentais de múltiplos estudantes neurodivergentes. Esse isolamento institucional inviabiliza as condições metodológicas básicas defendidas pelas teorias educacionais, convertendo o espaço da sala de aula em um território de sobrecarga crônica.

Dentre os prejuízos causados por esse esvaziamento institucional, a aplicação dos princípios da avaliação formativa é uma das dimensões mais afetadas. Como postula Fernandes (2009), a avaliação formativa e a regulação do ensino exigem tempo para observação sensível, escuta atenta, registro processual e, primordialmente, a oferta de um feedback individualizado e oportuno. Na conjuntura de uma sala de aula sem apoio especializado, na qual o professor precisa intervir simultaneamente em crises comportamentais, aplicar adaptações curriculares distintas e coordenar a dinâmica geral da turma, o feedback qualificado torna-se uma impossibilidade material. O acompanhamento processual do desenvolvimento é, assim, substituído por uma avaliação utilitarista ou puramente burocrática.

Diante da falta de apoio do Estado, o fazer pedagógico é reduzido a um exercício de sobrevivência diária. Para responder à heterogeneidade da turma sem a retaguarda do Atendimento Educacional Especializado (AEE) integrado ao cotidiano letivo, o docente é forçado a improvisar mecanismos informais de gerenciamento e táticas de "ajustamento" das atividades. Todavia, a literatura adverte que esses arranjos empíricos e solitários, embora evitem o colapso imediato da rotina escolar, não asseguram a inclusão qualitativa. Pelo contrário, apenas mascaram a omissão estatal e perpetuam um modelo de integração compulsória, que sobrecarrega o trabalhador da educação e compromete o direito fundamental dos estudantes à aprendizagem efetiva.

Formação Continuada e os Impactos Subjetivos da Sobrecarga Docente

A superação do hiato entre as diretrizes legais da inclusão e a realidade prática das salas de aula requer uma política robusta de formação continuada. Contudo, a literatura denuncia que os modelos formativos oferecidos pelas redes públicas de ensino frequentemente

se limitam a discussões teóricas abstratas ou à mera decodificação de manuais e diagnósticos clínicos (Glat & Blanco, 2007). Como argumenta Tardif (2014), os saberes que fundamentam a prática docente são de natureza plural, integrando a teoria à experiência vivida no cotidiano. Uma formação continuada efetiva deve, portanto, instrumentalizar o professor para os desafios metodológicos reais, como a confecção de materiais táteis, a diferenciação curricular e o manejo de crises na sala de aula. Sem esse direcionamento prático, o sentimento de despreparo técnico persiste, intensificando a vulnerabilidade do trabalhador diante da complexidade da neurodiversidade.

Quando o Estado falha em fornecer a formação continuada adequada e omite a alocação de profissionais de apoio, ocorre um fenômeno perverso de responsabilização individualizada do docente. A responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar é transferida das esferas institucionais e políticas e passa a pesar integralmente sobre as costas do professor regente (Nascimento & Costa, 2019). Cobrado pelas instâncias gerenciais e pelas famílias para entregar um ensino personalizado, mas desprovido das ferramentas e do tempo necessários para tal, o educador vê-se encurralado em uma cobrança utópica. Esse cenário desfigura a natureza do trabalho pedagógico, convertendo-o de uma ação coletiva e planejada em um esforço heroico, voluntarista e, por consequência, isolado.

Os efeitos colaterais desse isolamento na subjetividade e na saúde mental docente são devastadores e têm sido objeto de crescente preocupação na pesquisa educacional. O duplo movimento exaustivo de planejar múltiplas adaptações curriculares e mediar avaliações formativas processuais sem retaguarda institucional gera um quadro severo de esgotamento físico e mental. Manifestações como o cansaço crônico e a ansiedade passam a fazer parte da rotina do trabalhador. Para além do cansaço físico, a literatura aponta para o adoecimento psíquico decorrente da frustração sistemática: o professor, impedido de exercer sua profissão com a qualidade que julga necessária, é acometido por um sentimento de impotência e desvalorização.

Esse processo culmina no que a psicologia do trabalho denomina como sensação de improficiência ou crise de autoeficácia profissional. O docente passa a duvidar de suas próprias competências, desenvolvendo um sentimento de culpa institucionalizada por não conseguir atingir os objetivos ideais prescritos pelas normas de inclusão. A "solidão do inclusor" transforma, assim, o espaço da escola que deveria ser um ambiente de desenvolvimento e emancipação em um locus de sofrimento subjetivo e despersonalização do trabalho. Desse modo, evidencia-se que a precarização estrutural da educação pública atinge não apenas o direito de aprendizagem dos estudantes neurodivergentes, mas compromete severamente a

integridade psíquica e a dignidade profissional dos sujeitos responsáveis por materializar a inclusão no chão da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para responder os objetivos do estudo, os relatos da Professora Ana (nome fictício), foram sintetizados e categorizados cruzando as evidências empíricas do chão da escola com o referencial teórico mobilizado, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1: Mapeamento das evidências empíricas e categorias de análise do estudo de caso.

Dimensão Analítica/Objetivo	Evidência Empírica (Relato da Professora Ana)	Impacto Prático na Rotina Escolar	Sustentação Teórica
1.Adaptações Curriculares e Práxis	"O conteúdo é transmitido com forte apoio visual para o TEA, tarefas fracionadas para o TDAH, e recursos de acessibilidade motora para a Paralisia Cerebral. [...] Sobrecarga de tempo extraclasse..."	Sobrecarga de trabalho extraclasse para confecção de materiais; impossibilidade de mediação simultânea.	Mantoan (2015); Brasil (2008).
2.Avaliação Formativa e Feedback	"A falta de retaguarda institucional reduz drasticamente o tempo de observação contínua [...]. A prática perde profundidade diagnóstica..."	Substituição do acompanhamento processual por registros de marcos mínimos de aprendizagem.	Hoffmann (2014); Perrenoud (1999); Fernandes (2009).
3. Mecanismos de Sobrevivência	"Adoto a pausa regulatória com objetos sensoriais para acolher o aluno em sofrimento. Enquanto dou esse suporte [...], a turma mantém o foco com atividades autônomas e monitoria colaborativa."	Criação de táticas informais de ajustamento e gerenciamento de riscos para evitar o colapso da rotina letiva.	Tardif (2014).
4.Efeitos Subjetivos e Cansaço	"Ao final do dia letivo, o sentimento é de um esgotamento profundo, misturando o cansaço físico à exaustão mental [...]. Gera frustração crônica..."	Declínio da autoeficácia; crise de identidade; culpa por não oferecer o atendimento idealizado.	Nascimento & Costa (2019); Glat & Blanco (2007).
5. Políticas Públicas e Formação	“A desarticulação do AEE e a falta de formação prática no RN transformam a inclusão em um improviso diário	Necessidade urgente de formação continuada em serviço e atuação	Glat & Blanco (2007); Singer (1999).

	[...]. É urgente a contratação de mediadores..."	colaborativa multiprofissional.	

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A leitura transversal da Tabela 1, explicita o abismo existente entre as diretrizes abstratas do "formulado" legal e as reais possibilidades do "exequível" no cotidiano da rede pública do Rio Grande do Norte. O primeiro aspecto crítico evidencia-se no planejamento das adaptações para a tríade diagnóstica da turma (TEA, TDAH e Paralisia Cerebral). Embora a docente demonstre domínio técnico ao selecionar estímulos adequados a cada especificidade, essa engenharia pedagógica ocorre sob o signo do isolamento. Sem o suporte de profissionais de apoio em sala de aula, a complexidade curricular é privatizada nas costas da trabalhadora, exigindo um massivo tempo extraclasse para a confecção de materiais e gerando a impossibilidade física de mediar crises sensoriais ou demandas motoras de forma simultânea (Mantoan, 2015).

Essa solidão institucional sabota diretamente os princípios da avaliação formativa defendidos por Hoffmann (2014) e Perrenoud (1999). Por exigir tempo para escuta, observação sensível e a oferta de feedbacks individualizados, a avaliação formativa torna-se materialmente inviável quando o regente se encontra desassistido. Diante do imperativo de gerenciar quatorze alunos simultaneamente, a profundidade diagnóstica é sacrificada. O diagnóstico contínuo do percurso de aprendizagem é substituído por uma triagem pragmática de marcos mínimos de conteúdos, expondo como a escassez de recursos humanos precariza o direito fundamental dos neurodivergentes a um acompanhamento qualitativo (Fernandes, 2009).

Para contornar o colapso da rotina letiva nos momentos de agitação ou sofrimento dos discentes inclusos, a professora é compelida a arquitetar mecanismos de sobrevivência pedagógica, como o uso de pausas regulatórias sensoriais concomitantes ao direcionamento de atividades autônomas e monitoria colaborativa com a parcela neurotípica da classe. Se, por um lado, tais arranjos atestam o tato pedagógico e os saberes da experiência da educadora (Tardif, 2014), por outro, denunciam a conversão do espaço de aprendizagem em um lócus de gerenciamento de riscos. A inclusão é transfigurada em uma integração compulsória, mascarando a negligência do Estado.

Por fim, os impactos dessa dinâmica na subjetividade da Professora Ana configuram um quadro grave de sofrimento ético-político e adoecimento psíquico. O duplo movimento exaustivo de planejar e avaliar de forma solitária resulta em esgotamento físico, exaustão mental e uma persistente frustração crônica. Como a política pública de inclusão transfere o peso de sua execução integralmente para o heroísmo individual do docente, a impossibilidade física de

oferecer o atendimento ultra especializado que as crianças necessitam gera uma profunda sensação de improficiência profissional (Nascimento & Costa, 2019).

Portanto, a superação desse cenário evoca a urgência de reformulações estruturais no RN. Conforme asseverado pela própria participante, a inclusão efetiva depende da desconstrução do fazer improvisado, exigindo a implantação de políticas de formação continuada em serviço vinculadas à prática e a contratação imediata de assistentes de inclusão e mediadores para atuar em regime de coparticipação. Apenas com a articulação interinstitucional com o AEE e a garantia de tempos de planejamento conjunto será possível retirar o professor da condição de vulnerabilidade, transformando a inclusão em uma responsabilidade coletiva e democrática do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a práxis da Professora Ana, permitiu descortinar as profundas contradições que se estabelecem quando as diretrizes ideais da inclusão escolar colidem com a escassez estrutural do chão da escola pública. O estudo de caso cumpriu o objetivo de analisar as tensões e a sobrecarga docente decorrentes da tentativa solitária de conciliar a avaliação formativa e as adaptações curriculares para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Paralisia Cerebral. Evidenciou-se que o "formulado" pelas legislações e teorias contemporâneas assume um caráter utópico e inexequível na ausência crônica de retaguarda institucional.

As evidências empíricas demonstraram que a falta de profissionais de apoio e de mediadores em sala de aula desfigura os pilares da inclusão qualitativa. O planejamento de atividades individualizadas e a aplicação dos princípios da avaliação formativa que demandam intrinsecamente tempo para observação sensível e oferta de feedbacks individualizados são sufocados pela necessidade de gerenciamento imediato de riscos e pela manutenção da governabilidade da turma. Para evitar o colapso da rotina, a docente é compelida a arquitetar mecanismos de sobrevivência pedagógica que, embora válidos enquanto saberes da experiência, funcionam como paliativos que mascaram a omissão do Estado e perpetuam uma integração puramente compulsória.

No âmbito subjetivo, o preço desse isolamento institucional é o adoecimento biopsicossocial do trabalhador da educação. A "solidão do inclusor" converte o imperativo ético de incluir em um fardo individualizado e heroico, gerando exaustão mental, cansaço crônico e uma persistente frustração. Diante da impossibilidade física e material de oferecer o

atendimento ultraespecializado que os alunos demandam, a docente desenvolve uma severa sensação de improficiência profissional, internalizando como culpa pessoal uma falência que é, essencialmente, estrutural e política.

Conclui-se, portanto, que para o "formulado" legal converter-se em "exequível" prático na rede pública do Rio Grande do Norte, a inclusão escolar deve deixar de ser um ato voluntarista e isolado do professor e passar a configurar-se como uma política de Estado solidamente financiada. Recomenda-se a reestruturação imediata dos recursos humanos das unidades escolares mediante a contratação de profissionais de apoio e mediadores em regime de coparticipação, além do fortalecimento de programas de formação continuada em serviço focados nos desafios metodológicos reais da neurodiversidade.

Por fim, aponta-se como limitação deste estudo o fato de centrar-se em um único estudo de caso com coleta de dados textual, sugerindo-se que pesquisas futuras ampliem o escopo por meio de abordagens etnográficas e longitudinais que acompanhem a rotina de múltiplos docentes em diferentes regiões do estado, subsidiando a gestão pública na formulação de redes efetivas de suporte à educação inclusiva.

Palavras- chave: Comunicação Oral, Congresso, Inclusão Escolar, Neurodivergente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 20 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Albuquerque. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva**: cultura e práticas pedagógicas e trabalho docente. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mitos & desafios**: uma perspectiva construtivista. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NASCIMENTO, Franclin Ferreira; COSTA, Carlos Roberto. A solidão do inclusor: o trabalho docente frente à precarização da educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, jul./set. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? From a problem with no name to the emergence of a new category of difference. *In*: LINTON, Simi; OLIVER, Michael (org.). **Disability Discourse**. London: Open University Press, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.