

MARIANA GARCIA DELGADO

**A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E EQUIPES  
MULTIPROFISSIONAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO  
ESCOLAR**



MARIANA GARCIA DELGADO

**A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E EQUIPES  
MULTIPROFISSIONAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO  
ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

**Linha de pesquisa:** Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

**Orientadora:** Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

ARARAQUARA – S.P.  
2023

D352c Delgado, Mariana Garcia  
A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E EQUIPES  
MULTIPROFISSIONAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO  
ESCOLAR / Mariana Garcia Delgado. -- Araraquara, 2023  
167 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientadora: Relma Urel Carbone Carneiro

1. Educação Especial. 2. Inclusão Escolar. 3. Consultoria  
Colaborativa. 4. Professores. 5. Equipe Multiprofissional. I.  
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARIANA GARCIA DELGADO

## **A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

**Linha de pesquisa:** Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

**Orientadora:** Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

Data da defesa: 27/09/2023

### **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora:** Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro  
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP – Campus de Araraquara.

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - Câmpus Sorocaba.

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Eliana Marques Zanata  
Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências - UNESP - Campus Bauru.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a todos os estudantes público-alvo da educação especial e aos profissionais que lutam pela educação inclusiva.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser tão generoso comigo e por me dar forças nos momentos difíceis, sem Ele nada seria possível.

Aos meus pais Ricardo e Gilmara que investiram e acreditaram no meu sonho desde o momento da submissão do projeto, que hoje dá vida a esta dissertação. À minha doce irmã Lala, que mesmo tão pequena me inspira a lutar por um mundo melhor.

Ao meu querido companheiro Renan que acima de tudo é um grande amigo. Por todo amor, carinho, compreensão, escuta sensível e palavras de incentivo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Relma, pelo acolhimento desde o meu segundo ano de graduação, quando ingressei ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva – GEPEEI. Serei eternamente grata por toda dedicação, ensinamento, oportunidade e por me apresentar a vida acadêmica de maneira leve e apaixonante!

À amiga Eliane, pelas disciplinas e trabalhos realizados em conjunto e, principalmente, pela preocupação e apoio constante. Aos colegas também do GEPEEI que me auxiliaram durante a elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

Aos membros da banca examinadora por ocasião da qualificação, Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga e Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando, que tão gentilmente colaboraram com esta dissertação.

Aos membros da banca examinadora de defesa, Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga e Profa. Dra. Eliana Marques Zanata que se dispuseram a contribuir na etapa final desse estudo. Aos meus estudantes público-alvo da educação especial, por me ensinarem e me estimularem a lutar pela educação inclusiva

Todos podemos ser iguais e diferentes. O que não podemos é ser iguais e desiguais, superiores e inferiores.

(Kohan, 2019, p. 86)

## RESUMO

A progressiva escolarização de alunos público-alvo da educação especial, a saber com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas classes comuns, é um dos reflexos da efetivação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. A atuação de equipes multiprofissionais - profissionais de saúde, educadores especiais e psicopedagogos - como apoio ao processo de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos muitas vezes se faz necessário; esta parceria pode ser desenvolvida a partir do ensino colaborativo ou da consultoria colaborativa, sendo esta última, descrita na literatura internacional como modelo promissor na garantia do processo de inclusão escolar. Esse serviço consiste na colaboração entre profissionais com conhecimentos específicos, pais, professores e estudantes, a fim de elaborar estratégias para que a aprendizagem e comportamento destes últimos sejam positivos. Diante disso, o presente estudo teve o objetivo de investigar a inserção do estudante PAEE em uma escola regular no interior do estado de São Paulo, por intermédio da visão das professoras comuns das salas regulares, educadores especiais e colaboradores das equipes multiprofissionais. Para tanto, a pesquisa de abordagem qualitativa teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com as participantes de uma instituição privada e com uma profissional externa à mesma. Vale destacar que a pesquisa ocorreu durante a pandemia da COVID-19, por isso, ocorreram algumas intercorrências durante a coleta. Os dados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) e segmentados em três categorias: Concepções de consultoria colaborativa – O que diz o PPP e O que dizem as participantes -; Interação e colaboração entre escola, família e equipe multiprofissional; Contribuições da intersetorialidade entre escola e equipe multiprofissional. Com os dados coletados, evidenciou-se que a consultoria colaborativa não tem sido desenvolvida na instituição investigada. Além disso, revelou que nem todo trabalho de colaboração entre escola e profissionais externos caracteriza-se como uma consultoria, mas que apesar disso, é um grande avanço uma rede de apoio no processo de inclusão escolar. Constatou-se ainda que é necessário um investimento na formação inicial e continuada na área da educação para os profissionais com formação na área da saúde, pois esses não compreendem o contexto e as demandas da sala de aula, principalmente que esse é um ambiente coletivo, ou seja, o trabalho desenvolvido dentro do consultório não é possível de ser aplicado dentro da sala de aula. Por fim, a formação continuada mostrou-se urgente também para os profissionais da escola compreenderem que a equipe multiprofissional não tem a responsabilidade de trazer respostas para esse contexto, tão pouco sanar as demandas apresentadas, visto que não possuem um vínculo de prestação de serviços direto com a instituição e que as respostas devem ser construídas de forma colaborativa por todos os envolvidos no processo educacional.

**Palavras – chave:** educação especial; inclusão escolar; consultoria colaborativa; professores; equipe multiprofissional.



## ABSTRACT

The progressive schooling of students who are the target audience of special education, namely those with disabilities, global developmental disorders and with high abilities/giftedness in regular classes, is one of the consequences of the implementation of the Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). The performance of multidisciplinary teams - health professionals, special educators and psychopedagogues - as support to the development and learning process of these students is often necessary; this partnership can be developed through collaborative teaching or collaborative consulting, the latter being described in the international literature as a promising model in ensuring the process of school inclusion. This service consists of collaboration between professionals with specific knowledge, parents, teachers and students, in order to develop strategies so that the learning and behavior of the latter are positive. Therefore, the present study aimed to investigate the insertion of PAEE students in a regular school in the interior of the São Paulo state, through the view of ordinary teachers in regular classrooms, special educators and collaborators of multi-professional teams. To this end, the qualitative research had as a data collection instrument the semi-structured interview with the participants of a private institution and an external professional. It is worth noting that the research took place during the COVID-19 pandemic, so there were some complications during data collection. The data were analyzed according to the Content Analysis proposed by Bardin (1977) and separated into three categories: Conceptions of collaborative consulting – What the PPP points out and What the participants say -; Interaction and collaboration between school, family and multi-professional team; Contributions of intersectoriality between school and multi-professional team. With the data collected, it was evidenced that collaborative consulting has not been developed in the investigated institution. In addition, it revealed that not all collaborative work between school and external professionals is characterized as a consultancy, despite this, a support network in the process of school inclusion is a significant improvement. It was also found that it is necessary to invest in initial and continuing education in education for professionals with training in the health area, as they do not understand the context and demands of the classroom, especially because this is a collective environment, that is, the work developed within the office is not possible to be applied within the classroom. Finally, continuing education has been shown as urgent for school professionals to understand that the multi-professional team does not have the responsibility to provide answers to this context, nor to solve the demands presented, since they do not have a direct service provision link with the institution and that the answers must be built collaboratively by all those involved in the educational process.

**Keywords:** special education; school inclusion; collaborative consulting; teachers; multiprofessional team.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade das participantes .....	86
Gráfico 2: Titulação das participantes .....	86
Gráfico 3: Caráter da instituição de formação inicial das participantes .....	87
Gráfico 4: Tempo de atuação das participantes .....	87

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas da consultoria colaborativa.....	62
Figura 2: Princípios da intervenção.....	64
Figura 3: Etapas da análise de conteúdo.....	77
Figura 4: Planta de loteamento (em processo de atualização).....	80
Figura 5: Interação entre as participantes.....	85
Figura 6: Recorte da Figura 6.....	121

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relações de dissertações por tema .....	69
Tabela 2: Relações de teses por tema .....	69
Tabela 3: A consultoria colaborativa no Catálogo de Teses e Dissertações do Banco da Capes .....	70
Tabela 4: A consultoria colaborativa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações .....	71
Tabela 5: Matrículas de Ensino Fundamental .....	78
Tabela 6: Distribuição das escolas por Dependência Administrativa .....	79
Tabela 7: Configuração dos núcleos.....	81
Tabela 8: Categorização do Grupo 1 .....	82
Tabela 9: Categorização do Grupo 2 .....	83
Tabela 10: Categorização do Grupo 3 .....	84
Tabela 11: Categorias de análise .....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>GEPEEI</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva
<b>NDEA</b>	<i>National Defende Education</i>
<b>NASA</b>	<i>National Aeronautics and Space Administrativo</i>
<b>DIA</b>	<i>Disabled in Action</i>
<b>CIL</b>	<i>Center for Independent Living</i>
<b>PAEE</b>	Público-alvo da Educação Especial
<b>LDB</b>	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>ABBR</b>	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
<b>AACD</b>	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
<b>INAR</b>	Instituto Nacional de Reabilitação
<b>IR</b>	Instituto de Reabilitação
<b>SRM</b>	Salas de Recursos Multifuncionais
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>COFFITO</b>	Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
<b>CREFONO</b>	Conselho Regional de Fonoaudiologia
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Fonoaudiologia
<b>CREFITOs</b>	Conselhos Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
<b>CNRMS</b>	Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde
<b>CAPS</b>	Centros de Apoio Psicossociais
<b>CFP</b>	Conselho Federal de Psicologia
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>WFOT</b>	<i>World Federation of Occupational Therapists</i>
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

<b>UBS</b>	Unidade Básica de Saúde
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>TDAH</b>	Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade
<b>RPS</b>	Reuniões Pedagógicas Semanais
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>P.R.</b>	Professora regular
<b>A.E.</b>	Auxiliar de ensino com formação em Educação Especial
<b>CONS.</b>	Consultora
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UNIFAN</b>	Centro Universitário Alfredo Nasser
<b>UNICEP</b>	Centro Universitário Central Paulista
<b>UNISA</b>	Universidade Santo Amaro
<b>ABA</b>	Análise do comportamento aplicada
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
<b>PUC-RIO</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>DTT</b>	Treino por Tentativas Discretas
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular

## SUMÁRIO

-		
	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>DE PAIDEIA À BILDUNG .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2</b>	<b>FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS COLABORADORES DAS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.1</b>	<b>FISIOTERAPIA .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2.2</b>	<b>FONOAUDIOLOGIA .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.3</b>	<b>PSICOLOGIA .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.4</b>	<b>TERAPIA OCUPACIONAL.....</b>	<b>44</b>
<b>3</b>	<b>CONSULTORIA COLABORATIVA: UMA POSSIBILIDADE PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1</b>	<b>BREVE HISTÓRICO DA CONSULTORIA COLABORATIVA.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2</b>	<b>TRIADIC MODEL: BUSCANDO UMA RELAÇÃO DE COLABORAÇÃO ..</b>	<b>53</b>
<b>3.3</b>	<b>AS ESTAPAS DA CONSULTORIA COLABORATIVA.....</b>	<b>62</b>
<b>3.4</b>	<b>OS PRINCÍPIOS E NÍVEIS DA INTERVENÇÃO NA CONSULTORIA COLABORATIVA .....</b>	<b>64</b>
<b>4</b>	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: CONSULTORIA COLABORATIVA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>67</b>
<b>5</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>75</b>
<b>5.1</b>	<b>NATUREZA DA PESQUISA .....</b>	<b>76</b>
<b>5.2</b>	<b>LOCAL E PARTICIPANTES.....</b>	<b>78</b>
<b>5.2.1</b>	<b>MUNÍCIPIO .....</b>	<b>78</b>
<b>5.2.2</b>	<b>O BAIRRO .....</b>	<b>79</b>
<b>5.3</b>	<b>A INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>80</b>
<b>5.3.1</b>	<b>OS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>82</b>
<b>5.4</b>	<b>PROCEDIMENTOS PRECEDENTES À COLETA DE DADOS.....</b>	<b>87</b>
<b>5.4.1</b>	<b>SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP).....</b>	<b>87</b>
<b>5.4.2</b>	<b>SELEÇÃO DAS PARTICIPANTES .....</b>	<b>88</b>
<b>5.5</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE .....</b>	<b>90</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>92</b>
<b>6.1</b>	<b>A COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>6.1.1</b>	<b>O QUE DIZ O PPP SOBRE A COLABORAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS? .....</b>	<b>93</b>
<b>6.1.2</b>	<b>O QUE DIZEM AS PARTICIPANTES SOBRE A COLABORAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL? .....</b>	<b>102</b>

<b>6.2</b>	<b>INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL.....</b>	<b>114</b>
<b>6.3</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES DA INTERSETORIALIDADE ENTRE ESCOLA E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL .....</b>	<b>133</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>156</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>158</b>



## APRESENTAÇÃO

Não sei quantas almas tenho.  
Cada momento mudei.  
Continuamente me estranho.  
Nunca me vi nem achei.  
De tanto ser, só tenho alma.  
Quem tem alma não tem calma.  
Quem vê é só o que vê,  
Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,  
Torno-me eles e não eu.  
Cada meu sonho ou desejo  
É do que nasce e não meu.  
Sou minha própria paisagem,  
Assisto à minha passagem,  
Diverso, móbil e só,  
Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo  
Como páginas, meu ser  
O que segue não prevendo,  
O que passou a esquecer.  
Noto à margem do que li  
O que julguei que senti.  
Releio e digo: «Fui eu?»  
Deus sabe, porque o escreveu.

(Pessoa, 1973)

Lembro-me claramente do meu primeiro encontro com a deficiência. Não foi um encontro planejado, face a face ou um evento especial.

Ainda pequena, com os meus quatro ou cinco anos de idade, ouvia falar nos corredores de casa sobre alguém que não andava e não falava. Confesso que não compreendia o que falavam e talvez, somente um ou dois anos mais tarde, descobri.

Minha família falava sobre minha tia-avó, uma mulher com deficiências múltiplas que pude conhecer quando minha bisavó e meu bisavô se mudaram de Minas Gerais para a mesma cidade em que eu morava.

As origens de suas deficiências nunca foram conhecidas por meus bisavós, afinal, diante da época e de poucos recursos, não tiveram nenhum acesso a profissionais de saúde durante a gestação gemelar de minha bisavó, como pré-natal, por exemplo. Além disso, ela me contava que realizou alguns exames de Raio X, durante a gestação, sem nenhum tipo de proteção e que quando as bebês nasceram, houve uma troca de vacinas feita por uma enfermeira, sendo assim, nunca soube o porquê das deficiências.

Recordo-me bem de que questionava minha bisavó e minha avó sobre como tinha sido a infância de minha tia-avó e elas sempre me respondiam que ela nunca chegou a andar e que, por isso, toda a infância e adolescência foram destinadas à cadeira de rodas, à cama ou ao sofá. Lembro-me ainda de não entender o porquê de ela não ter frequentado uma escola pois, na minha cabeça, e pela ingenuidade ou desconhecimento das políticas públicas, por ser apenas uma criança, acreditava que qualquer criança deveria estar na escola.

Eu não tinha medo ou qualquer sentimento de estranheza, como as demais crianças da igreja que todos nós frequentávamos. Ao contrário, por se tratar de parte da minha família, tentava explicar (na maioria das vezes emburrada) que ela havia nascido assim e que estava tudo bem ela não andar e não falar. Explicava também às crianças que tinham medo de passar ao lado dela, que alguns momentos em que ela batia nas pessoas, era involuntariamente, pois não entendia que não podia fazer aquilo.

Ainda com os meus sete anos, ingressei na primeira série do Ensino Fundamental e lembro-me de que na sala ao lado havia um menino que não tinha um dos braços. Não sei ao certo porque ele se envolvia em tantas brigas, mas, por vezes, ouvi os alunos fazendo comentários capacitistas e excludentes sobre sua aparência física. Hoje vejo que, talvez, o uso de violência física foi um mecanismo de defesa e escape da exclusão que sofria, visto que não havia um movimento por parte da escola para resolver o problema.

Escrevendo essa apresentação, tento elencar alguma palestra ou uma simples roda de conversa sobre diversidade e exclusão em que participei durante o meu Ensino Fundamental e

Ensino Médio, e, infelizmente não o posso fazer. A situação mostra-se ainda mais lamentável por se tratar de uma instituição conhecida e que possuía estudantes com deficiências... hoje atuando na área da educação, vejo o quanto esses momentos são necessários, não somente para o bom convívio entre os estudantes, mas entre os próprios estudantes e os profissionais da escola.

Alguns anos depois, na antiga oitava série do Ensino Fundamental, tive o contato com uma estudante com atrofia muscular e recordo-me de que no início de seus estudos, andava, corria e ajudava muito os colegas com dificuldades de aprendizagem. Outrora, na formatura do Ensino Médio, já não andava e tinha pouquíssimos movimentos nos membros superiores, mas o brilho pelos estudos permanecia em seus olhos!

Tive outras experiências com a deficiência, mas foi nesse momento que percebi que a educação era essencial para a inclusão de pessoas como minha tia-avó ou outras pessoas que fazem parte do público-alvo da educação especial. E assim reafirmei a minha paixão e escolha antiga: seria professora!

Com o vestibular realizado e com a aprovação em Pedagogia, comecei a ler alguns artigos sobre Educação Especial e logo decidi que essa seria uma das áreas que seguiria. Assim, no segundo ano de graduação, integrei-me ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva, orientado pela professora Relma e, desde aquele momento, tenho lutado pelo processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial.

Comecei essa pequena estrada com a o desenvolvimento de uma Iniciação Científica. A pesquisa “Investigação sobre a criação e organização de serviços de Educação Especial em municípios do interior de São Paulo” analisou os relatos de dezessete municípios pertencentes a duas Diretorias de Ensino e, apesar de evidenciar que houve um aumento significativo nas matrículas de estudantes com deficiências nas salas regulares, mostrou também que muitos municípios ainda possuem práticas segregacionistas. Em outras palavras, desenvolver essa pesquisa me mostrou que o processo histórico da inclusão escolar acontece de maneira lenta e que ainda são necessários muitos debates sobre o assunto.

Quanto à minha prática, o primeiro estudante que me tocou foi durante o meu segundo ano de graduação, realizando o estágio de observação obrigatório em uma creche vinculada a uma instituição universitária. Ele tinha três anos e estava em fase de finalização do laudo para autismo. Apesar de não estabelecer contato visual comigo, ele era doce e demonstrava afeto, à sua maneira, nos momentos do descanso após o almoço.

Já no terceiro ano de graduação, comecei a realizar estágio remunerado em uma instituição privada e lá passei a acompanhar um aluno autista de quatro anos. No entanto, logo que comecei, ele ainda não possuía laudo, sendo assim, acompanhei todo o processo de encaminhamento para um profissional externo, o que me trouxe ensinamentos importantes como o sentimento de frustração por parte da escola, por não compreender o comportamento do aluno e conseqüentemente não saber como ajudá-lo em momentos de crise; a negação da família diante da possibilidade de um laudo e o processo de aceitação; a elaboração de estratégias para ajudá-lo a se expressar; dentre outros.

Lembro-me de que, apesar de muitas vezes se irritar, seu sorriso transmitia ternura e um pedido de ajuda por não saber ainda controlar suas emoções... Aos poucos fui entendendo seu comportamento e aprendendo como trazê-lo para a sala de aula de maneira não dolorosa, pois, para ele, era um desprazer aquele ambiente. E assim, ele foi descobrindo os espaços da escola de maneira mais leve e integrando-se ao grupo.

Com ele, conheci um amor que antes era-me estranho! Eu conheci o amor pela educação! O amor em ser professora!

Reconheço que existiram momentos de angústias e de dúvidas se conseguiria promover alguma mudança no desenvolvimento daquela criança. Diante disso, quando pude acompanhá-lo novamente, anos mais tarde (já formada), em seu segundo ano do Ensino Fundamental e ver toda a sua evolução, como a permanência quase total em sala de aula e realizando as atividades propostas, foi um dos meus maiores deleites.

Além dessas experiências, pude trabalhar com o público adolescente, auxiliando no processo de inclusão de estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio. Conheci algumas síndromes, como a Síndrome de Asperger e Síndrome de Prader Willi e me encantei, apesar dos desafios ainda existentes nas escolas.

Lamentavelmente, há ainda muitos professores que não aceitam os estudantes público-alvo da educação especial, não promovem flexibilização do tempo e da atividade, tampouco realizam adaptações curriculares ou buscam compreendê-los.

Diante de todo o exposto, sinto-me encorajada a continuar lutando pelos direitos dos que ainda se encontram fora da escola ou que estão na escola sem acessibilidade alguma. Sei que a presente dissertação é só uma porção do que ainda precisa ser refletido e discutido, mas creio na ciência e como diria Paulo Freire, no poder da marcha esperançosa dos que não têm escola e dos que acreditam que é possível mudar.

## 1 INTRODUÇÃO

Tudo é possível com a mudança na educação: a insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades homogêneas; a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente.

Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma.

(Skliar, 2003, p. 39)

Na obra “A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros ‘outros’”, de Skliar (2003) é exposto o binômio exclusão/inclusão presente no cotidiano escolar. O autor declara que a sociedade anseia por mudanças, mas não a faz e, quando diz que a faz é de maneira a excluir o outro, mas não qualquer outro – aquele próximo –, mas o outro distante, aquele que “parece ser incompreensível, imprevisível, maleável” (Skliar, 2003), aquele que não é o que sou.

O outro na educação sempre possuiu o lugar da negação e do abandono, especialmente para aqueles advindos das camadas mais pobres e/ou com deficiências, como pontua o autor. Diante disso, as reformas educacionais buscaram incluir esse outro destinando uma atenção à chamada diversidade, não reconhecendo-a como uma questão social, mas como um problema que começa na existência do outro, por possuir necessidades próprias e não se encaixar no que a sociedade considera como padrão de normalidade.

A escola padroniza também as condições de aprendizagem e reproduz a exclusão, baseando-se em um falso discurso inclusivo, uma vez que ignora as reais necessidades do outro, fazendo com que ele ocupe o mesmo lugar de aprendizagem dos demais.

Nesse sentido, a inclusão passa a ser oferecida não como possibilidade de inserção educacional, mas como uma obrigação social de demonstrar empatia e hospitalidade para com o outro, tentando fazer com que as pessoas com alguma necessidade especial alcancem níveis de aprendizagem caracterizados como ideais por meio de currículos adaptados e atividades por vezes infantilizadas. Assim, a inclusão atua simultaneamente de modo a excluir a singularidade do outro e afirmar o eu social, reproduzindo os papéis pré-definidos pela sociedade.

Rosa (2006) e, Echeita e Duck (2008) escrevem que os países Ibero-Americanos apresentam um índice significativo de exclusão em relação a outros países, uma vez que as sociedades são fragmentadas em decorrência da má divisão de bens e, conseqüentemente, da pobreza em larga escala. Com relação à exclusão escolar, Rosa (2006) descreve que esse problema é um reflexo da desigualdade dos sistemas educacionais, os quais não alcançaram a universalização do ensino e a qualidade desejada.

Dentre o público que luta pela inserção aos espaços comuns do ensino regular, a autora descreve que aqueles com deficiências consideradas mais severas são os que experienciam a exclusão de maneira mais acentuada, por, muitas vezes, não alcançarem as escolas de contexto comum, pois ficam somente com suas matrículas em centros ou escolas especiais. Sendo assim, a verdadeira inclusão é aquela que se baseia nos direitos e não apenas

no discurso, ou seja, é firmada por meio de ações afirmativas que preveem o direito de acesso a uma educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente, das condições que apresentam. É preciso lembrar que apesar da matrícula em classe comum ser o primeiro passo decisivo para o processo de inclusão escolar, é preciso que as escolas possibilitem a participação do estudante nos currículos, atividades e nas decisões da comunidade, sempre ouvindo-o e estimulando-o para que se expresse e contribua com a cidadania como prevê a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989)

No entanto, sabe-se que desenvolver práticas inclusivas no dia a dia escolar ainda se apresenta como um desafio, especialmente quando os professores e demais profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar não compreendem o princípio da colaboração. Autoras como Mendes, Almeida e Toyoda (2001) discorrem que a colaboração é uma estratégia poderosa para desenvolver soluções para os problemas e criar uma rede de apoio, seja por meio do ensino colaborativo/coensino – colaboração entre professor comum e educador especial – ou da consultoria colaborativa – colaboração entre professor comum, educador especial e equipe multiprofissional.

Baseando-se em Costa (2005), Damiani (2008) discorre sobre as diferenças entre cooperação e colaboração. Segundo a autora, o primeiro termo refere-se a “a ajuda mútua na execução de tarefas, [...] podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros.” (Damiani, 2005, p. 215), enquanto, o verbo do segundo termo, derivado de *labore*, significa “trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.” (Damiani, 2005, p. 214).

Em outras palavras, na colaboração, visa-se o trabalho conjunto, no qual todos os membros se apoiam em prol de um mesmo objetivo, estabelecendo “relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2005, p. 215).

Para Roldão (2007) o trabalho colaborativo estrutura-se na articulação de vários saberes específicos com o intuito de alcançar os melhores caminhos no processo de ensino e aprendizagem. Trabalhar em colaboração não significa trabalhar sempre coletivamente, mas sim cada indivíduo reconhecer e se dispor a contribuir para e com esse processo. No entanto, a autora destaca que se faz indispensável a “colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, [...] a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos.” (Roldão, 2007, p. 29).

Posto isso, o trabalho colaborativo eficaz é aquele que tem como dinâmica a análise do trabalho desenvolvido, bem como dos resultados obtidos diante das estratégias, materiais, metodologias e outros recursos pedagógicos adotados por meio do diálogo, de modo a contemplar as visões de todos os envolvidos no processo de ensino.

Diante disso, a escola de hoje tem que estar pronta para o trabalho colaborativo, seja por meio do coensino, na interação de professores comuns das salas regulares e educadores especiais, assim como das possíveis redes de apoios essenciais ao processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE, pois com a falta de colaboração “é crescente o sentimento de isolamento, impotência e incapacidade para ensinar estudantes com desenvolvimento atípico”. (Stopa *et al.*, 2022, p. 16)

No entanto, para que aconteça essa colaboração dentro do próprio contexto escolar e estendendo-se as demais áreas, faz-se necessário que as políticas afirmativas assegurem esse movimento para além do discurso. Em consonância com Stopa *et al.* (2022), o termo colaboração é mencionado pela primeira vez no contexto legal no ano de 2001 com a Resolução nº 02/2001, a qual traz a importância do trabalho de colaboração entre professores comuns das salas regulares e educadores especiais.

Da mesma forma, a Nota Técnica nº 09/2010 traz essa parceria como elemento indispensável para o processo de inclusão escolar de estudantes PAEE. Nota-se, assim, uma maior preocupação e financiamento com o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), contudo, sabe-se que o processo de inclusão requer a atenção também de outros profissionais especializados. (Stopa *et al.*, 2022, p. 17)

De acordo com o artigo 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso [...]” (Brasil, 1990). O destaque acima evidencia a necessidade da intersetorialidade de serviços básicos com a saúde para o desenvolvimento integral do ser humano.

Essa intersetorialidade é contemplada também pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) no capítulo que discorre sobre as diretrizes:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (Brasil, 2008)



O Decreto n.º 7.611 de 2011, ao dispor sobre o Atendimento Educacional Especializado enquanto serviço de apoio, também aponta a importância de outros serviços especializados para o atendimento do estudante PAEE.

Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024 por meio da Lei nº 13.005 de 2014, propõe na meta quatro – específica da Educação Especial –:

[...] a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras<sup>5</sup>, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (Brasil, 2014, p. 56-57)

No âmbito estadual paulista, a Lei nº 16.279 (São Paulo, 2016), que aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo, assegura a intersetorialidade entre a saúde e demais serviços. Dentre as metas, destaca-se a 4ª, que traz a universalização do ensino para estudantes PAEE, apontando a “garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (São Paulo, 2016).

Para a efetivação da meta 4, as estratégias 4.4 e a 4.5 chamam a atenção por trazer as expressões “[...] colaboração com as famílias e órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.”<sup>1</sup> (São Paulo, 2016) e “Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar [...]”<sup>2</sup> (São Paulo, 2016).

---

<sup>1</sup> Fortalecer o acompanhamento e monitoramento do acesso à escola e ao Atendimento Educacional Especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude. (Brasil, 2016).

<sup>2</sup> Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na Educação de Jovens e Adultos - EJA, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida. (Brasil, 2016).

Essas, evidenciam que a colaboração e a intersetorialidade são essenciais para o desenvolvimento integral do estudante e para o processo de inclusão escolar, mas mais do que isso, que devem ser assegurados pelo Estado por meio das políticas públicas. Contudo, é de conhecimento de todos que essa conexão entre saúde e educação não tem sido contemplada na maioria dos municípios paulistas, revelando uma fraqueza do sistema e tornando o processo de inclusão escolar solitário para os professores, visto que esses não detêm todos os saberes para lidar com as especificidades dos estudantes PAEE.

Sendo assim, esta pesquisa tem como foco a consultoria colaborativa, visto que busca analisar a colaboração entre diversos profissionais – professores comuns, auxiliares de ensino com formação em educação especial, orientador educacional, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais.

Posto isso, tem-se como questão de pesquisa: existe um trabalho de colaboração entre professoras, auxiliares de ensino com formação em Educação Especial e profissionais de equipes multiprofissionais em prol dos estudantes PAEE de uma instituição privada de ensino?

Adotou-se como objetivo geral: investigar a inserção do estudante PAEE em uma escola regular privada no interior do estado de São Paulo, por intermédio da visão das professoras comuns das salas regulares, educadores especiais e colaboradores das equipes multiprofissionais.

E como objetivos específicos: caracterizar uma escola, assim como as professoras comuns das salas regulares, auxiliares de ensino com formação em Educação Especial e colaboradores das equipes multiprofissionais envolvidos no processo de inclusão escolar; descrever e analisar a colaboração entre escola e equipes multiprofissionais, por intermédio da visão das professoras comuns das salas regulares, auxiliares de ensino com formação em Educação Especial e colaboradores das equipes multiprofissionais.

O primeiro capítulo descreve o processo histórico da formação docente, desde o magistério até a pós-graduação em níveis: Lato Sensu e Stricto Sensu, além de apresentar brevemente a formação de alguns profissionais das equipes multiprofissionais.

O segundo capítulo aborda a consultoria colaborativa, relatando seu processo histórico, suas ações, algumas experiências internacionais e como tem sido a colaboração entre escola e outros profissionais no processo de inclusão escolar no Brasil.

O terceiro capítulo mostra a relevância da pesquisa por meio de um levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre o tema.

O quarto capítulo apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa: abordagem, procedimento metodológico, instrumentos de coleta de dados, forma de análise dos resultados, participantes e local.

O quinto capítulo analisa e discute os dados obtidos durante a coleta de dados.

## 2 DE PAIDEIA À BILDUNG

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fosse, não haveria por que falar em educação.

(Freire, 2000, p. 40)

Cambi (1999), ao escrever sobre a história da Pedagogia, aponta três aspectos significativos da educação antiga: a afirmação das instituições escolares, o educador como a voz de Deus e o conceito de *Paideia*.

O primeiro aspecto diz respeito às instituições escolares do Egito e da Grécia Antiga que ao se estabelecerem, ora se afirmavam administrativas, ora culturais. Todavia, apesar desse impasse, ambas instruíam os filhos das classes dirigentes e médias com o objetivo que esses aprendessem falar e escrever bem, utilizando-se do poder da persuasão e da retórica literária.

O segundo aspecto, o do educador como a voz de Deus, refere-se à ideia contida em todo o mediterrâneo de que os mestres eram indivíduos espiritualizados, dotados de qualidades capazes de iluminar os ensinamentos e a vida daqueles que ensinavam. Resumidamente, o autor coloca que os educadores eram mestres da verdade.

Por sua vez, o aspecto de *Paideia* é apresentado como uma formação humana fundamentada na cultura e, na reflexão estética e filosófica. Cabe aqui abrir um parêntese para destacar que o termo divide diferentes opiniões entre os historiadores, isto porque sua interpretação foi alterada aos longos dos anos. Assim, o termo que inicialmente significava simplesmente a criação de meninos, também deteve como significado a aceitação dos costumes dos pais, atletas e guerreiros, os quais deveriam ser estudados e transmitidos por tratar-se de parte da cultura dos gregos.

No livro *Paideia: A Formação do Homem Grego*, o termo *Paideia* que surgiu nos tempos homéricos, configura-se como “a formação de um elevado tipo de homem” (Jaeger, 1995, p. 7), o qual por meio da instrução tornava-se um homem e um ideal de cidadão, almejando o princípio da justiça com a finalidade de ensinar, mandar e obedecer, seja ele um governante ou um governado. Diante disso, Jaeger exprime a ideia de que o termo *Paideia* não pode ser traduzido ou explicado sem a conexão com outros termos modernos como tradição, literatura, civilização e educação, uma vez que a formação destinada às crianças e jovens é um processo que implica um resultado que reflete em toda a vida do indivíduo para além dos anos escolares.

Posto tudo isso, observa-se que a formação desde a Grécia Antiga apesar de assumir um caráter mais ético e político, sempre esteve ligada à cultura. Sendo assim, é pertinente que se traga para a discussão também o conceito de *Bildung* utilizado na Alemanha, o qual segundo Berman (1984) significa genericamente “cultura” e pode ser utilizado para

[...] falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes,

Bildung. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus Lehrjahre, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se. (Berman, 1984, p. 142)

De acordo com Suarez (2005), o termo *Bildung* traz consigo o processo da cultura e da formação, podendo ser expresso como a formação cultural do indivíduo. Baseando-se em outros pensadores como Hegel e Goethe, a autora pontua que essa formação cultural possui uma ligação com a prática, isto é, “como trabalho, *Bildung* é formação prática, formação de si pela formação das coisas” (Suarez, 2005, p. 194). Em outras palavras, a formação cultural forma o indivíduo e suas práticas à mesma medida que o liberta: tomando a consciência dos processos e de si mesmo para que aja em função de um objetivo.

## 2.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Diante da ideia de Bildung, pode-se fazer um paralelo entre o ofício docente e a formação cultural, uma vez que Nóvoa (1992) coloca que o processo de formação do professor é um momento de aprendizagem reflexiva permanente, pois ser professor nada mais é do que o contato com o mundo cultural que o cerca e o resultado do processo educativo dentro e fora da escola, isto é, formar-se profissional e pessoalmente por meio da cultura.

Da mesma forma, as autoras Mendes e Baccon (2015) descrevem que ser professor é exercer uma atividade complexa, que implica, além do vasto conhecimento dos conteúdos e da compreensão do contexto, a execução da docência a partir das relações interpessoais, isto é, formar-se culturalmente, assimilando os processos envolvidos à educação na mesma medida em que absorve qual o seu papel: ensinar e formar outros indivíduos ao mesmo tempo que se forma.

Todavia, sabe-se que essa formação docente nem sempre foi alvo das discussões, especialmente por se institucionalizar tardiamente, como bem propõe Imbernón (2010) quando descreve o processo histórico da formação docente na Espanha a partir de quatro etapas históricas: até 1970; anos de 1980; anos de 1990; e anos 2000 até o momento atual.

A primeira etapa, com data até 1970, refere-se à pouca preocupação com a formação docente, especialmente por não se constituir como um campo de conhecimento nos países latinos. Cabe ressaltar que apesar do número baixíssimo de estudos, a formação já havia sido temática de discussão e reflexão em outros tempos e países por pensadores como Montessori,

Freinet e Dewey, os quais contribuíram grandemente para a institucionalização da formação docente.

Ademais, o autor escreve que a década de 1970 foi marcada pela formação de poucos professores e por “um modelo individual de formação continuada: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e se aplicava à formação continuada a ideia “forme-se onde puder e como puder” (Imbernón, 2010, p. 16).

A segunda etapa é marcada pela escolarização total da sociedade espanhola e consequentemente pelas novas configurações das escolas de graduação, que passaram a introduzir “elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivos bem redatados, avaliação, etc.” (Imbernón, 2010, p. 17). Nesse contexto, a formação inicial passou a ser realizada em nível universitário, por meio de programas formativos de caráter técnico, visto que a racionalidade técnica se dissemina naquela época. Contudo, esse momento também foi marcado pela crise teórico e prática de parte da população que questionava o autoritarismo dos professores, principalmente porque alguns termos como solidariedade, fraternidade, igualdade e liberdade estavam sendo difundidos na sociedade, mas não alcançavam o chão da escola.

A etapa seguinte, anos de 1990, foi marcada pela institucionalização da formação continuada que nasceu com o intuito de “adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras” (Imbernón, 2010, p. 19). Essa formação continuada era realizada da mesma forma que um treinamento padronizado, assim, os objetivos, o desenvolvimento e as atividades escolhidas pelos formadores levavam os professores para o mesmo fim, mesmo esses possuindo demandas distintas.

Diante disso, inicia-se um movimento de estudos teóricos, pois a preocupação com a formação toma o foco das discussões à medida que se constata que as formações existentes não proporcionavam o questionamento da prática, tão pouco a reflexão entre os pares, visto que os congressos, jornadas e seminários eram quase irreais. Esse movimento suscitou mais tarde na introdução de alguns conceitos à educação – currículo, reflexão, pesquisa-ação e outros – e na aspiração por mudanças políticas e sociais, as quais serão contempladas a partir dos anos 2000.

Por fim, a etapa de 2000 até os dias atuais, é o momento em que a formação passou a ser coletiva, isto é, as instituições começaram a considerar a realidade escolar,

proporcionando espaços de debates, de pesquisas e de construções de projetos interventivos por meio da reflexão prática daqueles que frequentam as salas de aulas.

No Brasil, por sua vez, os debates acerca da formação docente tomam maior proporção na década de 1980, fazendo com que os cursos de Pedagogia passem por uma reformulação, a fim de corresponder às demandas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Diante disso, alguns anos mais tarde, a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (LDB) no ano de 1996, traz em seu Título VI, Dos Profissionais da Educação, no artigo 61 que a formação deve

atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996).

A mesma lei, no artigo 62, aponta que a formação docente deve acontecer em nível superior em curso de licenciatura, cabendo à União, Estados e Municípios promover a formação inicial, continuada e a capacitação de seus professores. É importante mencionar que com relação ao curso de Pedagogia, a lei traz apenas que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (Brasil, 1996).

Dez anos depois, é elaborada a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que coloca no artigo 2, que

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006, s.p.)

Dentre os artigos é necessário enfatizar o 10, posto que as habilitações são extintas após a publicação da lei, modificando a formação do pedagogo, já que passa a ser integral e mais generalista.



Nesse espaço de formalização do curso de Pedagogia, o número de professores formados aumentou segundo o Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), como aponta a notícia do Ministério da Educação (MEC) que descreve que, em 2002, foi registrado “a formatura de 65 mil educadores em pedagogia; em 2009, esse número subiu para 118 mil” (Brasil, 2011). A notícia também traz a informação de que, no ano de 2008, o MEC passou a supervisionar os cursos de Pedagogia e Normal Superior das instituições que obtiveram “conceitos inferiores a 3 no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2005” (Brasil, 2011), com o intuito de que realizassem melhorias. Contudo, apesar do tempo disposto – um ano – para que mudanças acontecessem, muitas instituições tiveram seus cursos desativados após o Enade do ano de 2008, visto que os resultados não apresentaram conceito superior ao anterior.

Ainda em 2008 e ao longo de 2009, são lançados alguns pareceres com relação à formação de professores, todavia, deve-se acentuar que esses não fixaram uma matriz curricular e tão pouco uma organização para o curso de Pedagogia. Nesse cenário, é publicada também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, que tem como intuito promover a inclusão de estudantes PAEE nas classes regulares de ensino em todas as etapas da Educação Básica. Sendo assim, um dos objetivos da política é a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2008) por meio da formação inicial e continuada

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (Brasil, 2008, s.p.)

No entanto, sabe-se que, excluindo os dois cursos específicos de Educação Especial, os cursos de Pedagogia possuem matrizes curriculares breves com relação às temáticas da inclusão, isso porque a discussão de fundamentos e políticas de acessibilidade e, da LIBRAS, tão importantes para uma prática inclusiva, são destinadas somente em uma ou duas disciplinas obrigatórias. Consequentemente, Oliveira e Chacon (2013) e Lehmkuhl (2015), respectivamente, apontam que a Pós-Graduação e a formação continuada têm sido as fontes para se combater essa carência teórico-prática sobre a área da Educação Inclusiva.

A Pós-Graduação pode ser feita em dois níveis: *Lato Sensu* (especialização) e *Stricto Sensu* (Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado), como bem descreve o MEC.

As pós-graduações lato sensu compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.

As pós-graduações stricto sensu compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma. (Brasil, [s.d.]

Já a formação continuada é proporcionada por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004, cujo intuito é “contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos” (Brasil, [s.d.]). Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020) expõe no artigo 4 que

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (Brasil, 2020, s.p.)

Frente à formação em Educação Especial, o termo é apresentado somente em um artigo da mesma Resolução.

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como **Educação Especial**, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. (Brasil, 2020)

## **2.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS COLABORADORES DAS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS**

No livro A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991 – 2004, de Haddad *et al.*, são apresentados conhecimentos acerca da formação dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional, os quais, de acordo com o Parecer nº 1.113, de 2001, devem estar postulados na ética, cidadania, no cuidado e inovação.

Compartilhando desses mesmos princípios, tem-se na introdução que a saúde e a educação são bens públicos que podem promover a igualdade social quando bem articuladas. Assim, no ano de 2003, foi criada a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) em busca de estabelecer uma comunicação entre essas duas áreas tão importantes para a inclusão de todos na sociedade.

Diante disso, os cursos da área da saúde baseando nos ideais do Sistema Único de Saúde (SUS), tem tentado buscar uma formação voltada à população, ou seja, uma formação humana que dialogue com a realidade social, política e cultural da diversidade regional brasileira.

Considerando que as literaturas internacionais e nacionais apontam os serviços de Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia e Terapia Ocupacional como fundamentais para o processo de inclusão escolar de estudantes PAEE, a seguir, encontram-se a descrição desses com base no trabalho realizado por Haddad *et al.* (2006).

### **2.2.1 FISIOTERAPIA**

A Fisioterapia é um dos cursos de saúde mais novos do Brasil, mas, apesar disso, já passou por diversas etapas desde 1879, permanecendo por muito tempo ligada ao modelo biomédico e com o intuito de reabilitar. Essa reabilitação, até meados do século XX, era realizada por “profissionais médicos denominados médicos de reabilitação.” (Haddad *et al.*, 2006, p. 202), ou seja, não havia uma regulamentação que regesse o ofício da profissão.

É somente após a Segunda Guerra Mundial que essa profissão passa a ter um reconhecimento formativo e profissional, uma vez que o número de soldados que ficaram com sequelas era considerável. Assim, em 1951, é criada a formação de técnicos em Fisioterapia na Universidade de São Paulo e, em 1954, a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), que passou a ofertar o curso de técnico em reabilitação, tendo seus formandos atuando na Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), do Lar Escola São Francisco e das Casas da Esperança (Haddad *et al.*, 2006).

No final da década de 1950, é criado o Instituto Nacional de Reabilitação (INAR), que amplia o tempo de formação do curso de Fisioterapia para dois anos. Em 1964, esse instituto é transformado em Instituto de Reabilitação (IR) e passa a oferecer os primeiros cursos superiores de Fisioterapia. Contudo, a regulamentação profissional só acontece em 1969, com o Decreto-Lei nº 938/69, que cria as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional. (Haddad *et al.*, 2006).

A partir de 1975, essas duas profissões passam a ser fiscalizadas pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) e os Conselhos Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (CREFITOs).

Acessando o site do Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da 3ª Região, a qual é responsável pelo estado de São Paulo, encontram-se dispostos documentos legais, como Decretos, Resoluções e o Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia.

De acordo com Resolução nº 424 de 2013 que estabelece o Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia, não é possível localizar, nos onze capítulos, a menção dos termos inclusão, deficiência, público-alvo da educação especial, ensino e escola que apontem a intersetorialidade do serviço de fisioterapia com a área da educação. Isso porque, dentre as atribuições desse profissional, nota-se uma atuação clínica de reabilitação voltada para os contextos de ambulatórios como o documento nomeia.

No entanto, no capítulo quatro, “Do relacionamento com a equipe”, o artigo 16 chama a atenção por mencionar as equipes multiprofissionais e a disposição do fisioterapeuta em compartilhar seus conhecimentos forma harmônica com os demais profissionais.

O fisioterapeuta, enquanto participante de equipes multiprofissionais e interdisciplinares constituídas em programas e políticas de saúde, tanto no âmbito público quanto privado, deve colaborar com os seus conhecimentos na assistência ao ser humano, devendo envidar todos os esforços para o desenvolvimento de um trabalho harmônico na equipe. (COFFITO, 2013).

A menção das equipes multiprofissionais é contemplada também na Resolução nº 558 de 2022, que reconhece a modalidade Residência Multiprofissional por meio da criação da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde – CNRMS instituída pelos Ministérios da Educação e da Saúde, cujo objetivo é propiciar a formação continuada aos profissionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Apesar da resolução apontar uma contribuição significativa para a atuação desses profissionais, ela tem um caráter breve por não descrever como dar-se-á a formação, a salvo a carga horária de 360 horas e, os futuros exercícios dos profissionais especializados no programa.

## **2.2.2 FONOAUDIOLOGIA**

O curso de Fonoaudiologia possui várias origens no Brasil, de acordo com cada região. Na região Sudeste, por exemplo, a origem da profissão esteve ligada à patologização linguística, isto porque acreditava-se que a língua nacional seria contaminada pelas influências nordestinas e/ou imigratórias dos italianos, árabes e japoneses. Diante disso, a

Fonoaudiologia serviu, nesse contexto, como forma de erradicar qualquer variante do que era considerado a língua nacional do Brasil. (Haddad *et al.*, 2006).

Já na região Nordeste, entre as décadas de 1920 e 1930, a Fonoaudiologia surgiu como tentativa de solucionar questões políticas e sociais que articulavam as áreas da saúde e da educação, visto que havia muitos estudantes que fracassavam durante a etapa da alfabetização. Sendo assim, os professores das escolas públicas e os profissionais da área médica buscavam resolver os problemas de linguagem, apesar de muitos desses estarem ligados à aspectos orgânicos e de preconceitos com aqueles que tinham dificuldades de aprenderem a ler e escrever. (Haddad *et al.*, 2006).

Da mesma forma da Fisioterapia, a Fonoaudiologia serviu, nas décadas de 1940, 1950 e 1960, como um serviço de reabilitação/reeducação, só que, nesse contexto, focava-se na linguagem, com o intuito de corrigir irregularidades da fala e voz. Por não existir um documento de diretrizes que guiasse a profissão, os professores “recebiam uma formação básica para atuarem como ‘ortofonistas’ [...] o professor passou de educador a “especialista de erros da palavra”” (Haddad *et al.*, 2006, p. 245).

No início da década de 1960, é criado o primeiro curso de Fonoaudiologia no Estado de São Paulo e, na década seguinte, em 1976, é aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o Currículo Mínimo para o curso de Fonoaudiologia, o qual proporcionava uma formação extremamente tecnicista. (Haddad *et al.*, 2006).

Quanto à regulamentação da profissão em todo o território nacional, ela acontece somente em 1981, com a Lei nº 6.965. É interessante pontuar que, apesar de essa não ser tão atual em relação ao Código de Ética da Fonoaudiologia vigente, ela já traz uma intersectorialidade com a educação em seu artigo 4º ao apontar que é da competência do fonoaudiólogo, “[...] l) participar da Equipe de Orientação e Planejamento Escolar, inserindo aspectos preventivos ligados a assuntos fonoaudiológicos;” (Conselho Federal de Fonoaudiologia, 1981).

Quanto ao Código de Ética da Fonoaudiologia mais recente, tem-se no capítulo três, a menção da consultoria dentre as atribuições do fonoaudiólogo, ou seja, nota-se a interferência da fonoaudiologia em outros contextos, diferente das resoluções da fisioterapia que trazem um exercício mais de reabilitação restringindo-se aos ambulatórios e clínicas:

III – avaliar, solicitar e realizar exame, diagnóstico, tratamento e pesquisa; emitir declaração, parecer, atestado, laudo e relatório; exercer docência, responsabilidade técnica, assessoria, consultoria, coordenação, administração, gestão, orientação e fiscalização; realizar perícia, auditoria e demais procedimentos necessários ao exercício pleno da atividade,

observando as práticas reconhecidas e as legislações vigentes; (Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2021).

No capítulo seguinte, do qual constam os deveres gerais do fonoaudiólogo, é posto que é seu dever “[...] colaborar com as equipes de saúde, educação e assistência social no esclarecimento a respeito de direitos, riscos, benefícios e intercorrências acerca de sua intervenção;” (Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2021). Por mais breve que seja a aparição do termo, deve-se considerar um grande avanço, visto que a intersetorialidade da saúde com outras áreas dar-se-á em nível legal, sendo assim, o descumprimento do Código de Ética da Fonoaudiologia é firmado como infração.

Já no capítulo cinco, “Dos Relacionamentos”, tem-se, na seção três, que é dever do fonoaudiólogo trabalhar em colaboração com profissionais de outras áreas, respeitando os limites delas de modo a contribuir com os casos de clientes em comum. Posto isso, nota-se, mais uma vez, além da intersetorialidade, um possível trabalho de consultoria colaborativa, uma vez que vários profissionais trabalham em colaboração em prol de um mesmo caso.

Art. 15 Constituem direitos do fonoaudiólogo nas relações com profissionais das demais categorias:

I – exercer livremente sua profissão sem cerceamento de sua autonomia por profissionais de outras áreas, de modo a resguardar as competências específicas da Fonoaudiologia; II – exercer a prática profissional interdisciplinar e transdisciplinar; III – esclarecer ou discutir casos de clientes em comum, com outros profissionais.

Art. 16 Constituem deveres do fonoaudiólogo na relação com profissionais das demais categorias:

I – manter boas relações, não prejudicando o trabalho e a reputação dos outros profissionais, de modo a respeitar os limites de sua área e das atividades que lhe são reservadas pela legislação em vigor; II – esclarecer sobre as responsabilidades e atribuições nos serviços de Fonoaudiologia, quando solicitado. (Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2021).

Com relação aos pareceres do Conselho Regional de Fonoaudiologia 2ª Região, o qual é responsável pelo estado de São Paulo, tem-se o Parecer nº 1 de 2008, que dispõe sobre a atuação do fonoaudiólogo na Educação. O primeiro ponto traz que os serviços de Fonoaudiologia em educação tem como objetivo primordial a promoção da saúde embasando-se em um caráter de consultoria/assessoria, todavia, é apontado que para esse exercício, o fonoaudiólogo deve complementar sua formação inicial – não excluindo a importância das Universidades em formularem as grades curriculares de Fonoaudiologia de modo a contemplar as legislações da área de educação.

O parecer discorre também sobre a receptividade dos serviços de fonoaudiologia por parte da gestão e do corpo docente, trazendo a contribuição desses para a formação continuada em serviço da equipe escolar.

A medida que o fonoaudiólogo contribui para a formação continuada dos professores compartilhando os conhecimentos fonoaudiológicos, assessora a equipe com o objetivo de enriquecer a prática pedagógica, as demandas vão sendo modificadas e o papel do fonoaudiólogo resignificado junto à equipe. (Conselho Regional de Fonoaudiologia de São Paulo, 2008).

Além disso, no final do documento, encontra-se um tópico referente ao processo de inclusão de estudantes público alvo da educação especial<sup>3</sup>, o qual dispõe que “a política de inclusão prevê a inserção do fonoaudiólogo nas ações educacionais otimizando as práticas pedagógicas.” (Conselho Regional de Fonoaudiologia de São Paulo, 2008), de modo a aproximar-se do professor para que realize um trabalho interdisciplinar, “afastando-se do modelo clínico de atendimento que deverá ser realizado em período oposto ao da escola regular” (Conselho Regional de Fonoaudiologia de São Paulo, 2008).

Já o Parecer nº 4, de 2008, que discorre sobre a atuação fonoaudiológica nos Centros de Apoio Psicossociais (CAPS) nos atendimentos com crianças e adolescentes, elenca as competências do fonoaudiólogo, como a atuação em grupos multidisciplinares e nas salas de apoio no ambiente escolar, seja na organização ou constituição dessas, de modo que suas intervenções promovam o desenvolvimento da aprendizagem, uma relação de qualidade entre o professor e o estudante, estratégias para a realização de atividades significativas, além da inclusão da criança ou adolescentes nos demais espaços.

[...] Realizar atendimentos individuais e atendimentos em grupo; participar de grupos específicos, oficinas e grupos multidisciplinares. Nestas intervenções, as contribuições específicas da Fonoaudiologia são as seguintes: habilitação e reabilitação com enfoque primordial na linguagem (oral e escrita) visando ao aprimoramento da comunicação, à promoção do desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão social da criança e do adolescente. [...] Contribuir para a integração da sala de apoio no ambiente escolar da criança e do adolescente; participar de atividades conjuntas com outros equipamentos/instituições integrantes da rede; discutir casos entre equipes e participar de fóruns regionais e municipais relacionados à saúde mental na infância e adolescência. [...] Constituir e organizar a equipe multidisciplinar, bem como estabelecer prioridades para o desenvolvimento das atividades da equipe; formular estratégias para programar e executar ações em conjunto com outros equipamentos que integram a rede de atenção. [...] (Conselho Regional de Fonoaudiologia de São Paulo, 2008).

---

<sup>3</sup> O Parecer nº 1, de 29 de maio de 2008, que traz a atuação dos fonoaudiólogos na educação, refere-se aos estudantes público-alvo da educação especial como portadores de necessidades educacionais especiais, o que traz uma divergência em relação aos termos adotados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Por fim, o Parecer nº 2, de 2022, dispõe sobre a atenção fonoaudiológica às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, trazendo termos presentes também na educação. No primeiro ponto, tem-se que é necessário que o fonoaudiólogo “Conheça as diretrizes do modelo de atenção no âmbito do SUS, as políticas públicas da assistência social e da educação, as legislações e normativas voltadas à garantia dos direitos das pessoas com TEA” (Conselho Regional de Fonoaudiologia de São Paulo, 2022).

Os pontos seguintes discorrem sobre a importância de um trabalho de colaboração entre o fonoaudiólogo e os demais profissionais das equipes multiprofissionais, “como educação, lazer, assistência social, entre outros, de forma que a atenção seja centrada no sujeito e que haja participação ativa da família;” (Conselho Regional de Fonoaudiologia de São Paulo, 2022). Essa colaboração segundo o documento é reforçada por meio de reflexões e discussões que contemplem os contextos terapêutico e educacional, tendo como objetivo sempre o processo de inclusão escolar do estudante e não as áreas de conhecimentos dos envolvidos.

### **2.2.3 PSICOLOGIA**

Haddad *et al.* (2006) escrevem que o olhar europeu para a Psicologia começou no final do século XIX, na Alemanha, e durante o período colonial no Brasil. No entanto, a profissão foi regulamentada apenas em 27 de agosto de 1962, com a Lei nº 4.119, passando a ser fiscalizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), criado em 1971.

A Lei nº 4119, de 1962, aponta algumas atuações do psicólogo, como “a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento.” (Brasil, 1962). Observa-se que o psicólogo possui uma atuação colaborativa com o campo pedagógico, entretanto, a lei não traz delimitações de como essa atuação dar-se-á, muito mesmo menciona outros termos voltados ao campo. (Haddad *et al.*, 2006).

Neste contexto das décadas de 1960 e 1970, a procura pelos cursos de formação de Psicologia era baixíssima se comparado aos índices após os anos de 2000, o que resultou em uma grande oferta e poucos cursantes. Aqueles que seguiam a carreira de psicólogo, mesmo estando ligados à área da saúde, não assumiam um caráter formativo humanitário que se preocupasse com a saúde pública e conseqüentemente com os princípios do SUS, mas



fortificaram-se no campo clínico com técnicas de avaliação, intervenção e tratamento. (Haddad *et al.*, 2006).

Observa-se, portanto, que o modelo dominante, assim como as demais áreas abordadas anteriormente, está calcado em um modelo biomédico e clínico que é transposto também para áreas distintas: escolar, experimental, organizacional, de avaliação, de desenvolvimento e outras. Em outras palavras, a Psicologia quando articulada a outros espaços, tende a priorizar o paciente focando no individual e não social, mesmo este encontrando-se em um espaço de socialização, como nas instituições escolares. (Haddad *et al.*, 2006).

Acessando o Código de Ética Profissional do Psicólogo, não se encontram artigos voltados para o campo da educação, apenas menções do trabalho colaborativo do psicólogo com outros profissionais, mas sem delimitar quais são.

- Art. 6º – O psicólogo, no relacionamento com profissionais não psicólogos:
- a) Encaminhará a profissionais ou entidades habilitados e qualificados demandas que extrapolem seu campo de atuação; b) Compartilhará somente informações relevantes para qualificar o serviço prestado, resguardando o caráter confidencial das comunicações, assinalando a responsabilidade, de quem as receber, de preservar o sigilo. (Conselho Federal de Psicologia, 2005, p. 12).

Já o documento Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil, disposto no site do Conselho Federal de Psicologia, com base no Catálogo brasileiro de ocupações de 1992, elenca que o psicólogo pode atuar “no âmbito da educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, justiça, comunidades e comunicação com o objetivo de promover, em seu trabalho, o respeito à dignidade e integridade do ser humano.” (Conselho Federal de Psicologia, 2008).

No que tange ao campo da educação, tem-se, no tópico nomeado de Psicólogo Educacional, que esse profissional colabora com o desenvolvimento e relação dos estudantes e professores, realizando pesquisa, intervenção, planos de implementação, diagnóstico e outros. Essa colaboração segundo o mesmo documento é detalhada em nove pontos:

- 1- Colabora com a adequação, por parte dos educadores, de conhecimentos da Psicologia que lhes sejam úteis na consecução crítica e reflexiva de seus papéis.
- 2- Desenvolve trabalhos com educadores e alunos, visando a explicitação e a superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes.
- 3- Desenvolve, com os participantes do trabalho escolar (pais, alunos, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo), atividades visando a prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a autorrealização e o exercício da cidadania consciente.
- 4- Elabora e executa procedimentos destinados ao conhecimento da relação professor-aluno, em situações escolares específicas, visando, através de uma ação coletiva e interdisciplinar a implementação de uma

metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento. 5- Planeja, executa e/ou participa de pesquisas relacionadas a compreensão de processo ensino-aprendizagem e conhecimento das características Psicossociais da clientela, visando a atualização e reconstrução do projeto pedagógico da escola, relevante para o ensino, bem como suas condições de desenvolvimento e aprendizagem, com a finalidade de fundamentar a atuação crítica do Psicólogo, dos professores e usuários e de criar programas educacionais completos, alternativos ou complementares. 6- Participa do trabalho das equipes de planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais, concentrando sua ação naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das relações interpessoais, bem como participa da constante avaliação e do redirecionamento dos planos, e práticas educacionais implementados. 7- Desenvolve programas de orientação profissional, visando um melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial humano, fundamentados no conhecimento psicológico e numa visão crítica do trabalho e das relações do mercado de trabalho. 8- Diagnostica as dificuldades dos alunos dentro do sistema educacional e encaminha, aos serviços de atendimento da comunidade, aqueles que requeiram diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos específicos, cuja natureza transcenda a possibilidade de solução na escola, buscando sempre a atuação integrada entre escola e a comunidade. 9- Supervisiona, orienta e executa trabalhos na área de Psicologia Educacional. (Conselho Federal de Psicologia, 2008).

De maneira geral, tem-se um maior detalhamento desse profissional da área da saúde no campo da educação se comparado às demais profissões já mencionadas aqui. Além disso, traz um trabalho de colaboração e participação de modo a contribuir para o processo de inclusão escolar do estudante, ou seja, não há uma hierarquização.

A Lei nº 13.935 de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, alega que esse trabalho dar-se-á por meio de equipes multiprofissionais, as quais “deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.” (Brasil, 2019). Essa não traz outras delimitações apenas que a atuação do psicólogo deve levar em consideração o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Contemplando ainda a Lei nº 13.935, no site do Conselho Federal de Psicologia, há um documento intitulado de Cartilha Psicologia e Serviço Social na Educação Básica: Lei 13.935, cujo objetivo é esclarecer a importância desses profissionais no contexto escolar. Dentre as contribuições, tem-se que a presença do psicólogo e do assistente social:

[...] ajuda a desenvolver, implementar e reformular currículos, projetos pedagógicos, políticas e procedimentos educacionais; aperfeiçoa métodos, técnicas e instrumentos adequados para subsidiar a formulação e o replanejamento de planos escolares; apoia a qualidade de vida da

comunidade escolar, atuando nas ações e projetos de enfrentamento aos preconceitos e à violência na escola. (Conselho Federal de Psicologia, 2022, p. 6).

De forma bem lúdica, as páginas seguintes trazem dez razões pelas quais a presença desses profissionais é indispensável para o contexto escolar. Dentre tais, destacam-se as razões 4, 5 e 8 por apresentarem o termo equipes multiprofissionais, o qual dialoga com a temática do presente estudo.

4. A Educação, enquanto direito, precisa ter um financiamento sólido garantido pelo Estado, capaz de atender às necessidades das(os) estudantes e da comunidade escolar – o que significa, também, a garantia de manutenção de uma equipe multiprofissional que inclua psicólogas(os) e assistentes sociais.

5. A Psicologia e o Serviço Social na escola contribuem para a elaboração de estratégias que garantam aprendizagem de qualidade para todas(os) as(os) estudantes, sob uma perspectiva plural e inclusiva, considerando suas diferenças, desigualdades e dificuldades. [...]

8. A atuação das equipes multidisciplinares, em que se insere o trabalho de psicólogas(os) e assistentes sociais, está contemplada na Lei nº 13.935/2019, na perspectiva da inclusão e efetiva permanência das(os) estudantes nos sistemas públicos de educação, assim como para a superação das desigualdades educacionais. (Conselho Federal de Psicologia, 2022, p. 9 – 10).

Além da contribuição direta ao processo de inclusão escolar do estudante, a presença desses profissionais pode auxiliar na formação continuada em serviços dos professores e funcionários das instituições escolares como aponta a razão 6, na medida em que discutem “questões afetas ao cotidiano escolar e os territórios do entorno das escolas, favorecendo a autonomia docente na solução dos problemas do ambiente educacional.” (Conselho Federal de Psicologia, 2022, p. 10).

Por sua vez, as resoluções dispostas no site do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo não mencionam termos voltados para o campo da educação, apenas um possível trabalho de colaboração com outros profissionais, assim como no Código de Ética Profissional do Psicólogo.

Dessa forma, a Resolução nº, 13 de 2022, que dispõe as diretrizes e deveres para o exercício da psicoterapia, aponta as equipes multiprofissionais em seu artigo 3º ao discorrer sobre a prestação de serviços do Psicólogo, o qual quando necessário deve “proceder aos encaminhamentos, inclusive multiprofissionais, conforme as necessidades do caso;” (CRPSP, 2022, p. 2).

Da mesma forma, a Resolução nº 31, de 2022, que estabelece as diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica, traz em seu artigo 4º que o profissional de Psicologia pode recorrer aos relatórios das equipes multiprofissionais para a obtenção de informações:

A depender do contexto, a psicóloga e o psicólogo podem recorrer a procedimentos e recursos auxiliares (fontes complementares de informação) na avaliação psicológica, que consistem em: [...]

I - documentos técnicos, tais como protocolos ou relatórios de equipes multiprofissionais. (CRPSP, 2022, p. 2).

Posto isso, considera-se que as resoluções trazem um norte ao exercício do Psicólogo com relação ao trabalho em colaboração com outros profissionais, no entanto, de forma muito breve e sem delimitações.

#### **2.2.4 TERAPIA OCUPACIONAL**

A origem desse curso no Brasil deu-se na década de 1950, todavia, o currículo mínimo foi estabelecido somente em 1963 por meio do Parecer nº 388/63 do Conselho Federal de Educação (CFE). Os autores chamam a atenção para esse currículo, uma vez que trazia um impasse, de um lado um viés técnico humanístico baseado na psicanálise, psicologia e sociologia, e do outro, técnicas médicas e biológicas em geral. (Haddad *et al.*, 2006).

Em 1969, com o Decreto-Lei nº 938, a Terapia Ocupacional é reconhecida como uma profissão de nível superior, passando a buscar a criação de Conselhos que fiscalizassem o ofício dos terapeutas. Entretanto, o COFFITO é instaurado somente em 1978. (Haddad *et al.*, 2006).

Naquele mesmo período, passa-se a questionar a estruturação do currículo mínimo, sendo discutido principalmente no início dos anos 1980 os ideais propostos pela Federação Mundial de Terapeutas Ocupacionais, World Federation of Occupational Therapists (WFOT). Dessa, o país propõe que a formação em Terapia Ocupacional enfatize três esferas da saúde: a prevenção, a cura e reabilitação. (Haddad *et al.*, 2006).

O Parecer nº 622/82 do CFE, de 3 de dezembro de 1982, define o terapeuta como o profissional que realiza atividades expressivas, lúdicas, artísticas e outras cujo intuito é avaliar, prevenir e criar condições para os problemas pessoais, interpessoais, além da promoção de uma qualidade de vida.

De acordo com o Código de Ética e Deontologia da Terapia Ocupacional de 2013:

O terapeuta ocupacional presta assistência ao ser humano, tanto no plano individual quanto coletivo, participando da promoção, prevenção de agravos, tratamento, recuperação e reabilitação da sua saúde e cuidados paliativos, bem como estabelece a diagnose, avaliação e acompanhamento do histórico

ocupacional de pessoas, famílias, grupos e comunidades, por meio da interpretação do desempenho ocupacional dos papéis sociais contextualizados, sem discriminação de qualquer forma ou pretexto, segundo os princípios do sistema de saúde, de assistência social, educação e cultura, vigentes no Brasil. (COFFITO, 2013).

Em outras palavras, o terapeuta ocupacional promove a recuperação e inclusão do ser humano em suas esferas individuais e sociais, considerando princípios importantes, os quais englobam também a educação.

Além dessa menção fundamental, tem-se no mesmo documento, um capítulo voltado para a relação do terapeuta ocupacional com outros profissionais, o qual reconhece que esse pode atuar em equipes multiprofissionais, seja por meio da direção ou orientação, tendo sempre em vista um regime de colaboração em prol do paciente.

Artigo 16 – O terapeuta ocupacional como participante de equipes multiprofissionais e interdisciplinares ou transdisciplinares constituídas em programas de saúde, de assistência social, de educação e de cultura, tanto no âmbito público, quanto privado, deve colaborar com os seus conhecimentos na assistência ao cliente/paciente/usuário/família/grupo/comunidade, envidando todos os esforços para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo na equipe.

Artigo 17 – O terapeuta ocupacional é responsável pelo acompanhamento e monitoramento do desempenho técnico do pessoal que está sob sua direção, coordenação, supervisão e orientação, incentivando-os à busca de qualificação continuada e permanente, em benefício do cliente/ paciente / usuário / família/ grupo/comunidade e do desenvolvimento da profissão, respeitando sua autonomia. (COFFITO, 2013).

Já no capítulo “Das Responsabilidades no Exercício da Terapia Ocupacional”, em seu artigo 26º, tem-se que

O terapeuta ocupacional, em sua prática, deve atuar em consonância com a política nacional de saúde, de assistência social, de educação e de cultura promovendo os preceitos da saúde coletiva, da participação social, da vida sócio-comunitária, no desempenho das suas funções, cargos e cidadania, independentemente de exercer a profissão no setor público ou privado. (COFFITO, 2013).

Esse artigo é extremamente fundamental, pois na medida em que reconhece a atuação do terapeuta ocupacional em contextos sociais, como na educação, reconhece também que para um exercício integral e de qualidade, o profissional deve para além de conhecer, atuar em consonância com a política de educação, ou seja, revela a essência da intersetorialidade e um trabalho interdisciplinar.

Além disso, Resolução nº 500, de 2019, reconhece a disciplina de especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, definindo as áreas de atuação e outras competências, como prevê o artigo 2º.

O terapeuta ocupacional especialista em “Terapia Ocupacional no Contexto Escolar” é profissional competente e com formação específica, seja em contextos de escola Regular e/ou Especial, Salas Multifuncionais, em outros contextos educacionais formais e não formais em todas as modalidades, etapas e níveis de ensino, gestão de processo para implantação e implementação das políticas que garantam a inclusão dos estudantes nos espaços de aprendizagem e formação da comunidade educativa. (COFFITO, 2019).

Esse artigo mostra-se interessante, pois além de reconhecer a atuação desse profissional de saúde de forma interdisciplinar e intersetorial, traz que sua atuação dar-se-á também no contexto da escola regular. Todavia, sabe-se que essa não é a realidade das escolas brasileiras, o que levanta alguns questionamentos, sobretudo, o porquê desses profissionais ainda não estarem ocupando esse lugar regulamentado por uma ação afirmativa.

O artigo seguinte, 3º, discorre sobre a relação do terapeuta ocupacional com o desempenho do estudante no contexto escolar, colocando que é de sua função:

I – Identificar as demandas e intervir para que o estudante seja capaz de realizar suas atividades ou ocupações, que são resultados da interação dinâmica entre o estudante, o contexto escolar e a atividade a ser desempenhada nos espaços de aprendizagem e de interação escolar. II – Prover meios nos contextos escolares as habilidades e padrões de desempenho dos estudantes que favoreçam o seu envolvimento e participação efetiva em ocupações ou atividades no âmbito do contexto escolar. (COFFITO, 2019).

Para que o desenvolvimento integral do estudante aconteça como colocado pelo artigo acima, o artigo 7º elencam ações como:

I – Proceder observação sistemática ou não, nos espaços de aprendizagem para avaliar o desempenho ocupacional do estudante; II – Colaborar nos processos de acesso, permanência e conclusão dos estudantes em todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; III – Mediar os processos de implantação e implementação das adaptações razoáveis e/ou ajustes com o estudante, no ambiente e/ou na tarefa/ocupação visando o desempenho ocupacional do estudante no contexto escolar; IV – Colaborar para a implantação e implementação do Plano de Desenvolvimento Individual do estudante; V – Avaliar, identificar, analisar e intervir nas demandas gerais de acessibilidade na escola que atenda toda a comunidade educativa; VI – Preparar o aluno para o trabalho e vida com autonomia e independência, incluindo o ensino profissionalizante, preparação para atividade profissional, remunerada ou não, programas de transição para a vida adulta; VII – Colaborar para a redução da evasão escolar; VIII – Selecionar, capacitar e orientar os profissionais de apoio escolar; IX – Compor a equipe do serviço do atendimento educacional especializado (AEE), salas multifuncionais, para a implantação e implementação dos recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa necessários, além das adaptações razoáveis necessárias e justas no processo de inclusão; X – Participar de reuniões com famílias, equipes e especialistas externos para melhor acompanhamento do estudante, e/ou para possíveis encaminhamentos; XI – Participar das reuniões para discussões dos casos, ajustes de processos e rotina; XII –

Garantir a interlocução com os colaboradores da escola, famílias, estudantes e especialistas externos; XIII – Participar dos processos de formação continuada de toda comunidade educativa; XIV – Colaborar para a implementação das políticas de processos de inclusão escolar; XV – Contribuir para a redução do bullying contra qualquer tipo de preconceito quanto a diversidade; XVI – Contribuir com o gerenciamento do processo e dos recursos humanos envolvidos; XVII – Emitir pareceres e relatórios acerca dos processos de desempenho ocupacional do estudante; XVIII – Participar de órgãos gestores nas áreas técnicas e administrativas. (COFFITO, 2019).

Deve-se pontuar que a resolução traz que o terapeuta ocupacional que optar por trabalhar no contexto escolar, deve ampliar seus conhecimentos específicos em saúde, a fim de dialogar com o campo da educação, sendo assim, no artigo 5º, são listados alguns conhecimentos necessários:

I – Políticas Públicas de educação, saúde, trabalho/emprego e promoção social; II – Leis e Políticas Públicas de Inclusão no Brasil; III – Sistemas Único de Assistência Social; IV – Conhecimento das Redes de Apoio; V – Fundamentos históricos e teórico-metodológicos da Terapia Ocupacional; VI – Ética, Bioética e Deontologia da Terapia Ocupacional; VII – Ocupação, atividades e recursos terapêuticos; VIII – Desenvolvimento ontogenético e psicossocial do indivíduo desde o seu nascimento até a velhice; IX – Processos de desenvolvimento e da aprendizagem; X – Ergonomia cognitiva; XI – Instrumentos de mensuração e avaliação relacionados ao contexto escolar; XII – Recursos e dispositivos de Tecnologia Assistiva e comunicação; XIII – Avaliação, identificação, análise e intervenção nas demandas gerais de acessibilidade na escola que atenda toda a comunidade educativa; XIV – Competência para implantação e implementação das adaptações razoáveis; XV – Competência em práticas em equipe inter, multi e transdisciplinar; XVI – Gerenciamento de processos de trabalho e serviços e gestão em Educação; XVII – Gestão de processos e de recursos humanos. (COFFITO, 2019).

De maneira geral e comparando os documentos legais dos cursos, observa-se um avanço considerável na intersetorialidade entre os serviços da saúde e educação, principalmente no que diz respeito à atuação dos profissionais de Psicologia e Terapia Ocupacional que também a regulamentam legalmente no contexto educacional. Cabe esclarecer que para o bom funcionamento do serviço intersetorial é indispensável uma formação continuada, como prevê por exemplo a resolução sobre a Residência Multiprofissional e outras que até delimitam a carga horária complementar.

Além disso, observa-se termos importantes para a atuação desses profissionais em equipes multiprofissionais, como colaboração, participação, mediação, contribuição, avaliação e outros que revelam um trabalho colaborativo em prol da inclusão dos sujeitos, assim, reforçando as ideias do trabalho de Silva, Molero e Roman (2016).

De acordo com os autores supracitados, o apoio dos especialistas é essencial para o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência segundo a visão dos professores. No entanto, experiências evidenciam que as queixas escolares são incompreendidas pelos profissionais da saúde, prevalecendo uma visão clínica e desconectada com a realidade escolar, parte devido à formação que não contempla a intersetorialidade entre saúde e educação.

Assim, o estudo desenvolvido por esses autores que consistiu em entrevistar oito professoras de ensino fundamental de uma rede municipal, as quais durante a pesquisa possuíam alunos PAEE em suas turmas, mostrou que a inter-relação entre a saúde e a educação é distante. Essa distância pode ser contemplada no discurso de uma das professoras quando diz “...eu vejo assim que é como se fossem duas coisas assim que tivessem polos opostos, sabe.” (Silva; Molero; Roman, 2016).

Outras falas revelam que quatro das professoras nunca tiveram nenhum tipo de contato com os profissionais da área da saúde, enquanto aquelas que tiveram algum tipo de interação, disseram acontecer por meio do envio de relatórios, do caderno do aluno ou por meio da família, o que dificulta a compreensão do que é ser aluno e do que é ser paciente, resumindo-se a um trabalho fragmentado e sem parceria entre as esferas envolvidas.

Diante disso, é necessário que a formação dos profissionais da área da saúde seja repensada com o intuito de que esses compreendam as demandas da escola, criando estratégias de articulação entre as áreas fundamentais para o processo de inclusão, assim, transpassando o caráter clínico e de imposição dos saberes especializados.



### **3 CONSULTORIA COLABORATIVA: UMA POSSIBILIDADE PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Viajar, para um viajante, não é apenas proveitoso, mas necessário: como pensar uma educação mundana sem andar pelo mundo, sem se expor às diversidades e diferenças? Se a educação tem a ver com a vida, como então uma vida educadora poderia ficar quieta, no seu lugar, sem se entrelaçar com outras vidas? Assim, viajar-se para aprender, para sair do lugar e para compreender, com o corpo inteiro, o que só viajando e nos expondo ao que não nos resulta familiar pode nos ajudar a ver o que não conseguimos ver quando ficamos dentro de casa. Viajar não apenas para perceber as outras vidas, mas também para entender melhor a própria vida. [...] Viajar para levar-se a si mesmo e o próprio mundo até o mundo maior, mas também para trazer o mundo grande ao mundo próprio, pequeno.

(Kohan, 2019, p. 145)

### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA CONSULTORIA COLABORATIVA

A consultoria colaborativa é “um serviço de apoio ao professor ou a comunidade escolar e conta com a participação de profissionais especialistas em diferentes áreas, voltados ao contexto escolar e suas demandas” (Silva, 2016, p. 48). A maior parte dos profissionais envolvidos na consultoria são da área da saúde, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, todavia, uma menor parcela de estudos apresentam os psicopedagogos e os educadores especiais como profissionais habilitados para realizarem a consultoria.

De acordo com a literatura internacional, é um serviço de apoio ao processo de inclusão escolar consolidado principalmente na América do Norte, capaz de favorecer a escolarização de crianças com deficiências, dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais, patologias linguísticas ou de adolescentes delinquentes.

Os primeiros atendimentos, de acordo com Jr., Carlson e Michel (2016), iniciaram-se na década de 1920, em hospitais de tratamento mental, por iniciativa de profissionais da área da Psicologia e da Medicina que buscavam estabelecer estratégias eficazes no tratamento das anomalias de seus pacientes. Embora esses atendimentos possuíssem caráter experimental, mostraram-se positivos, espalhando-se às indústrias, empresas, escritórios, comunidades e às escolas por volta de 1980, devido aos movimentos sociais e legislações.

Anteriormente ao consultor escolar, era comum a presença de conselheiros, os quais realizavam um trabalho similar ao dos médicos, isto é, observavam o ambiente escolar e posteriormente elencavam os problemas a serem resolvidos por meio das consultas ou de instruções aos pais e professores norte-americanos. Essas ações, apesar de serem eficazes momentaneamente, hoje, reconhece-se que de forma velada, declaravam que os impedimentos físicos, emocionais, comunicativos e de aprendizagem, estavam exclusivamente na criança, ou seja, não se considerava o contexto escolar ou familiar, o modelo pedagógico adotado, a negligência de apoios extracurriculares, dentre outros aspectos (Jr., Carlson e Michel, 2016).

Além disso, os conselheiros eram onerosos e estabeleciam uma relação hierárquica, colocando seus saberes acima dos demais, levando alguns professores questionarem a funcionalidade do trabalho desenvolvido por tais. Contudo, é somente ao final da década de 1950, que os Estados Unidos uniram esforços para reexaminar a educação e atuação desses conselheiros, pois reconheceram que o fator educacional seria indispensável para sanar o atraso na corrida espacial que a União Soviética iniciava com o lançamento do primeiro satélite artificial, o Sputnik (Jr., Carlson e Michel, 2016).

Diante disso, em 1958, o Congresso aprovou a legislação *National Defense Education (NDEA)*, marcando o início do envolvimento do governo na educação, cuja finalidade era melhorar todos os níveis de ensino e reforçar a capacidade de competir com os soviéticos nas áreas de ciência, matemática e tecnologia. Os relatórios conduzidos pelos membros da Câmara, apontaram que a lei autorizou um investimento de U\$183 milhões, em 1959, e de U\$222 milhões, em 1960, totalizando ao final do período de sete anos, mais de um bilhão de dólares investidos em *Preschool, Elementary School, Middle School, High School, College e na National Aeronautics and Space Administrativo (NASA)* (Estados Unidos, 1958).

A partir do mesmo ano, o país inclinou-se para as questões sociais, sobretudo aquelas ligadas aos veteranos com deficiência da Segunda Guerra Mundial, uma vez que esses iniciaram um movimento pró-ambiente sem barreiras, alcançando parcerias com o *President's Committee on Employment of People with Disabilities* e com a *Easter Seals*. Essas movimentações, repercutiram também na reflexão contra a hegemonia social existente dentro das escolas americanas, visto que Judy Heumann não teve autorização para lecionar devido a sua cadeira de rodas constituir-se um risco de incêndio. Assim, após processar o conselho de educação de Nova Iorque e ganhar a causa, Judy fundou o *Disabled in Action (DIA)*, que até hoje é um grupo de direitos civis dedicado aos impasses jurídicos, sociais e econômicos na luta pela inclusão das pessoas com deficiência. (Jr., Carlson e Michel, 2016).

As décadas seguintes, de 1970 e 1980, foram ilustradas por outros movimentos de inclusão, que suscitaram a criação do *Center for Independent Living (CIL)*, a *Rehabilitation Act*, a *Declaration on the Rights of Disabled Persons* e outras declarações realizadas pela Organização das Nações Unidas. Dentre tais, destaca-se a *Sundberg Declaration*, que foi uma das conferências mundiais sobre a educação que estabeleceu que os órgãos públicos deveriam preparar estratégias de curto à longo prazo para a participação plena da pessoa com deficiência na sociedade. (Jr., Carlson e Michel, 2016).

Dessa maneira, autores como Rahme (2013) e Jr.; Carlson; Michel (2016) discorrem que, ao fim dos anos 1980, muitos estudantes com deficiência passaram a ser incluídos nas salas de aulas regulares, gerando a explosão da profissão de consultor de Ensino Fundamental<sup>4</sup>, visto que muitos professores alegavam não estarem preparados para lidar com o público que chegava e que não haviam recebido instruções formativas para trabalhar com as novas demandas comportamentais e linguísticas.

---

<sup>4</sup> Os artigos apresentados neste capítulo não explanam de forma clara uma data e tão menos o estudioso que a desenvolveu, apenas indícios de que sua implementação ocorreu na transição das décadas de 1980 e 1990, diante do alto número de estudantes com deficiências que passaram a ser incluídos nas escolas regulares.

Diante disso, a consultoria colaborativa tornou-se uma alternativa frente aos tradicionais modelos de intervenção linguística e comportamental, como apresentado no *Illinois State Board of Education* de 1990. Esse serviço de apoio ao processo de inclusão escolar, permite que o professor juntamente a profissionais com formação em saúde implemente atividades direcionadas as necessidades do estudante dentro do contexto de sala de aula (Kruger, 1992)<sup>5</sup>.

No entanto, apesar de estar se destacando como um serviço promissor, é apontada a existência de alguns impasses que ainda precisam ser questionados, como as inúmeras visões dos pesquisadores da área sobre o serviço, corroborando para que não haja uma delimitação teórico e prática única. Embora essas visões sejam distantes, o autor aponta que em dado momento se cruzam ao afirmarem que esse tem o intuito de atender as necessidades da criança por meio de uma interação entre diferentes saberes (Kruger, 1992).

Para Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1986) esse é um serviço interativo, em que é indispensável a fusão dos conhecimentos de diferentes profissionais para ofertar um currículo educacional dialógico com a criança, ou seja, as estratégias não são elaboradas independentemente, mas de forma conjunta. Para Frassinelli, Superior e Meyers (1983) esse é um serviço que envolve três pessoas, sendo que o papel do consultor é o de influenciar o professor para que as necessidades do estudante sejam atendidas.

Observa-se que ambos trazem a figura da criança como elemento central do trabalho, ou seja, a consultoria não está fundamentada na ideia de que um profissional detém um conhecimento maior ou não, mas em uma parceria a fim de propiciar melhorias ao estudante que se encontra marginalizado à turma.

Além disso, o autor apresenta que as distintas visões entre os estudiosos abarcam até mesmo os elementos cardinais de implementação desse serviço, isso porque, enquanto Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1986) apresenta quatro aspectos necessários para a implementação, Block (1990) elenca dez elementos.

Os aspectos elencados por Idol *et al.* (1986) fundamentam-se na colaboração e na responsabilidade compartilhada das ações. Sendo assim, o primeiro elemento refere-se à apropriação do problema por toda equipe, assim como a compreensão de que todo sucesso ou fracasso das ações é resultado de todos os profissionais envolvidos; o segundo, consiste no reconhecimento das diferenças entre os pares, não deixando-as que se tornem um impedimento durante o desenvolvimento da consultoria colaborativa; o terceiro, contempla os

---

<sup>5</sup> Embora esse estudo apresente outros profissionais com formação em saúde como figuras importantes no

princípios que serão adotados durante o serviço; e o último elemento coloca que as todas as decisões devem ser tomadas em conjunto por meio de uma análise de todos os comportamentos obtidos no desenvolvimento da mesma. (Kruger, 1992).

Já os dez aspectos elencados por Block (1990) expressam com maior clareza o funcionamento da consultoria colaborativa e trazem questões mais ligadas ao contexto escolar. O primeiro aspecto refere-se à aceitação da consultoria por parte de todos os envolvidos, consultores, familiares e professores; já o segundo e o terceiro aspectos discorrem sobre o tempo: tempo para iniciar a consultoria e tempo para planejar respectivamente; os aspectos quarto e quinto trazem a questão da observação, a primeira sendo em sala de aula e as demais em refeitórios e/ou momentos livres; os demais aspectos referem-se às avaliações: avaliação curricular, avaliação de materiais, avaliação de currículo oculto, avaliação de metodologias de ensino e avaliação de recursos. (Kruger, 1992).

Diante desse e outros artigos, constata-se que esse serviço de apoio no processo de inclusão escolar não possui uma única delimitação teórico e prática - quem pode desenvolver a consultoria colaborativa, qual a formação necessária, quais passos seguir, quais estratégias e recursos utilizar diante dos avanços e/ou desafios, documentos oficiais, dentre outros – utilizada em todos os estados inclusive em seu país de origem.

### **3.2 TRIADIC MODEL: BUSCANDO UMA RELAÇÃO DE COLABORAÇÃO**

Diferentemente dos conselheiros, os quais orientavam de forma mais medicinal e com base exclusivamente em seus conhecimentos e observações, a consultoria colaborativa ou *Triadic Model* como denominam Tharp e Wetzel (1984) é um modelo de consultoria que visa sanar um problema dito comportamental, por meio da interação e colaboração de três esferas: paciente, terapeuta e mediador.

Cabe fazer um parêntese para declarar que o presente estudo adotará os termos estudante PAEE para se referir ao paciente; profissional da equipe multiprofissional invés de terapeuta; e professores e família no lugar de mediador. A substituição dos termos, paciente, terapeuta e mediador dar-se-á diante do contexto em que a consultoria colaborativa é desenvolvida, isto é, por mais que esse serviço conte com a colaboração de profissionais com formação na área da saúde, sua essência é baseada na inclusão escolar, respectivamente marcada por questões do processo de ensino e aprendizagem.

---

processo de inclusão escolar, a maior relevância está na atuação do profissional de fonoaudiologia.

Ademais, esses termos postos pela literatura internacional trazem consigo raízes do modelo médico, focando na patologia e conseqüentemente culpabilizando o estudante por suas especificidades. Sendo assim, é preciso afirmar que mesmo a criança ou adolescente PAEE necessitando de um atendimento diferenciado, ele ocupa o lugar de estudante e não paciente, afinal, o trabalho a ser desenvolvido na escola não é médico/clínico, mas pedagógico.

A primeira esfera, a do estudante PAEE, constitui-se por qualquer pessoa – paciente mental, esquizofrênico, criança autista ou com deficiência, adolescente delinquente, dentre outros – que apresente uma condição que necessite de um olhar sensível (Tharp; Wetzel, 1984, p. 8). Já a esfera do profissional da equipe multiprofissional, é formada pelos profissionais de saúde – psicólogo, psiquiatra, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e outros – e segundo estudos nacionais, por profissionais com formação em educação – educadores especiais, pedagogos e psicopedagogos – (Silva, 2016, p. 48), que detêm um conhecimento especializado capaz de instruir o estudante PAEE e aqueles que convivem constantemente com esse, ou seja, a família e os professores que constituem a última esfera.

A família e os professores recebem um destaque nos resultados da consultoria, isso porque são os que convivem a maior parte do tempo com o estudante PAEE, logo, se constituem como os maiores depositários de informações sobre a sua afetividade, comunicação, interação, dificuldades, facilidades, aprendizagens e outras questões tão essenciais para o plano de intervenção. Nesse contexto, a família e os professores devem reconhecer os reforçadores do estudante PAEE e ser capaz de aplicá-los em diferentes situações, isto é, devem estar confortáveis e preparados para reforçar positivamente, por exemplo com um elogio, ou negativamente com uma punição. Porém, sabe-se que muitos são incapazes de o fazer, seja pela frieza ou afetividade em excesso (Tharp; Wetzel, 1984, p. 9).

Por tratar-se de uma teoria do século passado e pelo contexto internacional estar fervilhando com as ideias de Watson e Pavlov (1878-1958), principalmente de Skinner (1904-1990) que propunha uma Psicologia mais comportamental, esses reflexos atingem também o contexto educacional. Sendo assim, os autores ao discorrerem sobre a consultoria colaborativa, apresentam termos da área da Psicologia, sobretudo da Análise Comportamental, a qual sabe-se hoje que possui muitos efeitos colaterais quando adotada a longo prazo.

Em curto prazo, seu emprego parece ser justificado pelo cessar imediato do comportamento indesejável, mas, em longo prazo, o uso da coerção como

método de controle se mostra condenável e com efeitos colaterais desastrosos, entre eles a fuga, a esquivas, o contra controle, os sentimentos de raiva, além da restrição do repertório do indivíduo de modo que este tenha pouca ou nenhuma disponibilidade para novas aprendizagens. (Castilho *et al.*, 2013, p. 568).

Castilho *et al.* (2013) parafraseando Skinner (1972), coloca que o “[...] (uso de reforçamento negativo ou de punição) é um dos maiores motivos responsáveis pelo insucesso da escola.” (Castilho *et al.*, 2013, p. 568). Isso porque o uso exacerbado dos reforçadores tende a não oferecer condições de compreensão dos problemas tanto por parte do estudante e professor, retirando a autonomia na resolução de problemas; além de que os professores tendem a observar somente os erros dos estudantes e não os seus acertos, rotulando-os e conseqüentemente, tornando a aprendizagem passiva.

Sobre a utilização de reforçadores, Domene (2010) escreve que muitos dos comportamentos apresentados pelos estudantes não acontecem de forma natural, como a leitura de uma poesia simplesmente por prazer, mas sim de forma artificial, como decorar uma poesia para garantir uma boa nota por exemplo. Diante disso, o autor questiona o leitor sobre quais os reforçadores – naturais e artificiais – os professores e até mesmo a família detêm, colocando que uma considerável parte desses dispõe somente a aprovação e notas; e outros reforçados pelo dinheiro, como a matrícula e presença na escola para a garantia do auxílio “Bolsa-Família”.

Além disso, o autor apresenta que os estímulos aversivos “geram medo e ansiedade, não somente no aluno envolvido diretamente. Quando um professor grita com um aluno específico, todos os outros alunos da classe são fortemente atingidos.” (Domene, 2010, p. 150). O que o autor pretende expor é que a escola, sobretudo os professores, tem destinado maior atenção aos comportamentos postos como inadequados, difundindo reforçadores negativos, os quais tornam o ambiente artificial e desagradável.

Isso não significa, de acordo com Castilho *et al.* (2013) e Domene (2010), que a escola deve abandonar a coerção, mas sim que deve encontrar um equilíbrio e uma forma positiva para que os comportamentos postos como adequados fluam naturalmente e se sobressaiam sobre aqueles não esperados, pois o processo educativo é dinâmico, um processo vivo.

É importante assinalar que a maneira como a família e os professores aplicam os reforçadores devem estar em diálogo com as instruções do profissional especializado, especialmente porque esse último, também necessita de reforçadores, sendo um deles o comportamento desejável do estudante, da família e professores. Ou seja, a consultoria, por estar vinculada à Teoria Comportamental de autores como Skinner, Bandura ou Bergan,

necessita de mudanças comportamentais não somente do paciente que possui uma condição que necessita de um olhar sensível, mas dos pais, professores e outros envolvidos.

Observa-se que o consultor também se torna alvo dos reforçadores, uma vez que quando os pais ou professores modificam os seus comportamentos, alcançando as metas estabelecidas no plano de intervenção, estará servindo como reforçador também para o consultor. Logo, a tríade não é um modelo fechado e hierárquico, mas um ciclo em que todos tornam-se alvos e reforçadores, ou seja, os conhecimentos de todas as esferas possuem a mesma relevância na consultoria colaborativa, não existindo hierarquia. (Tharp; Wetzel, 1984, p. 15)

A igualdade entre as esferas envolvidas na consultoria, também é defendida por Jr., Carlson e Michel (2016) no subtópico *Maintaining an Equal Relationship*, em que discorrem que o consultor além de saber escutar, tem que reconhecer o seu e os demais papéis, estabelecendo uma relação igualitária e não se sobressaindo sobre as criança ou adolescentes, professores e coordenadores só por deter um conhecimento especializado. A esses últimos, é preciso que compreendam que o clima nem sempre será de gozo e que o consultor não sana todas as demandas apresentadas pela criança, mas realiza uma escuta estratégica.

Essa escuta é capaz de apontar meios para minimizar os problemas, sendo eficaz quando ambas as partes têm clareza que a solução não é dada somente pelo consultor, mas pelas respostas resultantes dos planos de intervenção elaborados conjuntamente. Araújo e Almeida (2014) escrevem que essa colaboração na consultoria dentro das escolas faz diferença para a resolução dos problemas, para alcançar uma inclusão bem-sucedida e para capacitar os professores na prevenção de problemas futuros.

No caso da deficiência, a consultoria intervém nas “dificuldades do aluno; no modo de trabalhar o conteúdo escolar; nas acomodações que podem ser feitas na sala de aula; na forma de avaliar o desempenho do aluno; no trabalho em comum com outros professores, com a direção da escola e com a família” (Araújo; Almeida, 2014), além de possibilitar o respaldo legal quando há o apoio das universidades e dos poderes públicos.

Dito isso, o estudo realizado por Villeneuve e Hutchinson (2012), respectivamente professoras das graduações de Terapia Ocupacional e Educação Especial da *Queen's University*, que consiste em comparar as estratégias da consultoria colaborativa de dois estudantes que recebem apoio de terapeutas ocupacionais distintos, ilustra o princípio da colaboração entre os profissionais envolvidos na consultoria. É interessante pontuar a intersectorialidade entre saúde e educação no desenvolvimento dessa pesquisa, visto que as



autoras são docentes em cursos distintos, sendo um da área da saúde e outra da área da educação, sendo assim, há visões teóricas dos dois lados.

As autoras iniciam o estudo descrevendo que a consultoria no Canadá se desenvolveu principalmente nas últimas três décadas, sendo comum a presença de terapeutas ocupacionais nas escolas, visto que a formação universitária também os prepara para a área educacional, cujo objetivo é o apoio aos estudantes com deficiência incluídos nas classes comuns. Contudo, esse apoio, a partir de 1990, caracterizou-se como uma prestação indireta de serviço ao aluno, uma vez que seu intuito passou a ser a adaptação do currículo juntamente aos professores. (Villeneuve; Hutchison, 2012).

A pesquisa foi realizada em duas escolas diferentes, sendo que envolveu o pai e/ou mãe, assistente educacional, professor de educação especial, professor comum, vice-diretor da equipe de educação especial e terapeuta ocupacional de dois estudantes – um menino com autismo, Caso 1 como elas nomeiam, e uma menina com deficiência múltipla, Caso 2; ambos com a idade de seis anos. (Villeneuve; Hutchison, 2012).

A metodologia aplicada aos participantes consistiu em um questionário, entrevistas, observações etnográficas, além do compartilhamento de documentos e anotações dos professores. Os dados coletados foram divididos em três temas centrais: Foco para a programação; Práticas de comunicação; e Práticas de liderança e responsabilidade, os quais apesar de serem analisados separadamente, nota-se que estão integrados na prática. (Villeneuve; Hutchison, 2012).

O primeiro tema revelou que os profissionais do Caso 1 detinham um foco compartilhado, ou seja, eles separavam um tempo para discutir as habilidades do estudante e reconheciam as etapas de seu desenvolvimento. Em outras palavras, todos os envolvidos compreenderam que o estudante demandava primeiramente um trabalho de interação, logo, as atividades centraram-se em estimular essa socialização, ficando em segundo plano a aquisição das habilidades acadêmicas. O foco de programação foi reconhecido também no segundo momento, em que houve um planejamento entre a educadora especial e a terapeuta, a fim de traçar estratégias para a aquisição de habilidades da pré-escrita, visto que posteriormente o estudante conseguiu interagir com seus colegas. (Villeneuve; Hutchison, 2012).

Todavia, a análise do Caso 2 constatou que os professores possuíam expectativas diferentes entre eles, as quais não eram discutidas coletivamente, levando a escola esperar contribuições imediatas exclusivas da terapeuta ocupacional. Contudo, justamente por não existir discussões em grupo, a terapeuta ocupacional não detinha informações suficientes para

orientá-los, pois tudo que sabia derivava-se de conversas paralelas nos corredores da escola. (Villeneuve; Hutchison, 2012).

O segundo tema, o das práticas de comunicação, evidenciou como era a natureza da comunicação entre os envolvidos, sendo que no Caso 1 foi o elemento de sucesso da consultoria, visto que o diálogo entre os consultores e mediadores desenvolveu um ambiente confiável. Aqui, cabe pontuar que a comunicação não é dada somente pela oralidade, mas também pelos registros escritos, isto é, no Caso 1, os professores adotaram a documentação do desenvolvimento do aluno, e isso serviu também como elemento de comunicação, já que além das reuniões, os profissionais com formação na área da saúde conseguiam compreender a sequência do que estava sendo trabalhado com o estudante. Todavia, no Caso 2, não existia uma abertura para o diálogo, visto que a escola esperava que a terapeuta sanasse todas as lacunas sem o compartilhamento de informações. (Villeneuve; Hutchison, 2012).

O último tema, abordou a importância de os professores liderarem o programa educacional do estudante, uma vez que passavam a maior parte do tempo com tal. Assim, no Caso 1, foi possível observar que o papel da educadora especial era o de integrar o profissional externo – terapeuta ocupacional – à equipe escolar. Contudo, no Caso 2, as ações tomaram um caminho contrário, ou seja, a assistente educacional, “colocada como líder” e responsável, não integrou o terapeuta, visto que dizia aceitar as orientações dele, porém na prática realizava o que acreditava ser melhor. (Villeneuve; Hutchison, 2012).

Diante disso, as autoras concluíram que o Caso 1 mostrou-se mais produtivo e positivo do que o Caso 2, uma vez que todos os envolvidos estabeleceram uma relação de colaboração, respeito e confiança, disponibilizando tempo para as trocas de informações e discussões do andamento da consultoria. (Villeneuve; Hutchison, 2012).

Diferente dos países norte-americanos, o Brasil, apesar de possuir políticas públicas que contemplem a intersetorialidade entre educação, saúde e serviço social, no que diz respeito ao atendimento de estudantes PAEE, ainda não possui uma rede de “suportes variados, que funcionem numa proposta de rede de serviços próprios da educação” (Calheiros, 2019, p. 25), devido às “múltiplas iniquidades sociais, como violência, abandono, uso abusivo de álcool e outras drogas, transtornos mentais, doenças crônicas e graves” (Calheiros, 2019, p. 25).

Nesse sentido, as deficiências são postas como mais um desafio no contexto social, sobretudo no contexto escolar, as quais muitas vezes nem perpassam pela intersetorialidade entre educação, saúde e serviço social como apresentado por Avelar e Malfitano (2018).

Segundo as autoras, a intersectorialidade entre essas esferas reduz-se no contexto escolar ao encaminhamento para diagnósticos, corroborando para uma cultura de medicalização e retomada do modelo médico, o qual foca na patologia do sujeito e não nas barreiras postas pela dinâmica social.

Diante disso, Calheiros (2019) afirma que:

a intervenção em redes pela via da intersectorialidade não tem possibilitado os suportes educacionais que necessitam os professores e os estudantes com deficiência, em função das áreas da saúde e da assistência social não compartilharem dos mesmos objetivos que a educação, pois cada área atua e trabalha a partir das suas próprias demandas prioritárias. (Calheiros, 2019, p. 26).

O autor ainda coloca que a falta de intersectorialidade leva à falsa ilusão de que o profissional do Atendimento Educacional Especializado é capaz de trabalhar e desenvolver estratégias eficazes com as diversas demandas dos estudantes PAEE; quando não, que os serviços de apoio privados são benéficos para o processo de inclusão escolar. Ambas as ilusões revelam problemáticas históricas e, mais do que isso, que essas ações têm acobertado os órgãos públicos da responsabilidade e garantia dos direitos sociais do PAEE.

As redes de apoio no Brasil segundo Calheiros (2019) deveriam constituir-se a partir de equipes multiprofissionais formadas por profissionais da educação e saúde, os quais juntamente às escolas e aos serviços de Educação Especial, buscariam formas para sanar as demandas do processo de inclusão escolar. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) a importância do apoio multiprofissional nas escolas é posta desde a Declaração de Salamanca, todavia, o documento não discorre sobre seu financiamento, contratação e outros aspectos para a atuação desses profissionais em interface com a escola.

Garcia (1994) coloca que a equipe multiprofissional deve-se basear no trabalho colaborativo, mas não de ocuparem/atuaem no mesmo contexto, mas de comprometimento teórico e prático de diversos saberes, por meio da partilha de informação e da reflexão conjunta.

A concepção de apoio deve sustentar-se no trabalho de colaboração multiprofissional, a qual é fundamentada nos pressupostos de York *et al.* (1992), cujo objetivo é o de “auxiliar os estudantes a serem aprendizes ativos, de colaborar com os professores em sala de aula para efetivamente incluir o alunado, de promover interdependência entre os alunos da turma e fornecer feedback construtivo aos demais membros da equipe multiprofissional” (Calheiros, 2019, p. 28). Na mesma medida, o autor traz algumas ações que não caracterizam o trabalho de apoio multiprofissional:

[...] realizar observações em sala de aula, seguido de notas de análise dos participantes externos à escola, sem a oportunidade de uma discussão compartilhada; apresentar ao professor em sala de aula uma lista de habilidades ou atividades a serem realizadas dizendo ao professor o que fazer; efetuar "terapia" no fundo da sala sugerindo intervenções que interfiram na rotina de sala de aula, fornecendo um apoio que não se aplica na escola. (Calheiros, 2019, p. 28-29).

Posto isso, nota-se que o trabalho da equipe multiprofissional não é simples e necessita de uma formação, a qual segundo Garcia (1994) pressupõe aspectos como a formação individual dos profissionais envolvidos, a reflexão conjunta, a flexibilidade da equipe em unir os conhecimentos das distintas áreas sem que haja hierarquias e o empenho do individual para o desenvolvimento do trabalho. (Garcia, 1994, p. 49)

A investigação do Calheiros (2019) teve o objetivo de analisar o processo de implementação e desenvolvimento de uma rede de apoio à inclusão escolar para estudante com paralisia cerebral. Para isso, a pesquisa contou com a participação de dois grupos, sendo o primeiro da Escola 1, em que participaram a mãe da estudante, a diretora da escola, a diretora adjunta, a coordenadora pedagógica, a professora de Educação Especial, a professora de classe comum, a profissional de apoio, três terapeutas ocupacionais de um Centro Especializado em Reabilitação, uma representante do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI) e o pesquisador responsável pela condução da investigação. (Calheiros, 2019, p. 40-41).

Já com relação a Escola 2, a rede de apoio contou com a participação da assistente social da escola, de uma técnica em Educação Especial da Secretara Municipal de Educação (SEMED), da mesma estudante e sua mãe, da diretora da escola e sua adjunta, da coordenadora pedagógica, da professora de classe comum, da profissional de apoio, da representante do NEEDI e do próprio pesquisador. (Calheiros 2019, p. 40-41).

Dentre os resultados obtidos, o autor pontua que os serviços de apoio eram exclusivamente referentes às salas de recursos multifuncionais e aos profissionais de apoio. Adiante, fazendo uma síntese de seu estudo, apresenta as possibilidades e os limites dos serviços de apoio, chamando a atenção de que a rede de apoio se faz extremamente necessária para avaliação do processo de inclusão escolar, ou seja, é capaz de observar e traçar estratégias para o pleno acesso e participação integral do estudante PAEE. (Calheiros, 2019, p. 178).

Além disso, a rede de apoio rompe com o modelo médico de deficiência, exprimindo que o problema de acesso e permanência nos espaços comuns não se encontra na patologia do

indivíduo, mas nas barreiras sociais pré-estabelecidas pelo sistema. Sendo assim, o trabalho de colaboração torna-se também um trabalho de “resistência ao fenômeno estrutural de retirada da estudante com deficiência da sala de aula comum, atuando como defensora de seu direito humano de acesso à educação.” (Calheiros, 2019, p. 179).

Dentre as outras possibilidades, encontram-se o trabalho de orientação com as famílias; a utilização de Tecnologias Assistivas; a promoção do Desenho Universal da aprendizagem; a formação dos profissionais com formação em saúde e educação externos, propiciando um maior conhecimento sobre o contexto escola e conseqüentemente um rompimento com as concepções de medicalizações/reabilitação. (Calheiros, 2019, p. 178-179).

Com relação aos limites, Calheiros (2019) aponta a falta de investimento e disponibilização de recursos no município em questão. Sendo assim, observou-se que os professores não possuíam formação para utilizarem as Tecnologias Assistivas; a busca por serviços de apoio privados sobressaiu-se em relação aos públicos, devido ao tempo de espera; ausência de profissionais com formação em Educação Especial para constituir a equipe; implementação e fiscalização de micro/macro políticas intersetoriais; dentre outros aspectos.

Além disso, os dados revelaram também uma crença negativa com relação ao acesso no processo de ensino e aprendizagem da criança PAEE, isso porque o corpo docente não compreendia que era também responsável pelo processo. Em consonância, os professores e demais profissionais da escola possuíam uma convicção superestimada com relação aos profissionais externos, visto que acreditavam que esses supririam as demandas escolares apresentadas pela estudante.

Da mesma maneira, Silva (2016) apresenta possibilidades e limites no trabalho da equipe multiprofissional em colaboração com a escola. Para isso, no estudo, o qual contou com a participação de sete profissionais que compunham a equipe multiprofissional, composta de três psicólogas, três fonoaudiólogas e uma pedagoga, aplicou-se um questionário para compreensão da organização do trabalho da equipe multiprofissional; análise documental da implementação da equipe multiprofissional; entrevista semiestruturada; e grupo focal.

Dentre os entraves, a autora menciona a dificuldade para constituir uma equipe, visto a ausência de articulação entre os profissionais da equipe, escola e família, tal como a necessidade de propiciar formação para a equipe multiprofissional, espaço para diálogos/planejamentos conjuntos e o rompimento com a resistência em relação ao trabalho colaborativo. Já como possibilidades, os dados mostraram que o trabalho realizado pelos

profissionais pode contribuir com a função e responsabilidade da escola para o desenvolvimento integral do estudante PAEE de forma positiva.

Ademais, no próximo capítulo, “Revisão bibliográfica: Consultoria colaborativa no processo de inclusão escolar”, serão apresentados, de maneira breve, outros estudos nacionais que assinalam as contribuições dessa rede de apoio no contexto escolar.

### 3.3 AS ESTAPAS DA CONSULTORIA COLABORATIVA

As mudanças comportamentais desejadas na consultoria colaborativa, podem ser alcançadas segundo o desenvolvimento das seis etapas descritas por Kampwirth (2003).

**Figura 1: Etapas da consultoria colaborativa.**



**Fonte: Autoria própria com base em Kampwirth (2003).**

Apesar da consultoria ter como princípio a colaboração, o encaminhamento na maioria das vezes, parte do professor que necessita de apoio com aqueles estudantes que apresentam dificuldades em apreender o currículo acadêmico ou que não correspondem aos combinados sociais da sala e escola. Assim, cabe a ele observar e registrar o máximo de informações que puder, pois essas cooperarão com o saber do consultor durante a segunda etapa. (Kampwirth, 2003).

A discussão entre o professor e o profissional da equipe multiprofissional caracteriza-se como um momento de acolhimento e minimização das resistências ou dos sentimentos de fracasso, especialmente pelos professores que acreditam não serem bons profissionais por terem recorrido a apoios “não escolares”. Essa etapa, é marcada pela escuta sensível, em que o profissional de saúde compreenderá quais foram as mediações e quais são as necessidades do professor, a fim de estabelecer uma observação direcionada. (Kampwirth, 2003).

Já a observação participativa em classe, tem a finalidade de verificar os problemas, os comportamentos dos estudantes diante de situações positivas ou desfavoráveis, o método pedagógico do professor, como se dá a realização das atividades ou a interação entre os pares. Pode-se pontuar aqui que a observação não se restringe ao ambiente escolar, podendo o consultor observar também o contexto familiar, de lazer, dentre outros, uma vez que o comportamento dos estudantes pode apresentar-se de maneira distinta nos diversos ambientes que frequentam. (Kampwirth, 2003).

Seguidamente, é a vez da análise diagnóstica, a qual envolve o consultor, os professores, os demais funcionários escolares e os familiares, cujo intuito é discutir conjuntamente as habilidades, dificuldades e os problemas elencados durante a observação. (Kampwirth, 2003).

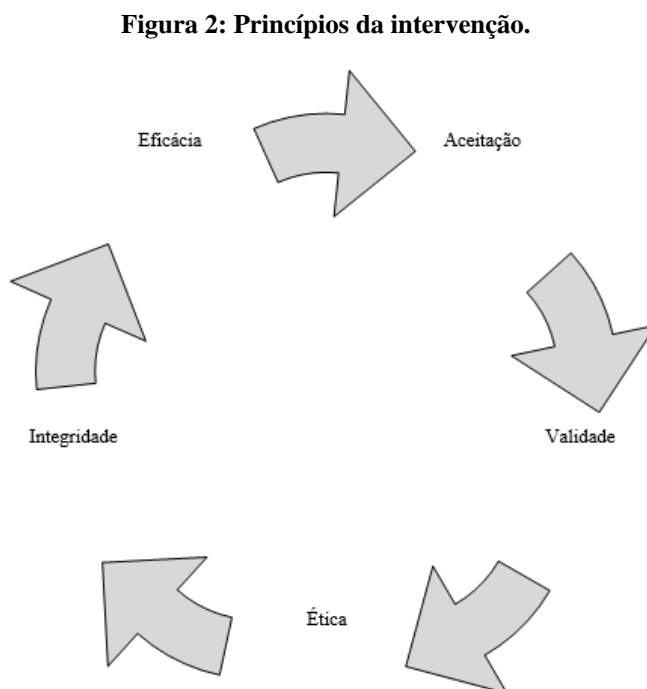
A partir disso, é elaborado o plano de intervenção, definindo-se os papéis dos mediadores, a forma de atuação, as estratégias para os contextos, os reforçadores positivos e negativos, as atividades para o desenvolvimento das habilidades pré-acadêmicas e acadêmicas, dentre outras metas. (Kampwirth, 2003).

Por fim, a última etapa consiste em monitorar a prática do plano de intervenção e analisar sistematicamente os resultados, constatando quais estratégias foram positivas e quais necessitam ser redirecionadas, iniciando-se novamente o processo de consultoria. (Kampwirth, 2003).

As etapas propostas por Kampwirth (2003) serão utilizadas para verificar se o trabalho desenvolvido entre as professoras e as equipes multiprofissionais seguem o mesmo funcionamento.

### 3.4 OS PRINCÍPIOS E NÍVEIS DA INTERVENÇÃO NA CONSULTORIA COLABORATIVA

Segundo Thomas J. Kampwirth (2003) existem cinco princípios por trás da intervenção proposta pela consultoria.



**Fonte: Autoria própria com base em Kampwirth (2003).**

O primeiro princípio está ligado à família e aos professores aceitarem as ações propostas no plano de intervenção, reconhecendo que se não forem aceitas plenamente, é provável que não sejam implementadas da forma pretendida pelo profissional da equipe multiprofissional, conseqüentemente fracassando. Todavia, o autor aponta que não há como saber se o plano foi realmente aceito, portanto, o profissional da equipe multiprofissional em seu primeiro contato com a família e professores, deve ser convincente de que as ações recomendadas podem ser colocadas em prática no contexto escolar. (Kampwirth, 2003).



Já a validade diz respeito à legitimação das ações apresentadas no plano de intervenção, ou seja, a fonte dessas ações, a qual pode ser a literatura, pesquisas em desenvolvimento ou até mesmo a base de experiências dos envolvidos.

A ética, por sua vez, contempla uma esfera maior: a do bem-estar dos envolvidos, isto é, esse princípio preocupa-se em adequar o plano de intervenção às motivações do estudante, examinar se as estratégias provocam riscos imateriais e orientar os envolvidos de maneira reflexiva, gerando a substituição do comportamento indesejado e não a supressão dele. Em outras palavras, a família e os professores devem expor aos estudantes que os comportamentos indesejados não são benéficos, levando-os a refletirem sobre suas próprias ações. (Kampwirth, 2003).

Já a integridade é a fidelidade com que o plano de intervenção foi implementado, ou seja, é a análise do que foi realizado, verificando se as ações dialogavam com as orientações do consultor ou não. O último princípio, o da eficácia, é a análise dos resultados da consultoria, o qual é dado mediante a aplicação do plano por um tempo capaz de ilustrar os pontos positivos ou negativos. (Kampwirth, 2003).

Todos esses princípios regem os três níveis – nível 1, nível 2 e nível 3 – da consultoria nomeados por (KAMPWIRTH, 2003), mas conhecido por outros autores como primário, secundário e terciário (Caplan, 1970); universal, seletivo e indicado (Frank & Kratochwill, 2009); central, direcionado e intensivo (*National Association of State Directors of Special Education*, 2005).

O nível 1 envolve medidas menos invasivas e que deveriam ser aplicadas universalmente, isto é, a todos os estudantes. Contemplam a garantia de um currículo sequenciado, ou seja, que se trabalhe das habilidades já adquiridas até aquelas que se deseja desenvolver, atividades que minimizem as dificuldades de aprendizagem e comportamento, esclarecimento das regras da classe, variação dos métodos de ensino, dentre outras iniciativas. (Kampwirth, 2003).

O nível 2 implica a colaboração dos pais, professores e de todo o contexto, como reuniões, modificações espaciais da classe e treinamentos de habilidades sociais e pré-acadêmicas. Os estudantes que recebem consultoria desse nível são aqueles com dificuldades de adaptação e que possuem problemas em relação às expectativas escolares, por exemplo, estudantes desmotivados. (Kampwirth, 2003).

Já o nível 3 contempla os problemas mais intensivos, os quais carecem de passos mais direcionados, por exemplo, o estudante que possui dificuldades de comunicação e interação,

necessitará desenvolver essas habilidades em pequenos grupos, evitando inquietações e ansiedades diante de muitos estudantes. Dentre outras estratégias, encontram-se aqui, a recuperação da leitura e da escrita, o apoio da área da educação especial, o trabalho com educação alternativa e um acompanhamento próximo. Logo, o plano de intervenção de nível 3 é aquele que acompanha o aluno diariamente, tanto no ambiente escolar, como em instituições de saúde mental, de serviços sociais, de lazer ou em sua casa. (Kampwirth, 2003).

#### **4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: CONSULTORIA COLABORATIVA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Não apenas estamos sendo e temos sido seres inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados, tanto quanto nos foi possível saber que sabíamos o saber que não sabíamos ou saber que poderíamos saber melhor o que já sabíamos ou produzir o novo saber. E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca.

(Freire, 2013, p. 131)

Segundo Romanowski e Ens (2006), as pesquisas denominadas de “estado da arte” caracterizam-se como um marco histórico, capaz de expor a evolução teórica de uma área de conhecimento, apontando as limitações e as contribuições, além dos caminhos que as teses, dissertações, artigos e outras publicações têm seguido. O termo traduzido do inglês, tem por objetivo “realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40).

Esses levantamentos são de caráter descritivo e analítico, ou seja, não basta elencar as pesquisas que foram desenvolvidas, mas é necessário também categorizá-las e analisá-las em suas distintas nuances. Para isso, Romanowski (2002) propôs alguns passos para a realização do estado da arte, como a seleção dos descritores – os quais podem ser chamados de palavra-chave -, critérios e bancos de dados; levantamento das publicações; leitura sistematizada, observando os objetivos, problemáticas; estabelecimentos de relações ou dissemelhanças; análise e considerações preliminares.

Diante disso e pretendendo obter-se um panorama das publicações sobre a atuação de profissionais de saúde e professores no processo de inclusão escolar, adotou-se primeiramente o Catálogo de Teses e Dissertações do site do Banco da Capes, tendo como descritor a “Consultoria Colaborativa” e o período de catorze anos, iniciando-se em 2008 devido a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estendendo-se até o presente momento; encontrando um total de 187 dissertações de mestrado e 87 teses de doutorado.

Diante da considerável quantidade de publicações e em busca de um refinamento que melhor dialogasse com este estudo, foi adotado como critério de seleção o título, isto é, as publicações selecionadas obrigatoriamente deveriam apresentar o descritor escolhido em seu título, visto que a maior parte das dissertações e teses tinham exclusivamente o termo colaborativa vinculado a um outro viés, como exposto abaixo.

**Tabela 1: Relações de dissertações por tema**

<b>DISSERTAÇÕES</b>	
Aprendizagem Colaborativa	10
Educação Básica	54
Educação do Campo	03
Educação Indígena	02
Ensino Superior	17
Formação Docente	35
Gestão Escolar	03
Pesquisa Colaborativa	03
Políticas	05
Situações de vulnerabilidade	02
Relação família-escola	03
Saúde	03
Tecnologia	45
<b>TOTAL</b>	<b>185</b>

**Fonte:** Autoria própria.

**Tabela 2: Relações de teses por tema**

<b>TESES</b>	
Aprendizagem Colaborativa	4
Avaliação Educacional	3
Economia	1
Educação Básica	22
Educação de Jovens e Adultos	4
Educação Indígena	1
Educação Superior	6
Educação Técnica	1
Formação Docente	23
Freinet	1
Gestão Escolar	1
Políticas	2
Saúde	1
Tecnologia	10
<b>TOTAL</b>	<b>87</b>

**Fonte:** Autoria própria.

Como observado na Tabela 1, das 187 dissertações encontradas com parte do descritor escolhido, 185 foram descartadas, restando apenas 2 dissertações que retratavam acerca do processo de inclusão escolar de estudantes PAEE.

**Tabela 3: A consultoria colaborativa no Catálogo de Teses e Dissertações do Banco da Capes**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Universidade</b>
DOUNIS, A. B.	“Atividade docente e inclusão: as mediações da Consultoria Colaborativa”	2013	UFAL
SANTOS, N. J. M.	“A Consultoria Colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdo-cegueira”	2014	UFAL

**Fonte:** Autoria própria.

Após a leitura do resumo da dissertação de Dounis (2013) foi possível perceber que se aproxima desta pesquisa, visto que ambas apresentam a consultoria colaborativa como uma estratégia para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, colocando em foco a visão docente por meio de entrevista reflexiva, da observação colaborativa, da vídeo gravação e da auto confrontação simples. Em específico, a autora analisou somente o caso de um aluno com paralisia cerebral, inserido em uma sala comum de Ensino Fundamental – Anos Iniciais do município de Maceió, constatando a falta de investimento e recursos básicos não somente da escola em questão, mas também do bairro em que a criança estava inserida; falta de formação; impasse entre o discurso e a prática – discurso reducionista sobre a pessoa com deficiência, todavia disponibilidade para inclusão do aluno em questão; além dessas limitações, concluiu-se que a consultoria colaborativa é uma estratégia para a formação em serviço no processo de inclusão escolar.

Por sua vez, a dissertação de Santos (2014) teve por objetivo investigar a consultoria colaborativa como ferramenta de formação continuada para professores que atuavam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de um município do estado do Alagoas. Os dados deram-se por meio de questionário, grupo focal e entrevista-semiestruturada, que evidenciaram que antes da consultoria, duas professoras tinham nenhum conhecimento sobre a surdo-cegueira e as demais tinham um conhecimento superficial sobre o assunto. Ademais, constatou-se que a necessidade docente de estabelecer uma relação entre teoria e prática;

envolvimento com o professor da sala regular; formação em inclusão para toda a escola; participação da família e de outros profissionais.

Adotando o mesmo descritor, data e critério de seleção das publicações, utilizou-se em um segundo momento, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontrando 10 dissertações e 15 teses, das quais 2 dissertações e 6 teses apresentaram o descritor no título trazendo a temática do processo de inclusão escolar de estudantes PAEE.

**Tabela 4: A consultoria colaborativa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Dissertação/ Tese</b>	<b>Ano</b>	<b>Universidade</b>
PEREIRA, V. A.	“Consultoria Colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para a inclusão escolar do aluno surdo”	Tese	2009	UFSCar
MARQUES, L. C.	“Consultoria Colaborativa escolar na área da Deficiência Visual e Cortical”	Tese	2013	UFSCar
ASSIS, C. P.	“Formação de terapeutas ocupacionais em Consultoria Colaborativa na escola: avaliação de um programa on line”	Tese	2013	UFSCar
CALHEIROS, D. S.	“Consultoria Colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais”	Dissertação	2015	UFSCar
CAMPOS, D. M. F.	“Formação continuada na perspectiva da Consultoria Colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar”	Dissertação	2018	UFG
OLIVEIRA, P. S.	“Consultoria Colaborativa como estratégia para promover a inclusão escolar em aulas de Educação Física”	Tese	2018	UFCar

CANABARRO, R. C. C. “Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista” Tese 2018 UFSM

---

**Fonte:** Autoria própria.

A primeira dissertação, a de Calheiros (2015), teve o intuito de planejar e avaliar um serviço de consultoria colaborativa à distância para professores de sala de recursos multifuncionais que apresentavam demandas em relação à tecnologia assistiva. Para a coleta de dados, foram realizados questionários fechados e abertos com professoras que atuavam na sala de recurso multifuncional e consultoras/pesquisadoras especialistas em TA que atuavam como docentes na UFSCar.

Dentre as formações das cinco professoras das SRM, encontram-se cursos de graduação em Letras e Direito; Educação Física e História; Magistério e Pedagogia; Pedagogia; Magistério e Pedagogia com habilitação em Deficiência Física e Deficiência Intelectual. Já as formações das três consultoras respectivamente eram em: Pedagogia e Fisioterapia; Terapia Ocupacional; Terapia Ocupacional, ambas tendo mestrado ou doutorado em Educação Especial. (Calheiros, 2015, p. 52-55).

Os dados evidenciaram que a demanda inicial das participantes era o conhecimento sobre a Tecnologia Assistiva. Constatou-se também, que a consultoria colaborativa favoreceu os estudantes com paralisia cerebral assim como os demais estudantes.

A dissertação de Campos (2018) verificou como a formação em consultoria colaborativa pode contribuir para o processo de inclusão escolar de estudantes PAEE, a partir de mapeamento, questionário, entrevista semiestruturada e diário de campo com cinco professoras de duas escolas públicas. Essas possuem formação inicial em Pedagogia, sendo que apenas uma identificou que possui pós-graduação na área da Educação Especial; além disso, as participantes, em sua maioria, atuavam em áreas diferentes dentro da escola, visto que havia duas professoras de apoio à inclusão, uma gestora, uma professora de AEE e uma coordenadora.

Os dados mostraram que a formação em serviço é uma ferramenta fundamental para refletir a prática a partir da realidade dos estudantes. Ademais, foi observado a necessidade de ampliar-se esses cursos de formação e a importância de a gestão viabilizar e apoiar a formação sobre as temáticas da inclusão.



A tese de Pereira (2009) buscou compreender como as práticas da Psicologia interferem no cotidiano escolar com relação aos estudantes surdos. A coleta de dados deu-se por meio da observação das aulas. Como resultado, obteve-se que a atividade de consultoria foi um processo de formação tanto docente como para o consultor. Ademais, foi observado que os problemas de aprendizagem têm ligação com os comportamentos dos estudantes; que as práticas da consultoria contribuem para o ensino de aritmética aos estudantes surdos, mas não garantem a alfabetização tão necessária para o acesso ao conteúdo.

Marques (2013) avaliou um programa de consultoria da área da deficiência visual, contudo, no decorrer da caracterização dos participantes, observou-se que a maior parte dos estudantes possuía outras deficiências também. Além disso, houve a participação de professoras, auxiliares de classe, fonoaudióloga, fisioterapeuta, psicóloga e terapeuta ocupacional da escola especial em questão, que estudaram as condições da instituição e das intervenções, por meio de entrevistas e avaliação quantitativa. Os dados mostraram que a consultoria é satisfatória do ponto de vista profissional tanto para os profissionais especializados como para os professores; por fim, a autora evidencia a relevância da consultoria para resolver os problemas dos estudantes com deficiência.

Assis (2013) analisou a consultoria na área da Terapia Ocupacional, pois, segundo ela, as políticas internacionais colocam esse tipo de serviço como um ponto indispensável para a educação. O objetivo dela foi desenvolver, implementar e avaliar o programa desenvolvido de forma On-line, por intermédio de estudos de caso, diários de campo, relatórios práticos, grupos focais e avaliação com dezessete terapeutas ocupacionais. Esses apresentaram que o desempenho dos participantes antes e depois do programa foi benéfico, pois construíram novos conhecimentos que refletiram no discurso e na prática deles. Ademais, constatou-se que a consultoria é uma aliada da formação sem serviço e pode empoderar os profissionais quanto a inclusão dos estudantes PAEE nas classes comuns.

Oliveira (2018) estudou os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, tendo o objetivo de desenvolver, implementar e avaliar um programa de consultoria colaborativa por meio da participação de três professores da rede regular. A pesquisa que se desenvolveu em quatro etapas: aproximação das demandas e do contexto escolar, plano de ação, implementação das estratégias e avaliação, sintetizou que a prestação de serviço de consultoria colaborativa é uma alternativa para a inclusão dos estudantes PAEE e prepara o professor para os possíveis desafios de incluí-los nas atividades físicas. Contudo, a autora pontua que para a consultoria

concretizar-se, é necessário a criação de políticas públicas estaduais e municipais que garantam essa rede de apoio.

Por fim, Canabarro (2018) realizou um estudo de caso com uma professora de Educação Especial da cidade de Santa Maria, com o intuito de avaliar as influências da consultoria colaborativa para a autoeficácia de sua docência. Os resultados obtidos nos quinze encontros presenciais, mostraram que houve um aumento da autoeficácia da professora, o qual refletiu na inclusão dos dois estudantes com transtorno do espectro autista que frequentavam o AEE.

Dentre as pesquisas mencionadas, a de Marques (2013) é a que mais dialoga com o presente estudo, embora os participantes e objetivos sejam diferentes, os dados mostram como a consultoria auxilia no processo de inclusão por meio de entrevistas realizadas com os profissionais especializados e os professores. Da mesma maneira, esse estudo busca descrever as concepções de profissionais da escola e externa a ela, ou seja, professoras, auxiliares de ensino com formação em Educação Especial, ambas com formação na área da educação, e profissionais com formação na área da saúde sobre a relação teórico e prática entre esses dois campos de conhecimento.

Quanto às demais pesquisas, apesar de dialogarem com o tema do presente estudo, possuem um viés e uma metodologia distinta, uma vez que discorrem sobre um recorte da consultoria colaborativa, como a influência dessa na atuação de uma professora de Educação Especial; suas contribuições na área da Matemática, Educação Física ou no desenvolvimento da Tecnologia Assistiva; recorte da atuação do profissional de Psicologia ou Terapia Ocupacional; a consultoria colaborativa para estudantes com deficiência visual. Essas evidenciam o quão importante é o desenvolvimento do presente estudo.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A história não está terminada; percebendo o mundo como é, percebe-se, também, que o mundo poderia ser de muitas outras maneiras. A vida errante contribui para perceber essa dimensão: é no contato com outros mundos que percebemos o caráter pontual, contingente de nosso mundo e uma inspiração para que ele se torne outros mundos possíveis.

(Kohan, 2019, p. 160)

## 5.1 NATUREZA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, tendo como método de procedimento o estudo de caso. A coleta de dados se baseou entrevista semiestruturada e a sua averiguação pela análise de conteúdo.

Segundo Godoy (2014), a pesquisa qualitativa é dotada de valores e ações que não podem ser traduzidas por uma única variável, pois o modo de sentir, pensar, comunicar e experienciar os espaços pelos seres humanos não podem ser quantificados e muito menos traduzidos por algarismos. De acordo com a autora, esse tipo de pesquisa possui características gerais como o envolvimento de estudos de casos, histórias de vidas, experiências profissionais e pessoais, registros rotineiros e outros, que necessitam de habilidades como a contextualização do mundo, o desligamento dos valores dos participantes e a objetividade por parte do pesquisador.

Com relação aos objetivos, as pesquisas podem ser do tipo exploratória, descritiva ou explicativa. A presente pesquisa, do tipo exploratória, tem o objetivo de familiarizar o pesquisador com o objeto a ser estudado, a fim de esclarecer as situações, por meio do levantamento bibliográfico ou do estudo de caso. Este último, caracteriza-se mais como um método do que como um procedimento de pesquisa, sendo constituído de três fases, “uma exploratória; outra de sistematização de coleta de dados e delimitação do estudo, e a última de análise e interpretação das descobertas.” (Nascimento, 2016).

O estudo de caso implica uma exploração dos problemas já estudados ou ainda em estudo, para que em seguida seja feita uma coleta e uma análise dos dados em uma ou mais de uma unidade. Lima (2012) explica que o estudo de caso pode ser único, observando apenas uma única unidade, ou, múltiplo, quando o pesquisador estuda mais de um ambiente ou situação. Logo, pode-se dizer que o presente estudo qualitativo e do tipo exploratório, constitui-se como um estudo de caso único, visto que o objeto de pesquisa abrange somente uma instituição de ensino.

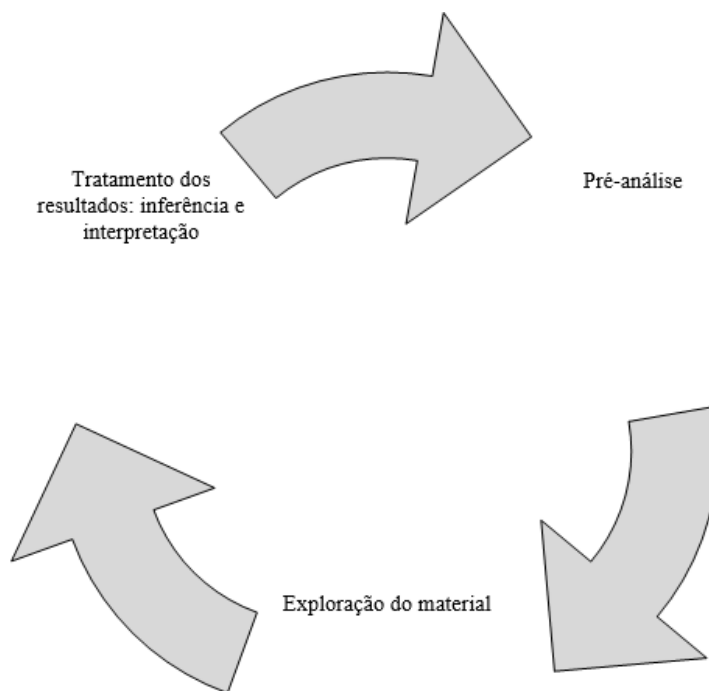
Quanto à coleta de dados, a qual foi realizada por meio das entrevistas, Alves-Mazzotti e Gewadznajder (1999) colocam que esse instrumento é utilizado para estudar um tema complexo que devido à profundidade não pode ser expresso por questionários, sendo indispensável um encontro, uma conversa. No campo das pesquisas qualitativas, em especial no campo das Ciências Sociais, as entrevistas, geralmente, são pouco estruturadas, com o intuito de que as conversas extraiam o máximo de informações sobre o problema, no entanto, deve-se mencionar que essas podem ser do tipo livre, semiestruturada, estruturada ou mista.

Para a coleta de dados foi adotada a entrevista semiestruturada, que de acordo com Manzini (Manzini, 2004) pode ser denominada também de entrevista semidiretiva ou semiaberta, cujo objetivo é a focalização de um determinado assunto ou problema por intermédio de questionamentos pré formulados com base em uma teoria ou hipótese. Sendo assim, a elaboração de um roteiro de perguntas, além de coletar as informações desejadas e outras que não são esperadas (mas que enriquecem a contextualização), serve para direcionar o entrevistador durante o aprofundamento do problema que se pretende conhecer.

Tendo ciência de que a entrevista é um encontro de informações entre investigador-entrevistador e entrevistado, que busca conhecer e aprofundar um problema, é indispensável que a averiguação das respostas seja profunda e minuciosa. Sendo assim, as respostas obtidas nas entrevistas passaram pela análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977).

Segundo a autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977) que busca compreender o que está por trás das palavras por meio de três etapas.

**Figura 3: Etapas da análise de conteúdo**



**Fonte: Autoria própria com base em Bardin (1977).**

A pré-análise é a etapa de organização constituída pela leitura flutuante; escolha dos documentos (regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e regra da pertinência); formulação das hipóteses e objetivos; referenciação dos índices e

elaboração indicadores; e preparação do material (Bardin, 1977, p. 96-100). A exploração do material é constituída pela codificação (recorte, enumeração e agregação/classificação); classificação; e categorização (Bardin, 1977, p. 103-132). A terceira etapa, de tratamento dos resultados, é constituída pela inferência e pela interpretação (Bardin, 1977, p. 133-141).

As etapas propostas por Bardin (1977) foram adotadas para o desenvolvimento do presente estudo e encontram-se dispostas no Apêndice I.

## 5.2 LOCAL E PARTICIPANTES

### 5.2.1 MUNICÍPIO

Segundo o Censo de 2010, o município localizado no estado de São Paulo possui aproximadamente 1.137 km<sup>2</sup> de área, 222.000 habitantes, cerca de 270 bairros – 295 bairros segundo o site da prefeitura -, 2 distritos, 98,4% de esgoto sanitário, 21 a 28 bilhões de litros de água tratada por ano e 34,2 % de urbanização das vias públicas.

Reconhecido principalmente por sua valorização acadêmica, tecnológica e industrial que mantêm inúmeras pesquisas e doutores das três universidades, duas públicas (uma federal e outra estadual) e uma particular, é um dos grandes produtores de motores, compressores, eletrodomésticos, materiais escolares, embalagens, tintas, equipamentos ópticos e outros, devido às empresas multinacionais e indústrias de pequeno-médio porte.

Quanto à educação, o mesmo censo revelou que a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade corresponde a 97,9 % da população. Em relação aos dados escolares mais recentes, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019, aponta que o município obteve 7,1 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública e 5,6 nos Anos Finais do Ensino Fundamental para a mesma rede. Já os dados do Censo Escolar de 2020, que consolidaram o número de matrículas, mostraram que as de estudantes PAEE teve maior concentração nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial na Rede Privada.

**Tabela 5: Matrículas de Ensino Fundamental**

Dependência Administrativa	Ensino Regular		Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
Estadual	5.864	8.117	165	283
Municipal	5.203	754	216	57
Privada	3.675	2.994	442	63

Fonte: INEP (2020).

**Tabela 6: Distribuição das escolas por Dependência Administrativa**

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Número de instituições por nível</b>
ESTADUAL	36	10 escolas de 1º - 5º Ano, sendo uma delas de Ensino Integral; 2 escolas de 1º - 9º Ano; 1 escola de 1º - 9º Ano/Ensino Médio; 1 escola de 1º - 9º Ano/Ensino Médio/EJA; 4 escolas de 6º - 9º Ano; 12 escolas de 6º - 9º Ano/Ensino Médio, sendo sete delas de Ensino Integral; 4 escolas de 6º - 9º Ano/Ensino Médio/EJA, sendo duas delas de Ensino Integral; 1 Escola Técnica Estadual (ETEC); 1 Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC).
FEDERAL	2	1 Instituto Federal de São Paulo (IFSP); 1 Universidade.
FILANTRÓPICA	10	3 instituições de atendimento ao PAEE; 4 creches; 2 instituições de atendimento de crianças e adolescentes; 4 instituições de atendimento aos jovens e adultos.
MUNICIPAL	60	14 Centros Municipais de Educação Infantil (EMEI)'s de 0 a 3 anos; 9 CEMEI's de 0 a 6 anos; 26 CEMEI's de 4 a 6 anos; 11 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB).
PRIVADA	61	1 Universidade; 3 escolas técnicas. Não especificado a quantidade de instituições de Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio e outras.

**Fonte: Autoria própria com base no site do município.**

### **5.2.2 O BAIRRO**

Localizado na região sudeste do município e fundado em 1979, o bairro de pequeno-médio porte como ilustra a planta de loteamentos (em processo de atualização segundo o site da prefeitura), é considerado desenvolvido, visto que todas as ruas são asfaltadas e que os serviços de saneamento e coleta de lixo são satisfatórios.





Por ter uma considerável extensão e contemplando o número de estudantes que a cooperativa recebe, a distribuição espacial é benéfica para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos discentes, docentes e funcionários.

A instituição é dividida em quatro núcleos ou como são denominados no local, por quatro blocos: rosa, verde, amarelo e azul, os quais respectivamente referem-se aos blocos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Contudo, apesar dessa nomenclatura que explicita o público-alvo dos núcleos, deve-se mencionar que estes configuram-se de maneira singular como apresentado abaixo.

**Tabela 7: Configuração dos núcleos**

<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental I</b>	<b>Ensino Fundamental II</b>	<b>Ensino Médio</b>
Infantil I	2º Ano	6º Ano	9º Ano <sup>6</sup>
Infantil II	3º Ano	7º Ano	1ª Série
Pré-escola	4º Ano	8º Ano	2ª Série
1º ano do Ensino Fundamental I <sup>7</sup>	5º Ano		3ª Série
Integral	Integral	Integral	

**Fonte: Autoria própria.**

Um dos motivos, por exemplo, do 1º Ano pertencer ao bloco de Educação Infantil está ligado à importância de as crianças não perderem o brincar de seu cotidiano na transição da etapa infantil para o Ensino Fundamental, situação evidenciada por dissertações e teses que discorrem sobre o Ensino Fundamental no contexto de nove anos (Marcondes, 2012).

Além dos blocos, a instituição conta com três laboratórios de ciências – Física, Química e Biologia; centro de informação “composto por ampla biblioteca, sala de leitura, sala de estudo, laboratório de estudos e pesquisas” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 20); espaço de cultura e esporte “composto por um ginásio poliesportivo coberto, vestiários, cantina, palco para teatro e outras manifestações artísticas, camarins, salas de ensaios, espaço para exposições de obras artísticas, quadras descobertas, campo de futebol e quadra” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 20); auditório com capacidade para mais de 70 pessoas; sala de

<sup>6</sup> A instituição organizou-se para o 9º ano do Ensino Fundamental estar presente no Núcleo do Ensino Médio pela maturidade que os adolescentes apresentam se comparado com os estudantes do 6ª, 7º e 8º anos e para que vão se apropriando do funcionamento e projetos que são desenvolvidos nessa fase.

<sup>7</sup> A instituição decidiu manter o 1º ano do Ensino Fundamental no Núcleo de Educação Infantil devido as necessidades de maturação e sociais que a criança ainda apresenta nessa faixa etária. Além disso, a instituição por valorizar o lúdico, acredita que as aprendizagens por meio das brincadeiras para essa faixa etária são extremamente proveitosas.

artes visuais; sala de teatro; sala de expressão corporal; pátio coberto; cantina; refeitório; cozinhas; salas de apoio; e salas das coordenações.

### 5.3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

As participantes deste estudo foram as profissionais da instituição escolar participante e as consultoras, as quais foram divididas em três grupos: Grupo 1 – Professoras regulares (5 participantes, adotando-se a abreviatura P.R.); Grupo 2 – Auxiliares de ensino com formação em Educação Especial (3 participantes, adotando-se a abreviatura A.E.); Grupo 3 – Consultoras (2 participantes, adotando-se a abreviatura CONS.).

#### Grupo 1

Tabela 8: Categorização do Grupo 1

Identificação	Idade	Formação Inicial	Pós-graduação	Tempo atuação	Ano de atuação	PAEE
P.R. 1	29	Pedagogia (UFSCar)	Doutorado em Educação	5-10	1º	TEA
P.R. 2	51	Educação Física Pedagogia (Centro Universitário Moura Lacerda)	Séries iniciais	Mais de 20	1º	TEA
P.R. 3	49	Pedagogia (UFSCAR)	Mestrado em Educação	15-20	2º	TEA
P.R.4	41	Pedagogia (UNIFAN)	Psicopedagogia	10-15	2º	Deficiência visual, Deficiência Intelectual e TEA
P.R.5	45	Pedagogia	Psicopedagogia	Mais de 20	3º	Síndrome do

**Fonte: Autoria própria.**

As professoras regulares participantes atuam no Ensino Fundamental 1, sendo que duas atuam no 1º Ano, portanto, fazem parte do bloco de Educação Infantil devido à configuração singular da instituição. Observa-se também que todas as professoras possuem Pós-graduação, duas em nível Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado).

## Grupo 2

**Tabela 9: Categorização do Grupo 2**

Identificação	Idade	Formação Inicial	Pós-graduação	Tempo atuação	Ano de atuação	Estudante PAEE
A.E. 1	23	Educação Especial (UFSCar)	-	Menos de 5	2º	TEA
A.E. 2	28	Educação Especial (UFSCar)	Doutorado em Educação Especial	5-10	3º	Síndrome do Cromossomo 8
A.E. 3	30	Pedagogia (UNICEP) Educação Especial (UFSCar)	Alfabetização e letramento	5-10	2º	TEA

**Fonte: Autoria própria.**

As auxiliares de ensino com formação em Educação Especial atuam no bloco de Ensino Fundamental 1, sendo que apenas uma não possui Pós-graduação. Cabe aqui fazer um parêntese para esclarecer que cada uma das auxiliares atua com uma das professoras regulares apresentadas acima. Sendo assim, é preciso mencionar que duas professoras – P.R.1 e a P.R.2 – não possuíam uma auxiliar de Educação Especial, visto que a P.R.2 conta com uma equipe

de consultoria adotada pelos pais do estudante para acompanhá-lo integralmente e a P.R.1 conta com uma auxiliar de ensino com formação em Pedagogia.

### Grupo 3

**Tabela 10: Categorização do Grupo 3**

Identificação	Idade	Formação Inicial	Pós-graduação	Tempo atuação	Tempo de atuação escolar	Estudante PAEE
CONS. 1 <sup>8</sup>	Entre 31 e 40	Psicologia (UFSCar) Pedagogia (em formação)	Doutorado em Psicologia	Menos de 5	Menos de 5	TEA, Deficiência intelectual, Deficiência visual, Síndrome do Cromossomo 8 e Síndrome de Prader Willi
CONS. 2	Entre 41 e 50	Pedagogia (UNISA)	Psicopedagogia ABA	10-15	10-15	Deficiência intelectual, Deficiência física, Deficiência múltipla e Transtorno do Espectro Autista

**Fonte:** Autoria própria.

Com relação às consultoras participantes, cabe mencionar que uma faz parte do quadro de funcionários da instituição, enquanto a outra é externa, isto é, foi adotada pelos responsáveis para atendimentos no contraturno. Quanto à formação inicial delas, observa-se que são distintas, apesar da consultora 1 estar cursando Pedagogia, curso esse de formação inicial da consultora 2, sua primeira formação foi em Psicologia. Da mesma forma, observa-se que a Pós-graduação de uma profissional é em nível *Stricto Sensu* (Doutorado) e a da outra *Lato Sensu* (especialização em Psicopedagogia e Análise do comportamento aplicada (ABA)).

Cabe aqui mencionar que dentre os objetivos deste estudo, desejava-se a participação das profissionais de saúde contratadas pelas famílias, contudo, elas não aceitaram o convite

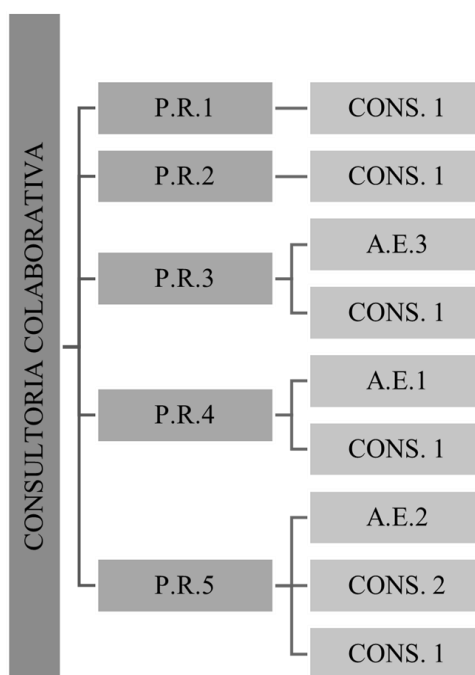
<sup>8</sup> A Consultora 1 faz parte do quadro de funcionários da instituição participante e, apesar de obter formação na área da saúde, atua como orientadora educacional na mesma.

diante de suas agendas. Embora haja uma profissional (interna à escola) que possua formação em Psicologia, isto é, formação em um dos cursos da área de saúde, seu ofício não é embasado por esse viés, uma vez que atua como orientadora educacional.

Ademais, sabe-se que as práticas dentro do trabalho também são um instrumento formativo, sendo assim, a participante que atua como orientadora educacional, apesar de ser psicóloga, suas vivências são escolares/pedagógicas, logo, sua visão é distinta das demais profissionais de saúde que atendem exclusivamente nos consultórios. Portanto, compreende-se que as suas concepções que serão apresentadas adiante, não podem ser generalizadas e elevadas como verdades para todas as terapeutas.

Abaixo encontra-se um esquema sobre a interação entre as participantes.

**Figura 5: Interação entre as participantes**

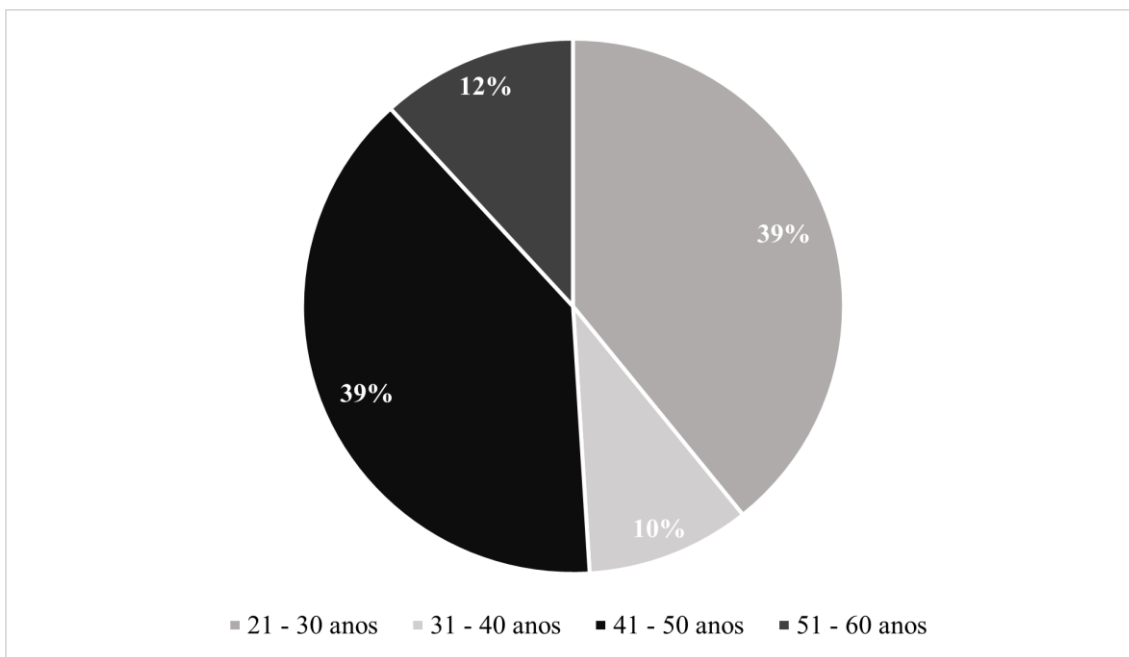


**Fonte: Autoria própria.**

Seguem abaixo os dados alusivos sobre a categorização das participantes.

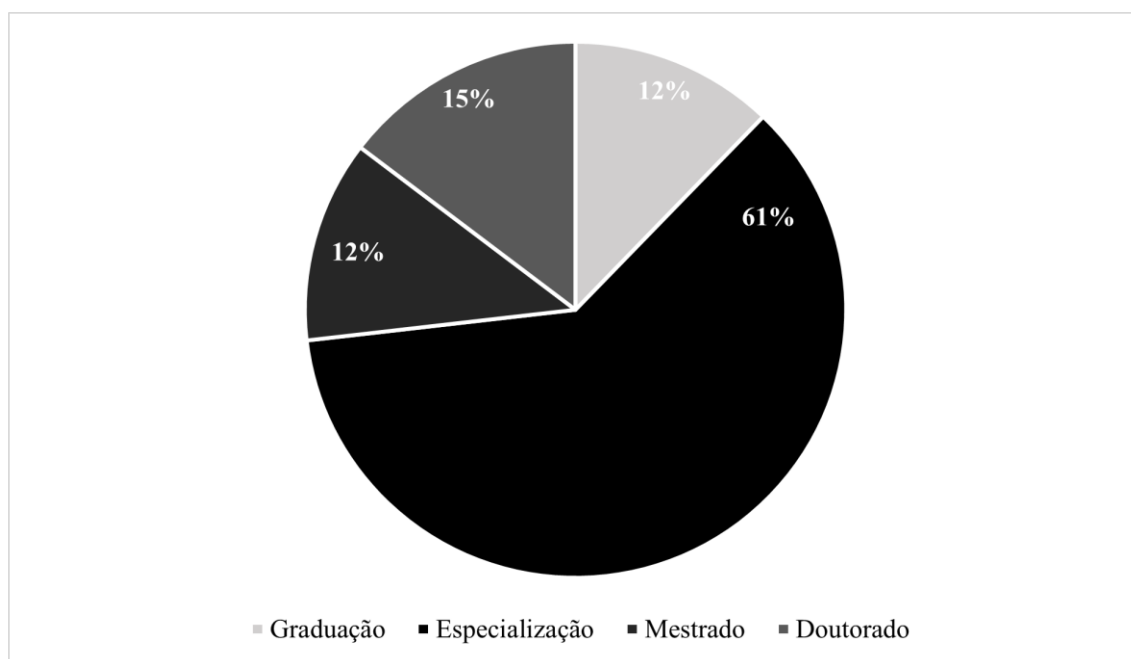
<sup>9</sup> A CONS.1 faz parte do quadro de funcionários da instituição, portanto, aparece em contato com todas as professoras e auxiliares de ensino com formação em Educação Especial.

**Gráfico 1: Idade das participantes**



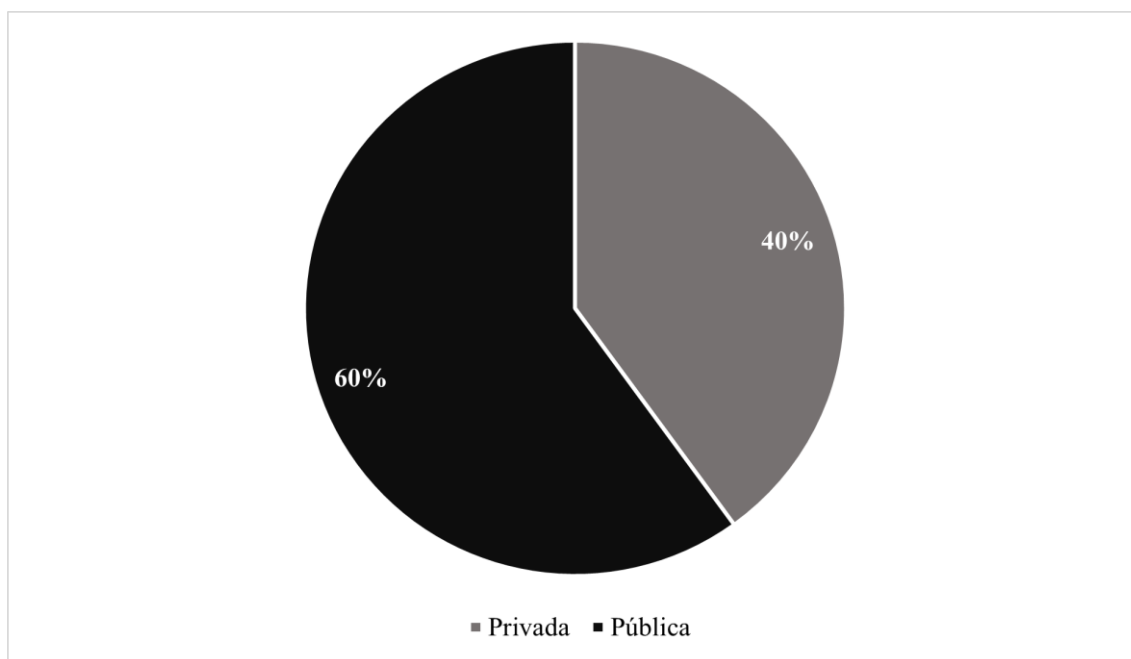
**Fonte: Autoria própria.**

**Gráfico 2: Titulação das participantes**



**Fonte: Autoria própria.**

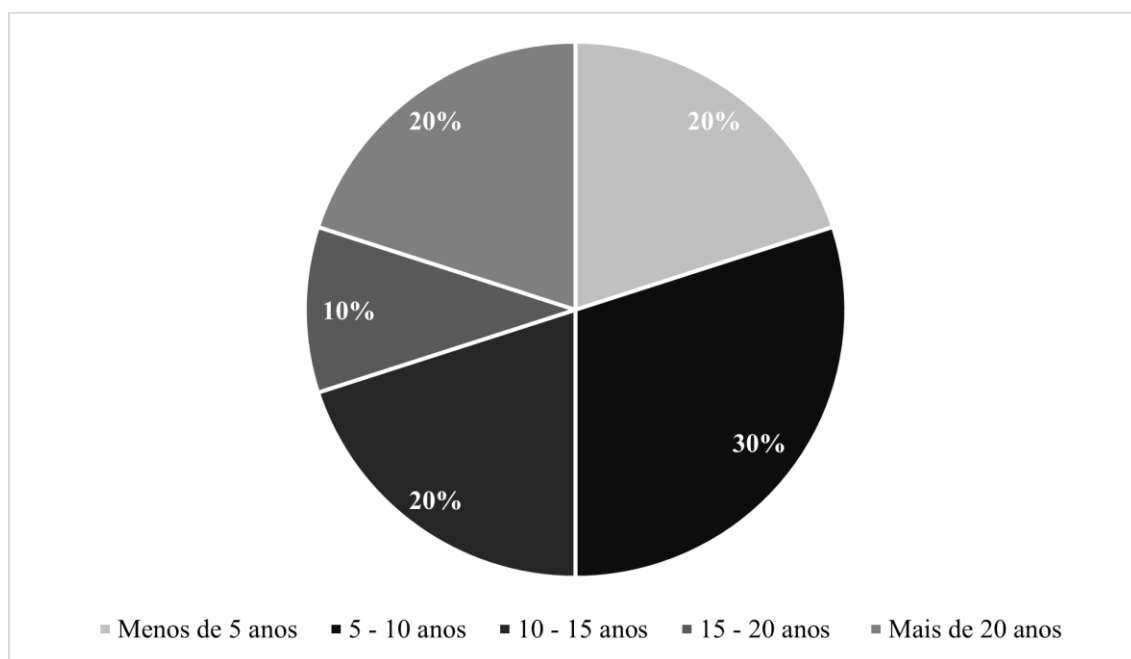
**Gráfico 3: Caráter da instituição de formação inicial das participantes**



■ Privada ■ Pública

Fonte: Autoria própria.

**Gráfico 4: Tempo de atuação das participantes**



■ Menos de 5 anos ■ 5 - 10 anos ■ 10 - 15 anos ■ 15 - 20 anos ■ Mais de 20 anos

Fonte: Autoria própria.

## **5.4 PROCEDIMENTOS PRECEDENTES À COLETA DE DADOS**

### **5.4.1 SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)**

Por tratar-se de uma pesquisa que envolve seres humanos, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como apresentado no Apêndice II, uma ficha de

caracterização e um roteiro de entrevista, os quais foram analisados pelos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (GEPEEI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus Araraquara – para possíveis melhorias, sendo submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) posteriormente. A primeira versão submetida não foi aprovada por não conter os riscos da participação e a assistência a eventuais danos materiais ou imateriais ao participante. A versão 2 submetida obteve aprovação com o número CAEE 48160921.8.0000.5400, no dia 30 de julho de 2021, como apresentado no Anexo 1.

#### **5.4.2 SELEÇÃO DAS PARTICIPANTES**

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, o projeto, o parecer do CEP e a carta de apresentação escrita pela orientadora foram encaminhados à direção da instituição participante para serem arquivados na pasta de pesquisas desenvolvidas no local.

Em seguida, as professoras comuns das salas regulares e auxiliares de ensino com formação em educação especial foram convidadas a participarem da pesquisa, sendo que aquelas que aceitaram, assinaram o TCLE, recebendo uma cópia do mesmo com a assinatura da pesquisadora e os dados para contato. Cabe pontuar que esse convite se deu no momento de intervalo das turmas e foi muito tranquilo, especialmente porque a pesquisadora já conhecia as participantes, possuía uma certa intimidade com algumas e pela capacidade de lotação estar reduzida diante do isolamento social causado pela pandemia de COVID-19.

“Pandemia é um termo que designa uma tendência epidemiológica. Indica que muitos surtos estão acontecendo ao mesmo tempo e espalhados por toda parte. [...] (Matta *et al.*, 2021, p. 15) Assim, a partir de 26 de fevereiro de 2020, com o primeiro caso confirmado no país, o Brasil passou a discutir a importância da quarentena, tendo as primeiras ações de isolamento em 11 de março daquele ano, com exemplo, o fechamento de escolas em todas as regiões, em que as crianças e os professores passaram a se encontrar somente pelas telas de computadores, celulares e outros recursos tecnológicos, quando os havia.

Na instituição escolhida para a coleta de dados, o isolamento social e as aulas remotas aconteceram de imediato para que não houvesse o risco de contaminação da comunidade e tão pouco o prejuízo dos conteúdos escolares.

Cabe mencionar que por se tratar de uma ação incomum e compreendendo os danos da utilização excessiva dos recursos tecnológicos, a instituição reduziu a carga horária síncrona e ofertou no contraturno algumas atividades extracurriculares, como o Apoio Pedagógico,



Ateliê Artístico, Clube de Leitura, Orientação para os estudantes do Ensino Médio, dentre outros. Com relação aos estudantes PAEE, o currículo e as atividades mantiveram-se adaptadas e, no caso daqueles que apresentaram dificuldades de aprendizagem, foram realizados encontros virtuais com as professoras e as auxiliares de ensino para sanar as lacunas existentes.

O isolamento na instituição escolhida permaneceu até a transição do primeiro para o segundo trimestre de 2021, quando foi liberado um pequeno percentual da capacidade de lotação. Contudo, para que esse retorno fosse possível, a instituição criou um comitê que desenvolveu protocolos de segurança, os quais previam o distanciamento de dois metros de uma carteira à outra, o uso de máscara nos ambientes fechados e abertos, a aferição da temperatura ao entrar na escola, a disposição de álcool gel em todos os ambientes, além do rodízio dos estudantes, ou seja, em dois dias da semana iam específicas séries e nos outros três dias as demais séries, a fim de evitar uma circulação muito grande nos espaços.

Naquele momento, a instituição escolhida não desenvolveu nenhuma atividade aberta ao público e não permitiu que os profissionais das equipes multiprofissionais realizassem observações, visto que isso implicaria mais pessoas dentro da sala de aula, o que confrontaria com a capacidade de lotação. Sendo assim, todo o contato com os profissionais externos à escola aconteceu por meio do aplicativo WhatsApp. Para isso, foi necessário a solicitação dos números de telefone com a orientadora educacional<sup>10</sup> da escola<sup>11</sup> e em seguida foi enviado uma mensagem para todas as consultoras que atendem estudantes PAEE, exceto uma psicóloga que toda semana comparecia à instituição<sup>12</sup>.

Assim, a primeira mensagem foi enviada no dia 13 de setembro de 2021 e mesmo com a sinalização que participariam, quando indagadas sobre o melhor dia para a entrevista, as respostas eram de que não tinham horário livre naquela semana. Essa situação repetiu-se inúmeras vezes, até o dia 16 de novembro de 2021. Considerando que as consultoras – neste caso, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicóloga e psicopedagoga – possuem muitos atendimentos e uma agenda “apertada” como elas mesmas pontuavam, sugeriu-se a elas que as perguntas e as respectivas respostas fossem enviadas por meio de áudio no WhatsApp.

---

<sup>10</sup> A Orientação Educacional é um sistema em que se dá através da relação de ajuda entre Orientador, aluno e demais segmentos da escola; resultado de uma relação entre pessoas, realizada de maneira organizada que acaba por despertar no educando oportunidades para amadurecer, fazer escolhas, se autoconhecer e assumir responsabilidades. (Martins, 1984, p. 97).

<sup>11</sup> A orientadora educacional da instituição é responsável também pela equipe de educação especial. Além disso, por ter formação em Psicologia, aparecerá entre os consultores participantes desta pesquisa.

Diante dessa possibilidade, as participantes afirmaram que conseguiriam responder tranquilamente, contudo, mais uma vez não houve respostas. Diante disso, a entrevista semiestruturada foi realizada apenas com uma profissional externa, a qual preencheu um formulário no Google Forms que continha o TCLE e as perguntas de caracterização.

Cabe mencionar que a psicóloga apresentada citada acima, no ano de 2022, após o período de férias da instituição, ao avistar a pesquisadora perguntou se ainda era possível participar da pesquisa, visto que a etapa de coleta de dados já havia terminado. Compreendendo a importância das informações que poderiam ser retiradas durante a entrevista, enviou-se uma nova mensagem no dia 16 de março de 2022 para marcar a entrevista, todavia, sem resposta.

## 5.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise foram criadas após a realização das entrevistas semiestruturadas e conseqüentemente da transcrição dos discursos das participantes.

Para que as categorias fossem elencadas, foi necessário ler os dados de maneira distanciada, buscando analisá-los de modo real, não impondo as impressões da pesquisadora, uma vez que o contexto pesquisado é também o seu ambiente de trabalho. Após a leitura e reflexão, foram selecionadas palavras e expressões que se repetiram nos discursos dos três grupos de participantes. Essas levaram a três categorias de análise que respondem questionamentos importantes com relação à consultoria colaborativa.

**Tabela 11: Categorias de análise**

<b>A colaboração entre os profissionais da educação e equipes multiprofissionais</b>	<b>Interação e colaboração</b>	<b>Contribuições da intersetorialidade entre escola e equipe multiprofissional</b>
O que diz o PPP sobre a colaboração entre profissionais da educação e equipe multiprofissional?	Interação escola e equipe multiprofissional  Interação escola, família e equipe multiprofissional	Quais as contribuições da consultoria colaborativa?  E quais os desafios encontrados em seu desenvolvimento?

<sup>12</sup> A psicóloga mencionada, comparece à instituição toda semana por fazer parte de uma equipe multiprofissional, a qual atende um estudante com autismo em período integral (terapias na clínica e acompanhamento na escola).

O que dizem as participantes sobre a colaboração entre profissionais da educação e equipe multiprofissional?		
--	--	--

**Fonte: Autoria própria.**

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Atrás de cada frase  
Esconde-se outra.  
E outra.  
E mais outra.  
Sempre mais outra.

Atrás de cada frase que brota  
Uma outra renasce.  
Mais uma face.  
Mais outra fase.  
Nenhum desenlace.

Atrás de cada frase  
Há sempre uma outra que tromba.  
Entorna.  
Encontra outra frase.  
Retorna à não-frase.

Vem outra frase e faz uma curva.  
(Atrás de cada linha, uma entrelinha).  
Recua.  
Turva e flutua.  
Sombria e escura.

Depois vem outra frase  
E vagueia...  
Clareia.  
Toca outra frase.  
Devaneia.

Atrás de uma frase que arde  
Vem outra que quer liberdade.  
Uma emoção com asas  
Toca outra frase, troca de fase...  
Uma frase nunca e sempre se perde.

Toda frase é arte.  
Toda frase é parte que se parte.

(Oliveira, 2004, p. 19-20)

## **6.1 A COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS**

Considerando que a instituição analisada conta com um trabalho de profissionais de equipe multiprofissional, tínhamos a hipótese de que este trabalho pudesse se enquadrar nas características da consultoria colaborativa. Com a coleta e análise dos dados, verificamos que essa não era a realidade investigada, uma vez que essa proposta não fazia parte do projeto geral da escola, os profissionais não foram contratados para tal fim, o que nos levou a fazer a análise a partir da concepção de colaboração entre profissionais externos e equipe escolar.

Nessa categoria, busca-se analisar o que o Projeto Político Pedagógico da instituição traz sobre a consultoria colaborativa e/ou sobre a atuação das equipes multiprofissionais no contexto escolar; descrever quais os conhecimentos, impressões e achismos das participantes em relação a esses trabalhos de colaboração, discutindo o seu funcionamento, lugar de desenvolvimento, público-alvo e profissionais que a executam de acordo com as práticas em que estão inseridas.

### **6.1.1 O QUE DIZ O PPP SOBRE A COLABORAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS?**

De acordo com Projeto Político Pedagógico (PPP), a instituição é regida por três dimensões: a pedagógica, a humana e a técnica, as quais são fundamentadas em três princípios básicos respectivos: autonomia, conhecimento e cooperação, e, em três abordagens respectivas: cognitiva, sistêmica e humanista. Cabe pontuar que essas são entrelaçadas e, portanto, não são cabíveis de limitar onde uma dimensão começa ou acaba.

A dimensão pedagógica é responsável por estabelecer critérios para a seleção de conteúdos tal como a avaliação, elaborar projetos e avaliações, analisar livros e metodologias diferenciadas. A dimensão humana trata-se do “bom vínculo entre as pessoas, o respeito ao desenvolvimento emocional, a cooperação, o respeito as particularidades, o estímulo ao exercício das competências e habilidades emocionais e o incentivo as superações (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 21.). A dimensão técnica diz respeito ao planejamento e a organização do ensino, envolvendo o cumprimento dos horários e das documentações em consonância com as legislações.

Com relação aos princípios, a autonomia baseada em Piaget, Freitas e Dewey, faz parte da formação do indivíduo, isto é, a instituição acredita que gradativamente os estudantes podem agir de forma autônoma, fazendo suas escolhas e refletindo sobre as próprias necessidades. A cooperação, assim como a proposta de uma cooperativa, trata-se da união de

um grupo por uma finalidade ou um interesse comum. Por fim, o conhecimento fundamentado em Mizukami assume um caráter contínuo, o qual pode ser transformado e aprimorado por meio das maturações biológicas, das relações sociais e das demandas dos estudantes.

Frente às abordagens, a abordagem sistêmica é aquela que apresenta as práticas educacionais que perduraram ao longo do tempo e que a partir de tais, estrutura um quadro teórico e prático a seguir; neste contexto, o professor é colocado como a figura que detém um conhecimento a ser passado para os aprendizes. Já a abordagem humanista tem o foco no sujeito, ou seja, é indispensável que o estudante e os profissionais desenvolvam a individualidade, personalidade e as habilidades sociais de maneira integrada; aqui o estudante é posto como centro do processo de ensino, sendo o professor um facilitador dos conteúdos. A abordagem cognitivista baseia-se na ideia da organização do conhecimento de cada ser, isto é, como é o processo das informações, a formulação de pensamentos, a construção dos discursos e os comportamentos tomados diante da tomada de decisões; aqui, o professor e o estudante são colocados na mesma direção, sendo o primeiro um promovedor de condições para que o segundo construa o próprio conhecimento.

Frente à temática da educação inclusiva, o PPP destina um considerável capítulo a tal, apresentando estratégias de desempenho escolar e o Plano Anual de Atividades 2022. Segundo o documento, para a elaboração dessas propostas pedagógicas inclusivas, foram necessários anos de trabalho e colaboração de professores, funcionários, estudantes e alguns pais.

O Plano Anual de Atividades 2022, é um documento elaborado pela instituição que descreve as especificidades de cada público-alvo da educação inclusiva e estratégias para promover o desenvolvimento integral do estudante, como a organização da sala e ambiente em geral, formas de estudo, flexibilização curricular e do tempo, dentre outros procedimentos. Esse plano, apesar de caracterizar-se como um outro documento, é encontrado também no PPP, no capítulo da educação inclusiva.

Dentre os princípios que regem a educação inclusiva da instituição, estão:

[...] o reconhecimento e o respeito às necessidades de cada estudante, favorecendo a aquisição do conhecimento e a aprendizagem; trabalha para favorecer ao estudante ferramentas para que ele acesse conhecimentos formais; prepara o estudante para o exercício responsável da cidadania, compreensão crítica da realidade e participação consciente no debate de ideias e nos processos decisórios. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 44).

De acordo com o PPP, a instituição considera público-alvo da educação especial os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas

habilidades/superdotação. Além do PAEE, a instituição tem como público-alvo da educação inclusiva os estudantes com dislexia, disgrafia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e discalculia.

A esses alunos, além do acolhimento no momento das matrículas, a escola busca “oferecer condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades” [...] atuando como “um sistema que visa a educação para todos, a universalização da educação e a educação inclusiva.” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 44).

O momento de inclusão começa no momento da matrícula, em que os pais e/ou responsáveis participam de uma entrevista, a fim de que a escola conheça o histórico e o estudante enquanto sujeito singular.

Em seguida, são marcados momentos com os profissionais que o atendem externamente para que a proposta educacional dialogue com o trabalho já firmado pela equipe multiprofissional, podendo os responsáveis participarem também. Nota-se aqui que a colaboração e a intersetorialidade são fundamentais para o processo de inclusão escolar desde o momento inicial, isto é, da inserção do estudante à escola.

Sobre esse início do processo de inclusão escolar, o PPP traz a carta de uma mãe de estudante PAEE:

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em escola regular é um direito garantido por lei. Apesar disto, na prática é bastante comum observarmos escolas rejeitando a matrícula de estudantes com essas características ou certa relutância destas escolas em receber estes estudantes, sendo que neste último caso o que ocorre é apenas a integração do estudante, que consiste em aceitar a entrada e a permanência desses dentro da sala de aula.

A verdadeira inclusão só ocorre quando o estudante com necessidades educacionais especiais interage com outros no ambiente escolar, criando um processo de aprendizagem tanto social quanto acadêmico. E para que isto ocorra, é necessário que exista um respeito a individualidade do estudante com necessidades especiais e um constante incentivo às suas potencialidades por meio de desafios no cotidiano, permitindo desta forma o amadurecimento do estudante na sua autonomia como um indivíduo. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 47)

Primeiramente é importante pontuar que apesar da carta apresentar um termo inutilizado, como estudantes com necessidades educacionais especiais, sua permanência no documento é justificada em nota de rodapé, que “por se tratar de uma transcrição de carta, optamos por manter no texto a forma como foi escrito originalmente.” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 47).

Ainda sobre a carta, nota-se que, apesar da lei garantir a inclusão escolar do estudante PAEE em contexto comum, muitas escolas ainda se mostram fechadas, visto que rejeitam as

matrículas; ou quando aceitam, baseiam-se em uma falsa hostilidade como pontuado na introdução, reafirmando as ideias de Skliar (2003) de que não basta apenas inserir na sala de aula, pois o processo de inclusão escolar contempla muito mais.

Após os encontros iniciais entre escola, família e profissionais externos, a equipe gestora e os professores planejam ações para que o estudante seja acolhido pelos demais estudantes da classe. Para que isso aconteça:

No início de cada ano letivo, os casos de estudantes público-alvo da educação especial são apresentados à equipe de professores que desenvolve trabalhos com esses estudantes. Nessa apresentação, além de serem discutidas as particularidades de cada estudante, também são realizadas discussões teóricas em relação a cada diagnóstico. A partir de então, o dia a dia é conduzido com auxílio da orientação educacional e de professoras auxiliares e por meio de discussões em RPS (reunião pedagógica semanal), sempre que necessário. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 48).

Cabe esclarecer aqui que há professoras auxiliares que acompanham os estudantes PAEE como colocado no PPP para melhor cumprimento das estratégias. No entanto, apesar de possuírem formação em Educação Especial, não são contratadas como educadoras especiais, mas como auxiliares de ensino assim, como as pedagogas que não possuem uma sala atribuída, mas que um dia possam vir a ter.

Sendo assim, esbarra-se em uma grande desvalorização docente para com as profissionais de Educação Especial por parte da instituição, visto que as auxiliares com formação em Pedagogia podem assumir uma sala regular, sendo promovidas ao cargo de professoras, enquanto as auxiliares com formação em Educação Especial não podem atuar à frente de uma sala regular sozinhas, de acordo com o currículo formativo.

Além disso, o PPP não traz outras informações sobre o papel das educadoras especiais dentro desse contexto, isto é, se desenvolvem um trabalho colaborativo seja por meio do coensino ou de consultoria; se são atribuídas as adaptações e flexibilizações curriculares a elas; se atuam em sala de recurso ou AEE, dentre outras possibilidades.

Dando continuidade ao PPP, o documento propõe que sejam destinadas algumas orientações aos estudantes também, tanto em nível individual, como em nível coletivo a partir de contações de histórias para os menores e rodas de conversas aos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo perguntado previamente ao estudante PAEE se gostaria de participar ou não desses momentos, não excluindo seu protagonismo.

Frente ao desempenho escolar do PAEE, a instituição baseou-se na literatura para estabelecer alguns procedimentos:

- Percepção e estimulação das múltiplas habilidades; - estimulação da prática do hábito de leitura; - estimulação da ampliação do vocabulário; - prática de



elogios e incentivos; - trabalhar regras, de maneira geral, funcionalmente; - possibilitar a apresentação de trabalhos de forma criativa; - cuidar do comportamento dos alunos, visando valores e atitudes; - tratar o aluno com naturalidade; - utilizar linguagem clara; - promover a socialização. Além dos procedimentos básicos, a utilização de uma abordagem multissensorial, onde recursos visuais, auditivos, orais, tátil e cinestésicos utilizados com consciência e critérios, poderão funcionar como facilitadores da aprendizagem. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 48)

Com relação aos estudantes com diagnóstico de Dislexia, TDAH e outros, a instituição disponibiliza procedimentos básicos, os quais ocorrem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio que se encontram dispostos no Plano Anual de Atividades. Sendo assim, observa-se no PPP que há um trabalho maior nas primeiras fases da trajetória escolar desses alunos, sendo que:

[...] na educação Infantil as crianças exploram ao máximo suas potencialidades, vivendo um universo de descobertas táteis, sociais, cognitivas, motoras e psíquicas. A exploração, estimulação e socialização são as bases do trabalho no contexto infantil. Quando os alunos passam para o Ensino Fundamental, mantêm-se os aspectos relacionados à exploração, estimulação e socialização e amplia-se os cuidados com os conteúdos e com a forma como os mesmos são ministrados. Por existir todo um acompanhamento, realizado em parceria com as famílias e profissionais externos, quando necessário, os alunos com deficiências costumam avançar no limite de suas potencialidades. Cada caso exige um acompanhamento específico e a escola busca trabalhar ao máximo para atender as necessidades dos alunos. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 49).

Quanto ao Plano Anual de Atividades em si, foi implantado com o objetivo de “assegurar condições de aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais, considerando motivação, atenção, atitudes, valores, aspectos emocionais, sociais e de saúde e a construção e desenvolvimento pessoal e social” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 50). Para isso, a instituição acredita que um processo pedagógico inclusivo deve ser organizado de maneira diversificada no que tange os recursos, metodologias, atividades e outros aspectos. O PPP apresenta algumas estratégias para cada estudante com – dislexia, disgrafia, discalculia, deficiência e transtorno do espectro autista (TEA) –, todavia, será descrito apenas aquelas que tange o PAEE, os quais são focos deste estudo.

O primeiro grupo refere-se aos “transtornos caracterizados por um espectro compartilhado de prejuízos qualitativos na interação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 55), ou seja, estudantes TEA. Dentre as estratégias, encontram-se a conscientização da comunidade escolar, a adequação do currículo quando necessário, utilização de recursos visuais como agenda, calendário, sequência de atividades etc., professores auxiliares ou acompanhante

terapêutico, comunicação entre pais e a equipe escolar e identificação de estímulos, intolerância auditiva, tal como tempo de tolerância.

O grupo da deficiência intelectual, coloca que essa deficiência “está associada a limitações tais como desenvolvimento cognitivo, restringindo a capacidade de aprendizagem escolar, desenvolvimento social, limitando a autonomia pessoal e social e desenvolvimento sensorial e motor.” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 55). Diante disso, é orientado que haja adaptação curricular, utilização de recursos visuais e auditivos no auxílio das instruções verbais; neste contexto, é pontuado também estratégias para as atividades realizadas em casa, como “instrução passo a passo; organização do tempo; uso de recursos facilitadores; apoio de material concreto; utilização de instrução objetiva e concreta; estimulação da autonomia; atenção às habilidades sociais limitadas.” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 55).

Quanto ao grupo de estudantes com altas habilidades/superdotação, a instituição considera “aqueles que apresentam facilidade de aprendizagem, o que faz dominar rapidamente alguns conceitos ou apropriação de conteúdos e procedimentos” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 56). Nesses casos, a instituição busca compreender a potencialidade do estudante ao lado da equipe terapêutica para que elaborem um enriquecimento curricular.

As estratégias propostas para os três grupos afirmam a importância da adaptação e enriquecimento quando necessário. No entanto, para que tais aconteçam é indispensável que haja o Atendimento Educacional Especializado – AEE previsto pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pelo Decreto nº 7.611 de 2011, pois esse serviço tem o objetivo de identificar e elaborar “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos [...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” (Brasil, 2008).

De acordo com a Política mencionada acima, o serviço de AEE deve sempre ser realizado no contraturno do ensino regular, pois uma formação não exclui a outra, sendo que deve ocorrer em todas as instituições de ensino, isto é, escolas públicas ou privadas como disposto nas Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na rede privada – Nota Técnica 15/2010:

As escolas regulares devem garantir o acesso dos alunos público-alvo da educação especial às classes comuns, promover a articulação entre o ensino regular e a educação especial, contemplar a organização curricular flexível, valorizar o ritmo de cada aluno, avaliar suas habilidades e necessidades e ofertar o atendimento educacional especializado, além de promover a participação da família no processo educacional e a interface com as demais áreas intersetoriais. (MEC, 2010)

O documento coloca ainda que:

sempre que o AEE for requerido, as escolas deverão disponibilizá-lo, **não cabendo o repasse dos custos decorrentes desse atendimento às famílias dos alunos**. As instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, independentemente da condição de deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como ofertar o atendimento educacional especializado, promovendo a sua inclusão escolar. (MEC, 2010) (grifo meu)

As citações acima chamam a atenção porque trazem que também é competência da escola particular a oferta do AEE. No entanto, o PPP da instituição pesquisada não apresenta nenhuma informação sobre esse serviço previsto por lei ou a justificativa de não o ofertar.

Além disso, uma das citações traz que nenhum custo a mais deve ser repassado às famílias; contudo, apesar da escola não repassar valor extra para as famílias, o encaminhamento e a busca por outros serviços têm sido recorrentes como revela o PPP. Logo, as famílias que possuem filhos PAEE tem destinado maior capital para o processo de escolarização se comparadas às famílias que possuem estudantes sem deficiência que não necessitam de um acompanhamento diferenciado.

É importante colocar também que apesar do PPP não trazer os termos consultoria colaborativa ou equipe multiprofissional – foco da presente pesquisa –, faz menção implícita de tais serviços em frases como “a flexibilização curricular é realizada considerando o aspecto global do estudante, seus limites e suas potencialidades, por meio de conversas com a família e a **equipe terapêutica** de cada um e por observações realizadas na escola.” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 44) (grifo meu). “Em seguida, são agendadas reuniões com os **profissionais que atendem aos estudantes externamente**, visando o conhecimento deste de maneira mais individualizada” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 45) (grifo meu), “Se por um lado temos pais ansiosos tentando minimizar as dificuldades diárias de seus filhos, com diversos **profissionais que não fazem parte do quadro acadêmico [...]**” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 47) (grifo meu) “Por existir todo um acompanhamento, realizado em parceria com as famílias e **profissionais externos**, estes estudantes costumam avançar no limite de suas potencialidades” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 49) (grifo meu), “Para esses casos, faz-se importante verificar e entender a potencialidade do estudante, junto à **equipe terapêutica** e elaborar estratégias de enriquecimento curricular [...]” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 56,) (grifo meu) ou “A escola faz o acompanhamento dos casos de estudante público-alvo da educação especial [...] de forma constante junto a toda a

comunidade escolar [...] e **profissionais que por ventura acompanharem** os estudantes. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 56) (grifo meu).

Nota-se assim, que a instituição compreende a importância de um trabalho de colaboração entre equipe escolar e equipe multiprofissional no processo de inclusão escolar de estudantes PAEE, mesmo não possuindo um serviço institucional de consultoria colaborativa ou serviço similar. Entretanto, pelo documento não delimitar como deve ocorrer esse trabalho de colaboração, apenas mencionar que deve ocorrer encontros entre si, pode ocorrer uma fragmentação das estratégias e uma hierarquização por ambas as partes devido cada formação focar em um contexto.

Em outras palavras, o que se pretende esclarecer é que os profissionais da educação apesar de atuarem próximo a cada estudante e buscar conhecer suas especificidades, sua atuação dar-se-á em um contexto coletivo e dinâmico. Enquanto a atuação dos profissionais das equipes multiprofissionais dar-se-á em um contexto clínico e individual, ou seja, não há interferências sociais; além disso, muitos dos profissionais das equipes multiprofissionais são da área da saúde, logo, possuem uma formação voltada para a reabilitação e questões biomédicas.

Ademais, por se tratar de um serviço não institucionalizado, mas presente no contexto escolar, o grifo acima – profissionais que porventura acompanharem os estudantes – revela uma alienação perante ao Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 de 2015, pois essa traz que a oferta de um profissional de apoio é um direito do estudante com deficiência mesmo em instituições privadas, sem que haja a cobrança adicional pela mesma:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; [...]

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (Brasil, 2015)

Em resumo, nos documentos oficiais – Projeto Político Pedagógico e Plano Anual de Atividades – 2022, observa-se que a consultoria colaborativa não é mencionada no PPP da instituição, mesmo com a utilização de termos como **equipe terapêutica, profissionais que**

**atendem aos estudantes externamente, diversos profissionais que não fazem parte do quadro acadêmico, profissionais externos** (grifo meu) e outros que fazem referência as características desse serviço.

Essa medida, de certo modo caracteriza-se pelo atendimento de saúde ser um serviço adotado pelas famílias após o encaminhamento de um determinado estudante e não um serviço institucionalizado desta instituição, apesar de ser uma prática recorrente em seu cotidiano, desde à educação infantil até o ensino médio. Sendo assim, verifica-se que a instituição está preocupada com a sua identidade e com o bem-estar de seus estudantes, reconhecendo e manifestando que os apoios da área da saúde são necessários para o desenvolvimento integral da comunidade, todavia, ainda é indispensável que haja um trabalho em relação a esses serviços de apoio à inclusão, pois não basta apenas reconhecê-los no discurso.

Ao manifestar uma identidade, o PPP, “revela os modos de pensar e agir dos atores que participam da sua elaboração, expressa a cultura da escola de modo que as identidades culturais primárias não sejam negadas nem circunscritas ao espaço privado” (Ficagna, 2009, p. 22). Em outras palavras, o PPP tem um compromisso com a diversidade, trazendo-a para o centro das reflexões e restituindo um valor aos sujeitos que outrora foram marginalizados por meio das estratégias políticas e pedagógicas que nele contém, neste caso, os estudantes PAEE.

Assim, é fundamental além da menção explícita aos serviços de consultoria colaborativa e/ou equipes multiprofissionais, que o PPP faça uma descrição de como esses devem veicular suas ideias no ambiente escolar, a fim de que haja um respaldo legal para a gestão, professores regulares, auxiliares de ensino, estudantes, demais funcionários e famílias em relação aos seus papéis e para que o saber trazido pelos profissionais externos não seja imposto na escola, visto que

[...] os consultores escolares atuam dentro de um amplo conjunto de variáveis que envolvem as expectativas do grupo escolar, a cultura em que a escola está inserida, as demandas que emergem desse espaço, o interesse das famílias, entre outras. [...] espera-se que o consultor não se comporte como um expert que ditará ao professor ou aos pais o que estes devem fazer, desconsiderando suas opiniões e ideias. Implica uma sequência planejada de ações, inicialmente voltadas para o conhecimento do espaço escolar, dos professores, dos funcionários e da dinâmica da escola (Silva, 2016, p. 48-49)

Ou seja, o profissional da equipe multiprofissional que atua em parceria com as escolas, deve considerar todas as experiências do professor e da família, pois são essas esferas que conhecem os contextos em que o estudante está inserido, tal como suas facilidades/dificuldades sociais e de aprendizagem.

### **6.1.2 O QUE DIZEM AS PARTICIPANTES SOBRE A COLABORAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL?**

Antes de iniciar as análises, é importante frisar que as práticas das profissionais das equipes multiprofissionais descritas pelas participantes da escola revelam que essas não são ações ideais da Consultoria Colaborativa como aponta a literatura, mas refletem em práticas de atendimento clínico transportadas ao ambiente escolar em alguns casos.

Todavia, isso ocorre porque o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional não é um trabalho de consultoria e nem deve vir a ser, uma vez que a equipe não é paga pela instituição escolar para atuarem em parceria desenvolvendo ou orientando como deve ocorrer o trabalho no contexto escolar, mas sim, paga pelas famílias na busca de complementar o desenvolvimento integral da criança. Ou seja, o trabalho da equipe deve ser clínico, pois está atuando de acordo com o contexto em que atua, financiamento e outras questões.

Além disso, por mais que o trabalho não aponte uma consultoria colaborativa, ele se caracteriza como um trabalho de colaboração, visto que há a troca de informações entre as partes – escola e equipe multiprofissional – e orientações para o melhor desenvolvimento do estudante PAEE.

As concepções de algumas professoras regulares, de uma auxiliar de ensino e da orientadora educacional da escola, reforçam a importância da descrição dos serviços de consultoria no PPP e um trabalho de formação com ele, pois quando questionadas sobre o que é este serviço, muitas alegaram instantaneamente que não sabiam do que se tratava.

Em relação à consultoria colaborativa, eu nunca usei esse termo [...] (P.R.1)

Eu não tenho muita certeza [...] (P.R.2)

Eu não sei se eu sei. (P.R.3)

Para ser sincera com exatidão, uma precisão correta não tenho, não sei [...] (P.R.4)

Eu não sei muito bem o que seria uma consultoria colaborativa. [...] (P.R.5)

Não sei o que é. (A.E.1)

Consultoria Colaborativa assim ao pé da letra acho que não, nunca ouvi falar (CONS. 1)

Portanto, o PPP deve conter tudo aquilo que orienta o trabalho escolar, em especial o ofício docente, posto que este documento “é um instrumento de trabalho que indica um rumo,

direção a ser seguida, por ter planos de ensino e atividades diversificadas. (Ficagna, 2009, p. 22).

Com a análise do conteúdo das falas das professoras regulares que constitui o Grupo 1, observa-se que apesar de se identificarem como professoras por realizarem o mesmo exercício, as concepções sobre a consultoria colaborativa são desiguais, isto porque não há um embasamento legal deste serviço para a instituição. Sendo assim, muitas apesar de estarem em contato direto com os profissionais que constituem as equipes multiprofissionais, não sabem como embasar as informações fornecidas, visto que consideram trabalhos desconexos – áreas distintas –, não contemplando as possibilidades da intersetorialidade para a efetividade do processo de inclusão escolar.

Apesar disso, em dado momento, foi possível traçar uma linha de comunicação entre as falas, uma vez que ambas as profissionais da instituição identificam que a consultoria é uma ação realizada por um profissional distinto da ocupação que têm.

De acordo com a fala da P.R.3, a consultoria colaborativa é uma prestação de serviço realizada por profissionais externos, que atuam e auxiliam uma instituição diante das demandas apresentadas, não necessitando ser uma escola e/ou um problema de cunho pedagógico.

Eu não sei se eu sei, mas eu acho que consultoria colaborativa tem a ver com alguém ou um grupo de pessoas que vai dar algum suporte para colaborar com alguma coisa. Por exemplo, em relação à uma instituição, alguém que vai estar ali colaborando de acordo com a necessidade da instituição... eu acho que é isso, mas eu não sei. (P.R.3)

Já as falas da P.R.4 e da CONS. 1 revelam um conflito de ideias entre os termos consultoria colaborativa e coensino/ensino colaborativo, pois apesar do educador especial poder atuar como consultor, quando trabalha dentro do contexto comum na sala regular juntamente a professora da turma, dialogando sobre as especificidades de um estudante PAEE e como propor estratégias eficazes, a sua atuação encaixa-se como professor colaborativo, ou seja, realiza um trabalho de coensino.

Para ser sincera com exatidão, uma precisão correta não tenho, não sei. Mas eu li alguns trechos de artigos e livros, em que falava, citava a consultoria colaborativa. Eu penso que a consultoria colaborativa é um trabalho em equipe, no caso eu tenho a D., nós trabalhamos juntas, então ela, que no caso é formada em Educação Especial - eu não tenho formação nenhuma em Educação Especial -, nós trabalhamos em equipe. Nós conversamos sobre o M. de uma forma geral, então os conteúdos, as adaptações de acordo com a necessidade dele, mas é a D. que fica responsável realmente por esta parte com o M., desse trabalho de entrar com essas adaptações necessárias para o M. Então eu penso que essa consultoria é um trabalho meu - do professor da sala - com outro professor formado na área da Educação Especial, que vai

dar esse suporte, essa ajuda nessa troca aí de trabalho, eu acho que é isso. (P.R.4)

Assim, ao pé da letra acho que não, nunca ouvi falar. É o assunto que vimos na palestra? Não né? Aquele é ensino colaborativo né? A Consultoria não. [...] Eu não sei se é consultoria ou não, eu não sei o que é esse termo Consultoria. [...] Mas depois que explicou acho que é consultoria, estou dentro deste embrulho, já que estou trabalhando em prol do estudante. (CONS. 1)

Esse conflito é causado pela relação de atendimento prestado pela auxiliar de ensino com formação em educação especial, pois suas ações segundo a descrição da P.R.4 são diretas à sala regular e ao estudante PAEE, contradizendo o que a literatura traz como atuação do profissional de educação especial dentro da consultoria colaborativa.

A parceria educacional entre a educação regular e especial, é conhecida como colaboração [...]: a-) consultoria colaborativa em que o professor/profissional da educação especial promove assistência aos professores do ensino regular e serviços indiretos para os alunos; [...] (MACHADO, 2014, p. 41)

O segundo modelo de atuação do educador especial, nomeado de coensino, consiste em sua atuação direta ao contexto comum na sala regular, os quais “compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula” (Capellini, 2004, p. 88) a fim de possibilitar o acesso curricular do estudante PAEE. Ou seja, quando a P.R.4 coloca que ela e a auxiliar de ensino conversam sobre o estudante e esta última fica responsável pelas adaptações, a professora, na verdade, está descrevendo uma ação do coensino e não de consultoria, pois a discussão e as adaptações são ações diretas ao estudante e não ao professor, salientando mais uma vez a importância da descrição explícita deste serviço no PPP.

Todavia, mesmo com a ausência da consultoria colaborativa no PPP, a oração da CONS. 1 ao dizer ter participado de uma palestra sobre o ensino colaborativo, revela que a instituição está preocupada com a formação continuada de seus profissionais com relação à temática da educação especial e inclusiva, assim, podendo ser pensado também uma palestra sobre a consultoria colaborativa e a atuação de equipes multiprofissionais. Por fim, ao ser questionada sobre a sua atuação, isto é, se o trabalho que desenvolve com os professores, estudantes e famílias é uma consultoria ou não, a CONS. 1 não responde com exatidão, mas com a explicação dos objetivos de uma consultoria por parte da pesquisadora, passa a crer que a realiza.

Tendo por base a literatura internacional e nacional sobre os serviços de consultoria colaborativa, as falas das P.R.1, P.R.2, P.R.5, A.E.2 e A.E.3 são as que os descrevem com



melhor precisão, uma vez que apontam que esse serviço é um apoio realizado dentro das escolas por profissionais da área da saúde e educação, a fim de auxiliar no processo de inclusão acadêmica e social de estudantes PAEE ou que possuem alguma dificuldade/transtorno de aprendizagem.

Em relação à consultoria colaborativa, eu nunca usei esse termo, mas eu desconfio que sejam os profissionais que não são da educação, mas que atuam nas escolas. Acho que junto com os professores para auxiliar as crianças com alguma deficiência, com transtorno do espectro autista ou com dificuldade de aprendizagem. Então por exemplo, psicólogos, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga... profissionais que não são da área da educação, mas que auxiliam em colaboração ao professor essas crianças. (P.R.1)

Eu não tenho muita certeza, mas eu acho que são parcerias feitas com professores de educação especial, ou com psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, educadores físicos, acredito que seja isso. (P.R.2)

Eu não sei muito bem o que seria uma consultoria colaborativa. Eu acredito que seja uma equipe multidisciplinar, um apoio técnico que a gente tenha dentro da escola para dar suporte quando tem algum aluno com uma necessidade específica. (P.R.5)

Eu acredito que eu conheço um pouquinho sobre consultoria colaborativa. E que seja o engajamento de várias pessoas, de uma equipe por exemplo multidisciplinar e os professores da escolarização do aluno. Eles se reúnem em pró de um mesmo processo e de um mesmo objetivo para conversarem, tomarem decisões, para trocarem ideias sobre essa questão, no caso por exemplo sobre a inclusão dos alunos, acredito que consultoria colaborativa seja nesse sentido. (A.E.2)

Acredito que a consultoria colaborativa é uma parceria entre a equipe multidisciplinar e a escola, buscando o desenvolvimento integral dos alunos público-alvo da Educação Especial. (A.E.3)

Diante das falas acima, deve-se destacar que a A.E.3 aponta que a consultoria colaborativa é uma parceria que busca o desenvolvimento integral do aluno PAEE, no entanto, como mencionado anteriormente, a esfera do paciente ou do alvo, pode ser constituída por qualquer pessoa – paciente mental, esquizofrênico, criança autista ou com deficiência, adolescente delinquente, dentre outros – que apresente um problema (Tharp; Wetzel, 1984, p. 8), ou seja, a consultoria não se destina somente ao atendimento de estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, mas todo aquele que apresentar uma dificuldade.

Já a A.E.1 e a CONS. 2 não conseguiram explicar a consultoria, identificar o público e os profissionais envolvidos, principalmente por nunca terem ouvido nada sobre o termo.

Não sei o que é. (A.E.1)

Não conheço. Nunca ouvi falar. [...] Então como eu mencionei acima, eu não sabia o que era consultoria consultoria colaborativa, mas eu fui pesquisar e vi que realmente eu trabalho com isso. A minha atuação como psicopedagoga, ela acaba sendo uma consultoria colaborativa, porque ela auxilia nesse processo e juntamente com a escola. Então agora eu acho que sim, que faz parte sim da consultoria colaborativa. (CONS. 2)

No entanto, a A.E.1 formada em Educação Especial pela UFSCar, como mencionado no quadro de caracterização, possui na ementa do curso, disciplinas de caráter obrigatório e opcional que trabalham a consultoria colaborativa, visto que é um dos caminhos de atuação do educador especial. Logo, supõe-se que o papel formativo da instituição a preparou para o conhecimento deste serviço de apoio à inclusão.

Além disso, deve-se chamar a atenção para o fato de que a entrevista com a CONS. 2, profissional externa da escola, aconteceu de modo remoto por meio do áudio do WhatsApp, assim, ela teve um intervalo de uma pergunta a outra devido à agenda do consultório. Assim, quando questionada se sua atuação era consultoria, ela prontamente respondeu que sim, pois sua atuação como psicopedagoga contribui para os processos dentro da escola.

Com relação ao local que os estudantes PAEE são atendidos pelos consultores, constata-se que as participantes têm ciência onde são realizados, sendo a maior parte em clínicas, com um olhar mais individualizado, visto que o estudante passa a ocupar o lugar de paciente. Cabe mencionar, que os estudantes da P.R.2 e da P.R.3 sucessivamente recebem esses atendimentos em sala de aula e em casa.

Quanto às atividades realizadas na consultoria, apenas a P.R.1 e a A.E.1 mencionam não saber quais as atividades realizadas; a P.R.2 coloca que por tratar-se de uma consultoria integral em sala de aula, todas as atividades escolares são orientadas por ela e pela equipe de terapeutas; por fim, as P.R.3, P.R.4, P.R.5, A.E.2 e A.E.3 mencionam que os atendimentos são mais terapêuticos com atividades direcionadas, físicas, lúdicas, de coordenação motora, de desenvolvimento da autonomia e emoções. Sobre as falas das consultoras, é notório que respondem em relação ao trabalho que desenvolvem.

O meu aluno tem esses atendimentos na clínica. Não tenho conhecimento de como ocorrem esses atendimentos. Eu só tive um contato no início do ano com essa equipe e foi um contato muito breve. Elas não nos passaram como que acontecem esses atendimentos e o contato não foi com a equipe completa também, foi só com a psicóloga e a T.O. (P.R.1)

A fala da P.R.1 revela que o atendimento da equipe multiprofissional desenvolvido com seu estudante não passou pelas etapas elencadas por Kampwirth (2003), ou seja, o trabalho não se constituiu como uma consultoria colaborativa, mas sim como uma parceria

entre escola e demais serviços, o que justifica o achismo da professora ao discorrer sobre sua concepção.

No entanto, é preciso enfatizar que por mais que o trabalho desenvolvido não seja uma consultoria, é um considerável avanço que exista a colaboração e uma intersetorialidade entre escola e outros profissionais, visto que ainda há muitas escolas que rejeitam a matrícula do estudante PAEE mesmo sua inserção ao espaço comum e à sala regular serem direitos legais. Independentemente, é imprescindível que a escola promova formações sobre esse trabalho de colaboração e principalmente que essas sejam baseadas nas demandas reais que identifica.

Ademais, mesmo não se tratando de uma consultoria, é ideal que a intersetorialidade entre educação e saúde estejam fundamentadas também no diálogo para que o trabalho seja de colaboração, ofertando estratégias conexas em ambos os contextos: clínico e escolar. Sendo assim, quando a P.R.1 coloca que o contato foi somente uma vez, que foi breve e que a equipe não estava completa, posto que esse contato foi apenas entre a escola, psicóloga e T.O., esbarra-se em um diálogo e estratégias fragmentadas, pois há apenas alguns olhares específicos, supondo que se embasaram muito mais pelo olhar psicológico e de funcionalidade física/sensorial analisada pela T.O.

Já a fala da P.R.2, chama a atenção por se tratar de uma equipe de profissionais que acompanha o estudante em tempo integral dentro da instituição, situação essa que não é uma realidade educacional da instituição, mas opção adotada pela família. No entanto, cabe esclarecer que o acompanhamento dessa equipe dentro do contexto escolar foi um direito ganho por meio de audiências e requerimentos com o convênio médico pago pela família.

Todavia, por mais que a família não pague um valor extra para que esses profissionais estejam na escola, tiveram também que dispor de um capital maior se comparado com as famílias cujos filhos não necessitam de acompanhamento de outros profissionais para que os advogados e serviços similares trabalhassem na causa.

Esses atendimentos geralmente ocorrem quando a criança é encaminhada, então fora da escola. Eu esse ano, atipicamente, eu estou tendo uma equipe que orienta o meu aluno que é do público-alvo da educação especial. Uma equipe orienta o meu aluno e elas fazem um trabalho meio que terapêutico, com um olhar clínico para criança. (P.R.2)

Percebe-se, pela fala da P.R.2, que o que podemos chamar de colaboração não é um conceito internalizado pelos profissionais, uma vez que o serviço prestado é visto pela professora como terapêutico, considerando o aspecto clínico da relação.

Sabe-se também que esse tipo de serviço ainda não é uma realidade das escolas da região, estado e país, posto que os serviços de saúde não são desenvolvidos em parceria com

as escolas, embora leis como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e outras relacionadas as formações de profissionais de saúde elencam ações intersetoriais entre a saúde e a educação para o sucesso da inclusão, uma vez que “a educação, por si só, não supre (e nem lhe cabe) as diversas necessidades do público-alvo da educação especial que demanda intervenção de outras políticas públicas de cunho social, tais como: saúde, assistência social, qualificação profissional entre outros” (Bendinelli; Prieto; Andrade, 2012).

Além da falta de ações intersetoriais, deve-se problematizar que não são todas as famílias que possuem capital para recorrer às alternativas privadas, especialmente porque “No Brasil, mais de 18 milhões de crianças e adolescentes (34,3% do total) vivem em domicílios com renda per capita insuficiente para adquirir uma cesta básica de bens.” (UNICEF, 2018). Em outras palavras, a maior parte da comunidade brasileira não teria condições de buscar serviços da área da saúde para seus filhos, reforçando o lugar de exclusão que ocupam.

Portanto, deve-se lembrar que esse estudante que recebe esse acompanhamento em tempo integral está inserido em um recorte muito pequeno de acessibilidade, visto que as famílias da instituição em que é matriculado

[...] em quase sua totalidade, pertencem a classe média e média alta. Habitam em bairros próximos e distantes da escola, alguns em condomínios fechados ou verticais. A maioria tem mães, pais e/ou responsáveis com formação universitária que se estende à pós-graduação, mestrado, doutorado. Muitos pais e mães são docentes da USP, UFSCar, UNESP, UNICAMP e UNICEP, o que resulta em forte expectativa de ascensão cultural e escolar de seus filhos. Outra parcela significativa da comunidade é formada por profissionais liberais, empresários e comerciantes do município. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 16).

A mesma fala traz também que o trabalho realizado pela equipe é terapêutico e clínico mesmo estando dentro do contexto escolar. Ao acessar o site da empresa, tem-se a informação de que o trabalho realizado é terapêutico em colaboração com os demais ambientes que a criança frequenta, contando com a parceria das famílias e profissionais das escolas, isto porque a metodologia adotada é baseada na Análise de Comportamento Aplicado, os reforços devem acontecer em todos os espaços.

Sendo assim, os profissionais da escola têm que compreender que a formação e a melhor intervenção para aquela criança dar-se-á por meio de comandos e reforços, os quais são condizentes com os atendimentos clínicos. Além disso, por mais que os profissionais da equipe estejam atuando diretamente no contexto escolar, a formação inicial deles em sua

maioria é na área da saúde, exceto da psicopedagoga, logo, possuem uma visão distante daquela apresentada pelas professoras.

É importante salientar também que a maioria dos profissionais dessa equipe são contratados justamente pela formação em saúde, visto que o campo da educação não supre todas as demandas e especificidades do PAEE, como questões linguísticas, comportamentais, psíquicas, dentre outras. Portanto, são contratados para que atuem exatamente de forma terapêutica; todavia, não se deve omitir a ideia de uma formação continuada em serviço entre a equipe escolar e a equipe multiprofissional, para que ambos estabeleçam uma linha tênue e dialógica em prol do desenvolvimento do estudante.

Da mesma maneira, a fala da P.R.3, reforça a ideia de que as famílias com capital conseguem propiciar melhores condições de desenvolvimento para os seus filhos, isto porque todo o atendimento do estudante PAEE é realizado em sua própria casa.

No caso do meu aluno, os profissionais vão até a casa dele. Então todo atendimento é feito lá. Especificamente eu não sei em detalhes. Mas com a pandemia, que nós estávamos fazendo atendimentos remotos, a fono sempre falava o que estava trabalhando com ele e pedia para a gente trabalhar em sala de aula. Quando nós estávamos voltando alguns dias na semana, por exemplo, ele ia três dias na escola e dois dias eram remotos, ela falava que estava trabalhando linhas, recortes e falava para a gente também trabalhar... esses são exemplos do que ela falava. Por exemplo, treinar pintar em espaços delimitados, ensinar pegar no pincel, então a gente ia trocando umas ideias, a fono dizia o que trabalhava lá e a gente também fazia na escola. (P.R.3)

As falas das P.R.3, P.R.4, P.R.5, A.E. 2 e A.E.3 indicam que sabem quais as atividades estão sendo realizadas com os estudantes PAEE, para que também possam aplicá-las em sala de aula. No entanto, esse conhecimento não aconteceu por meio de uma reunião conjunta entre a equipe multiprofissional e a professora, mas por meios eletrônicos, como o compartilhamento de vídeos devido ao contexto em que o mundo estava vivendo, de isolamento social causado pela pandemia do Coronavírus-19.

Os atendimentos acontecem no consultório das terapeutas. Na escola, foi uma vez só, em que psicóloga foi no início do semestre, mas apenas para observá-lo durante o parque, como era o comportamento dele no momento do brincar livre no parque. Fora isso, os atendimentos são no próprio consultório. Pelo que elas me passaram e pelos vídeos que elas mandam, pois elas mandam alguns vídeos do que é feito com ele no consultório, tem momento que é atividade direcionada e tem momento mais livre, que tem atividade lúdicas. Então eu acho que são meio que equilibradas. (P.R.4)

No caso da minha aluna, todo atendimento é realizado fora da escola. Algumas atividades até sei como acontece, porque tem vídeos que são compartilhados com a escola por meio da responsável pela Educação Especial da escola, e a gente vê que são vídeos que envolvem atividades

físicas, com a T.O as atividades, brincadeiras, jogos com a psicopedagoga e pedagoga ela faz as atividades escolares, então as tarefas. (P.R.5)

[...] em um grupo de WhatsApp, onde a gente tem todos os profissionais que atendem esse aluno e mais a família, os profissionais de saúde também colocam como realizam as atividades com eles e aí a gente consegue observar um pouquinho. [...] são trabalhadas várias questões de autonomia, de interação, de comportamentos, de aprendizagens... (A.E.3)

[...] no caso da aluna que eu acompanho, ela tem bastante aspectos emocionais que interferem, então as terapeutas ajudam muito a gente nesse sentido em como lidar com esses aspectos emocionais, muitas das vezes a gente não tem esse embasamento para lidar com as questões emocionais. (A.E.2)

As falas das profissionais da escola revelam que o atendimento realizado pelos profissionais das equipes multiprofissionais não são práticas da consultoria colaborativa apontadas pela literatura, principalmente porque as etapas propostas por Kampwirth (2003) não foram concretizadas.

No entanto, deve-se enfatizar mais uma vez que por mais que o trabalho desenvolvido não se caracterize como uma consultoria colaborativa, ele não deixa de contribuir para e com o contexto escolar. A fala da A.E.2 por exemplo, revela que há um trabalho de colaboração e que esse mesmo sendo desenvolvido em outro contexto, tem refletido na escola também de forma positiva.

A fala corrobora com a ideia de que as atividades desenvolvidas de caráter clínico quando articuladas a outras demandas – como as escolares –, tem muito a contribuir para o desenvolvimento integral do estudante PAEE. Portanto, é mais do que necessário que o trabalho realizado seja de colaboração, buscando atingir um equilíbrio entre as áreas, para que nenhuma seja sobreposta a outra.

Essa situação confirma o problema da hierarquia entre os profissionais de saúde e da escola quando a A.E.1 alega que não tem conhecimento sobre os atendimentos, mesmo atuando com a P.R.4, a qual descreve que os atendimentos são compostos por atividades direcionadas e lúdicas, expondo que o compartilhamento de informações não tem se estendido a todos os envolvidos no processo de inclusão escolar. Além disso, observa-se que o conhecimento da área da saúde sobressai sobre o da escola, não discutindo quais possibilidades são melhores para o desenvolvimento do estudante.

[...] a gente não conversa sobre o que está sendo feito no atendimento com os terapeutas, é só sobre o que está sendo feito na escola e assim nunca no sentido de “vamos conversar e achar o melhor caminho”. É sempre “a gente não está fazendo isso no consultório, não façam na escola.” E é complicado

porque são contextos bem diferentes. E não tem como gente, eu não sou terapeuta, sou professora! (A.E.1)

Já a CONS. 1, ao ser questionada sobre como os atendimentos acontecem, responde embasando-se no trabalho que realiza dentro da escola e no conhecimento que tem sobre as consultorias externas.

Eu entendo que é muito diferente o trabalho do consultório para o trabalho de escola. Então quando a gente ouve o que os profissionais trazem, nós tentamos por isso dentro da realidade da escola, com adaptações curriculares, do dinamismo da sala de aula, com vários alunos, com vários assuntos ocorrendo ao mesmo tempo e tenta trazer um pouquinho das orientações que elas trazem. Mas como lá é tudo muito compartimentado, é tudo muito separadinho, elas vão de habilidade em habilidade, de conteúdo em conteúdo separados, é difícil a gente seguir nesta mesma lógica na escola. (CONS. 1)

Com a fala acima, compreende-se que o trabalho desenvolvido dentro da escola e no consultório são diferentes, especialmente porque o contexto e as dinâmicas são singulares. Tem-se a ideia também que os profissionais das equipes que atuam nos consultórios, se esquecem que antes de ser paciente, a criança ou adolescente PAEE ocupa o lugar de estudante, visto que passa a maior parte de seu desenvolvimento na escola, considerando sua escolarização desde à educação infantil até à educação superior.

Contudo, é preciso afirmar que independente da escola conseguir ou não aplicar as orientações das equipes multiprofissionais, há um trabalho de colaboração, visto que são apresentadas orientações diante das necessidades de cada estudante. A fala revela que falta um trabalho mais dialógico e de análise em compreender o porquê nem todas as estratégias estão sendo desenvolvidas, se são cabíveis ou não ao ambiente escolar por exemplo.

De acordo com Kuschnir (2003), a sala de aula é “um ambiente de interação e aprendizagem, onde um misto de atividades ocorre simultaneamente” (Kuschnir, 2003). Em outras palavras, a sala de aula é marcada pela complexidade não só de atividades, mas também de diversidade, visto que os estudantes e os professores são sujeitos únicos, cada um com seus desafios, facilidades, preferências etc.

Nesse sentido, os atendimentos da equipe multiprofissional devem levar em consideração esse dinamismo da sala de aula, pois, ao treinar os conteúdos e habilidades separadamente com os estudantes PAEE, os profissionais estão moldando o modo como aprendem, podendo levá-los a uma não aprendizagem dentro da sala de aula, já que este último ambiente trabalha diversos conteúdos e habilidades de maneira simultânea, tendo menores espaços para revisão do que já foi ministrado.

Já a fala da CONS. 2 com relação a como os atendimentos acontecem, é fundamentada em sua prática como psicopedagoga clínica. Essa atuação do psicopedagogo pode ser definida como

[...] um profissional habilitado a lidar com os processos de aprendizagem e suas dificuldades junto às crianças, aos adolescentes, aos adultos ou às instituições, instigando aprendizagens significativas, de acordo com suas possibilidades e interesses. Em sua prática, o especialista em Psicopedagogia pode auxiliar na busca do prazer de aprender, na construção de um novo significado para as formas de aprender, da compreensão, por parte dos sujeitos, da maneira como aprendem e de como utilizar suas estratégias em relação a novos conhecimentos. (Picetti; Marques, 2016)

Em suma, pode-se dizer que a função do psicopedagogo é auxiliar o processo de aprendizagem de estudantes que apresentam dificuldades. Sendo assim, observa-se que o trabalho desenvolvido pela CONS. 2 condiz com a literatura, uma vez que utiliza de vários métodos e estratégias de alfabetização para desenvolver a escrita e a leitura da criança.

Os meus atendimentos, eles são bastante diversificados. Então por exemplo, como eu trabalho com alfabetização, eu uso vários tipos ou métodos de alfabetização: consciência fonológica, sílabas, sons, junção de sílabas, formação de novas palavras, método boquinha, dependendo da necessidade de cada criança. Eu trabalho muito na parte individualizada de cada atendimento, então eu realizo jogos, eu realizo brincadeiras, eu utilizo músicas, eu utilizo o som das letras, utilizo bastante atividades, tanto em jogos com sílabas, como os jogos de leitura, tem uns jogos próprios que tem palavras prontas. Eu trabalho muito com pareamento, o meu forte mesmo é o pareamento, então figura-palavra, aí depois eu tiro a palavra e ele tem que completar com a sílaba, depois eu tiro o escrito parcial e a criança tem que colocar o escrito total. Então eu trabalho muito com pareamento e muito com o DDT mesmo, que é tentativas discretas do Lovaas, que ele trabalha de uma maneira sistematizada e organizada com repetição dos conteúdos, para que não haja esquecimento e para melhora da memorização desses conteúdos. (CONS. 2)

Apesar da grande variedade de atividades que a CONS. 2 aplica, é preciso chamar a atenção para o procedimento utilizado, isto é, o Treino por Tentativas Discretas (DTT) de Lovaas. Esse método é utilizado na ABA, principalmente no tratamento do transtorno do espectro do autismo, consistindo no controle do terapeuta em manipular e reforçar os comportamentos do paciente durante as situações de ensino, por meio da repetição.

O procedimento consiste em apresentações repetidas de um número pré-determinado de tentativas, com cada tentativa definida com base em uma contingência de três termos. Normalmente, uma tentativa inicia-se quando o terapeuta/aplicador disponibiliza os materiais necessários, obtém a atenção do aprendiz e apresenta uma instrução ou uma pergunta (antecedente). São dados ao aprendiz alguns segundos para emitir o comportamento-alvo (resposta), e, finalmente, o terapeuta/aplicador reforça ou corrige a resposta/ausência de resposta do aprendiz (consequência) a depender de como este responde à instrução. Após manejar as consequências, um



intervalo entre tentativas de alguns segundos sinaliza o encerramento da tentativa até o terapeuta/aplicador reiniciar o procedimento ao manejar os antecedentes, iniciando uma próxima tentativa. (Varella; Souza, 2018)

Diante disso, transparece que as atividades realizadas por meio da DTT tendem a tornar o ensino mecânico e a ministração dos conteúdos compartimentada, posto que o paciente avança para o próximo conteúdo somente quando este estiver sido totalmente apreendido. Contudo, deve ser lembrado que esse modo de ensino apresenta resultados positivos em um contexto com menos estímulos como na clínica, todavia, talvez não seja cabível no cotidiano escolar, surgindo alguns questionamentos necessários: a) como aprenderá o estudante que está treinado a responder aos comandos de maneira individualizada e compartimentada quando inserido em um contexto social, cheio de estímulos e dinâmicas simultâneas?; b) como o professor conduzirá as sequências de aulas considerando somente um conteúdo ou habilidade, quando os documentos que regem a organização curricular do ensino brasileiro e os livros didáticos presentes no mercado, são elaborados de maneira interdisciplinar envolvendo saberes de muitas áreas?; c) como o professor poderá reforçar o comportamento do estudante, considerando que as salas de aula brasileiras em sua maioria são cheias, impossibilitando um acompanhamento mais próximo?

Esses questionamentos constataam que os serviços das equipes multiprofissionais no processo de inclusão escolar ainda acontecem de maneira descontextualizada e em uma realidade muito pequena, levando a afirmar que a exclusão é ainda maior quando o estudante PAEE vive em um contexto pobre sem acesso aos recursos diferenciados.

Além disso, não é possível que o estudante seja treinado de maneira individualizada, pois a escola é um ambiente coletivo, que implica que todos os indivíduos se relacionem de maneira dinâmica e simultânea. No entanto, a estimulação individual em contexto clínico mostra-se importante para sua inserção nesse contexto, posto que auxilia em questões linguísticas, socioemocionais e comportamentais, as quais são ainda mais ebulientes no contato com muitas pessoas.

Sendo assim, se faz emergente que as escolas juntamente aos profissionais das equipes externas tracem estratégias que dialoguem com o contexto do estudante e invistam em formação continuada em serviço. Para isso, é indispensável que as universidades também auxiliem essa discussão, principalmente propiciando espaços de debates, trazendo novas teorias, metodologias e práticas cabíveis de serem realizadas.

## **6.2 INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL**

Nesta categoria, busca-se descrever como tem sido a relação entre a escola, família e equipe multiprofissional e se existem momentos de discussão e análise para o melhor alinhamento das estratégias, em prol do processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE.

Em concordância com Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005), Muniz-Lima; Filho (2020) escrevem que a interação pode ser compreendida como uma prática comunicativa marcada pelo encontro face a face, pela oralidade e conseqüentemente pela transmissão de informações e comportamentos imprevisíveis. No entanto, os autores pontuam que com o passar dos anos e com o avanço tecnológico, outras formas de interação vieram a se desenvolver, como a interação virtual por meio das redes sociais.

O conceito de interação adotado no presente estudo, não se restringe somente a comunicação face a face, mas toda e qualquer troca de informação seja por meio das redes, das observações e/ou relatórios, principalmente pelo contexto de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19.

De acordo com a literatura internacional, a consultoria colaborativa é marcada principalmente pelo diálogo e colaboração entre as esferas envolvidas, neste estudo, professoras regulares, auxiliares de ensino com formação em Educação Especial e consultoras. Essa interação é apontada como um momento importante de acolhimento e elaboração de ações para o desenvolvimento do estudante.

No que tange ao acolhimento, a literatura aponta que a interação é capaz de minimizar resistências ou sentimentos de fracasso, pois muitos professores ao encaminhar um estudante para profissionais externos, sentem culpa e sentimentos negativos por terem recorrido a apoios ditos não escolares. Assim, nesse processo, é importante que haja uma escuta sensível de ambas as partes, quanto do profissional externo para receber as mediações já realizadas no ambiente escolar e as necessidades do professor, quanto deste último em compreender que também realiza um papel importante de mediação e implementação das ações propostas pela equipe multiprofissional nesse processo de inclusão escolar.

Por intermédio desse acolhimento, são realizadas consecutivas discussões, as quais suscitam no plano de ações em prol do estudante e nas observações participativas que levam os profissionais externos tomarem consciência da realidade e ofício do professor, assimilando por exemplo como são realizadas as atividades direcionadas.

Posto isso, observa-se que todas as etapas da consultoria devem ser marcadas pela interação e cooperação entre ambas as partes, pois não se trata de um trabalho hierárquico, mas de uma rede interligada, em prol da inclusão da criança ou adolescente. Apesar de constatar que o trabalho desenvolvido entre a escola pesquisada e as equipes multiprofissionais não é uma consultoria colaborativa, entende-se que os mesmos princípios desse serviço são indispensáveis para o trabalho de colaboração entre professores e profissionais externos.

O conteúdo de algumas falas sobre se existe algum tipo de interação e como ocorre, evidencia que a interação é limitada, contradizendo o que a literatura propõe como ideal, todavia, deve-se considerar um grande avanço essa colaboração por mais pontual que seja – início do ano e na maioria das vezes partindo da escola a iniciativa de contato –, pois outras instituições nem estão abertas às matrículas dos estudantes PAEE, mesmo sendo um direito de estarem na escola comum na sala regular.

Não, não existe nenhum tipo de planejamento conjunto. Como eu disse, a gente só se reuniu uma única vez, escola e equipe. Nessa ocasião a gente discutiu mais aspectos gerais, da aprendizagem e do comportamento da criança, mas nada específico em relação às estratégias. [...] A única vez que a gente conseguiu se reunir, foi uma solicitação da escola, então partiu da coordenação e da psicóloga da escola, que solicitaram. Entraram em contato com a equipe. (P.R.1)

Eu me lembrei que no começo do ano, quando estávamos fazendo o plano dele, nós tivemos uma reunião com a mãe, a psicóloga responsável pela equipe, os profissionais dele, uma educadora especial da escola e a psicóloga da escola. Mas isso foi no começo do ano, agora que estamos totalmente presencial, quase não tenho contato com a equipe dele. Mas eu tenho um grupo no WhatsApp com eles e, às vezes, eles partilham alguma atividade que fizeram e a gente também partilha. (P.R.3)

Com relação ao planejamento nessas três vertentes, que seriam o profissional da educação especial, o professor regular e esses profissionais de saúde, eles ocorrem com menos frequência. [...] O que ocorre mais é reunião e nessa troca como eu falei, a gente sabe o que está sendo trabalhado um pouquinho na T.O, na fono, no psicólogo. Então a gente conhece e reconhece um pouco, mas o planejamento em si, ele não ocorre com tanta frequência nessas três questões, então é um pouco mais o profissional da educação especial e da sala regular, a professora da sala regular. (A.E.1)

As falas das P.R.1, P.R.3 e A.E.1 indicam que o planejamento geralmente envolve somente os profissionais da escola e que quando há a presença da equipe multiprofissional é por solicitação da instituição. Contudo, cabe pontuar que não é responsabilidade dos profissionais da equipe participarem do planejamento e tão pouco auxiliar esse processo, pois o papel de criar o plano adaptado cabe aos professores juntamente à coordenação e porque a

equipe não é paga pela escola para que haja uma consultoria, mas paga pela família para que atendam de modo terapêutico em contexto clínico o estudante em questão.

Já as falas das P.R.2, P.R.4 e A.E.3 apontam que há um trabalho de colaboração em relação as adaptações escolares, no entanto, não em sua elaboração, mas com orientações que possam complementar o trabalho já pensando pelas professoras.

Sim, se o professor observar que há a necessidade de uma adaptação de conteúdo, sim, há uma conversa para que haja uma adaptação junto com os profissionais envolvidos, mas geralmente essa adaptação sempre a escola que faz. (P.R.2)

Nós montamos o plano e aí já avisamos que estão prontos, elas olham o plano e colocam as observações, também falam onde nós podemos melhorar, onde podemos reforçar mais o que precisa ser trabalhado para uma compreensão melhor, então tem essa troca com as terapeutas e a escola. (P.R.4)

Sim, a gente tem reuniões para discutir o plano adaptado, mas não é bem uma reunião para montar de forma conjunta. Geralmente eu e a professora da sala montamos o plano, a coordenação dá uma olhada, aí a gente manda para elas e a gente marca uma reunião para discutir o que foi apresentado. (A.E.3)

Sobre a qualidade das interações, as falas abaixo exprimem que não são tão harmoniosas e que em alguns momentos pela falta de diálogo entre as partes, o trabalho tornou-se fragmentado e os campos de conhecimentos chocaram-se, posto que os profissionais de educação não estavam abertos para os profissionais das equipes multiprofissionais e vice e versa.

A gente conseguiu fazer essa conversa, mas isso não aconteceu mais e se acontecer novamente provavelmente será uma solicitação da escola. [...] Eu acredito que nesse caso em específico do meu aluno, se tivesse uma relação mais estreita, mais próxima com a escola, para que a gente alinhasse as estratégias, trocasse observações e isso não ocorre, o trabalho fica fragmentado, a gente não alinha as mesmas posturas, a gente não troca impressões e não articula o trabalho de uma forma conjunta, que sem dúvida seria o ideal. (P.R.1)

Geralmente sim, é uma comunicação bastante tranquila, onde as partes envolvidas são ouvidas e a gente tenta entrar em um acordo, cada uma com seu olhar sempre visando o melhor que é para essa criança no momento. Mas vale salientar, que há divergência sim, porque a escola tem um olhar pedagógico e geralmente os profissionais da saúde têm um olhar mais técnico, então às vezes ocorrem conflitos de ideias... porque o meu olhar é sempre um olhar embasado no que eu aprendi, nas minhas experiências vividas. Há confronto sim, às vezes eu penso de um jeito e o profissional pensa de outro. (P.R.2)

Só que tem uma certa barreira, porque nós acompanhamos o aluno, nós vemos a capacidade que tem o aluno, e muitas vezes cria-se uma barreira,

porque na terapia, a criança, no caso o aluno, não consegue desenvolver e na sala consegue (P.R.4)

E aí a gente teve a reunião do plano e elas falaram assim “não vamos trabalhar com letra cursiva, porque pode ser que ele venha a confundir o traçado da letra de forma”, só que assim, ele não estava confundindo, não estava influenciando em nada e a gente parou de fazer porque poderia confundir. Tipo é uma coisa que não aconteceu e a gente acaba podando o aluno dentro do potencial dele porque os terapeutas não concordam. (A.E.3)

Além de evidenciar que a interação entre a escola e as consultoras é muito escassa e que é esculpida pela hierarquia dos saberes, repercutindo na legitimação dos profissionais de saúde e na desvalorização docente, sobretudo dos profissionais de Educação Especial, as falas trazem outras problemáticas, como o posicionamento da instituição escolar frente à inclusão de estudantes PAEE e aos serviços externos, e, os reflexos da pandemia na interação entre a escola e os profissionais externos.

Filipe (2008) escreve que “o sistema de profissões fixa hierarquias e, ao fazê-lo, sanciona e consagra uma relação de forças entre os agentes a respeito das normas de profissão e de ofício, componente essencial de identidade social.” (Filipe, 2008). Em outras palavras, o mundo do trabalho estabelece e restabelece hierarquias de acordo com os saberes e especialidades de seus profissionais, dividindo-os em grupos de acordo com a noção de prestígio social oriunda do contexto em que vivem, como pontuado pelas professoras.

Os trechos exibem ainda que a interação é moldada por uma hierarquia, em que os saberes de uma área sobressaem sobre o trabalho realizado pela escola, situação advertida pelas autoras Bendinelli, Prieto e Andrade (2012), Silva, Molero e Roman (2016) e, Souza *et al.* (2020).

A hierarquia entre os campos do conhecimento da saúde e da educação revela que o trabalho desenvolvido se torna fragmentado, especialmente porque trabalha-se questões específicas na escola que na clínica não serão abordadas, uma vez que as visões dos profissionais não dialogam.

[...] algumas entrevistadas sentem por vezes que sua atuação pedagógica está defasada, aquém das necessidades ou capacidades do aluno, assim como observam que o atendimento da saúde não vem ao encontro da prática pedagógica, de modo que o desenvolvimento da criança estaria sendo fragmentado por estas duas instâncias de cuidado. Conforme exposição da professora 4: “...sem ter essa parceria, eu fico com uma ideia de aluno aqui e ele com uma ideia de paciente lá, e fica muito só no papel. (Silva; Molero; Roman, 2016)

Reforça-se a ideia exposta anteriormente, de que a necessidade de contato deve partir de ambas as partes, mas principalmente por parte das equipes multiprofissionais, pois

necessitam ouvir e compreender como é o estudante em sala de aula e para isso, são as professoras – mediadoras – que passam aproximadamente vinte horas semanais com esse, que têm conhecimento suficiente para dizer quais ações são possíveis ou não dentro do contexto de sala de aula e da dinâmica com outros vinte estudantes ou mais, dependendo da dependência administrativa escolar.

Além do mais, a falta de conexão entre essas duas esferas viola de maneira implícita os direitos da criança de se desenvolver integralmente e contradiz o que está posto nos documentos oficiais da instituição, como o diálogo entre a família, profissionais externos e escola para a elaboração dos planos de ensino, mesmo esse último sendo de exclusiva responsabilidade da escola.

[...] o atendimento é planejado de acordo com as particularidades em relação a cada caso e a flexibilização curricular é realizada considerando o aspecto global do estudante, os limites e as potencialidades, por meio de conversas com a família, equipe terapêutica de cada um e por observações realizadas na escola. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 84).

As falas da P.R.4 e da A.E.3 trazem também a desvalorização dos profissionais de Educação Especial e a ausência de posicionamento da instituição escolar, pois mencionam que muitas vezes a equipe multiprofissional não aceita o que é elaborado pela escola, podendo a execução de atividades que no contexto escolar estão se desenrolando.

Segundo o site da Pró-Reitoria de Graduação da UFSCar,

O profissional formado pelo Curso de Licenciatura em Educação Especial atuará na docência dos serviços de apoio pedagógico especializado, nas escolas de ensino regular, oferecidos na sala de recursos ou multifuncionais ou classes especiais, aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, atuando de forma transversal nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Poderá atuar em serviços de apoio pedagógico especializado, nas escolas de ensino regular, em parceria com os professores da classe comum, sob a forma de **ensino colaborativo e orientações pedagógicas**; na docência em instituições de ensino especial; atuar junto a equipes de ensino comum e/ou especial, **em serviços de consultoria colaborativa**; ou ainda na gestão escolar na instituição de ensino especial; em serviços de apoio pedagógico especializado, ofertados em classes hospitalares, nos serviços de ensino itinerante, nos serviços de ensino domiciliar. E ainda em serviços especializados de interpretação de linguagens e códigos. (UFSCar, [s.d]) (grifo meu)

Ou seja, os grifos acima, mostram que o Educador Especial dentre suas atuações, pode trabalhar em colaboração com o professor ou ainda em serviços de consultoria colaborativa, ou seja, tem capacidade de saber se o plano adaptado por ele e pela professora regular é ajustado as necessidades do estudante em questão, não necessitando da análise e aval de

profissionais externos como aponta a A.E.3. Diante disso, cabe fazer algumas provocações: O que tem sido compreendido como Educação Especial e Inclusiva pela instituição? Qual o papel do Educador Especial dentro da instituição escolar segundo o PPP e os documentos oficiais? Quais as contribuições que se espera deste profissional no processo de inclusão escolar?

Acessando o PPP e os documentos oficiais da instituição, encontra-se a afirmativa de que a instituição não está preocupada somente com o acolhimento das matrículas de estudantes PAEE, mas “principalmente em oferecer condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades” (Projeto Político Pedagógico 2022, 2022, p. 84). Para isso, o documento traz que

[...] a escola conta com uma **equipe de educação especial**, que acompanha os casos desses alunos, auxiliando, de forma consciente colaborativa, **professores** na elaboração do currículo adaptado, nas estratégias de ensino em sala de aula e no planejamento do processo ensino-aprendizagem de forma acessível. As adaptações curriculares são realizadas de acordo com as necessidades de cada estudante e pensadas sempre em conjunto com **equipe terapêutica** e família do estudante. Ao final de cada trimestre, os casos de estudantes público-alvo da educação especial são discutidos em conselho de ano/série pela **equipe de professores** do segmento em que estão. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 88) (grifo meu).

As palavras “equipe de educação especial”, “professores”, “equipe terapêutica” e “equipe de professores” foram grifadas para destacar que a instituição tem se organizado para construir uma rede de apoio para a inclusão de estudantes PAEE. Entretanto, o Plano Escolar 2022 e o PPP não trazem quais os profissionais que constituem a equipe de educação especial que acompanha esses alunos, tão pouco faz menção do profissional de Educação Especial, o que leva à indagação de que talvez essa equipe possa ser constituída por qualquer profissional que tenha interesse e não necessariamente por indivíduos com formação em Educação Especial, seja ela na formação inicial ou continuada.

Além disso, os documentos não delimitam os papéis e funções da equipe de educação especial, dos professores, da equipe multiprofissional e da família, caracterizando uma ausência de posicionamento da instituição, especialmente ao que toca a construção conjunta dos planos de ensino, pois, como a A.E.3 pontua, a escola aceita todas as sugestões das equipes externas, mesmo quando não concorda com o que é proposto, podendo as potencialidades do estudante. Sendo assim, afirma-se mais uma vez que o PPP e os documentos oficiais da instituição devem esmiuçar de forma clara os objetivos, princípios, ações e metas dessas parcerias para que não haja sobreposição de nenhuma área, mas um trabalho colaborativo.

Nota-se também que os documentos apresentam a palavra “professores” repetidas vezes, como figura importante no processo de inclusão escolar. Contudo, deve-se lembrar que os profissionais de Educação Especial ou Pedagogia e outras licenciaturas que ainda não possuem sala regular, não são contratados com a nomenclatura propiciada pelo curso, mas como Auxiliares de Ensino, sem nenhuma especificação, ou seja, não fazem parte do quadro de professores, mas dos funcionários em geral.

Essa situação exhibe uma desvalorização, visto que os profissionais de Educação Especial não podem assumir uma sala regular, ou seja, sempre ocuparão a posição de auxiliar de ensino, conseqüentemente receberão salários desajustados ao cargo e não sentirão ambição em buscar novas formações e práticas inovadoras. Esses aspectos e muitos outros levam o profissional em um primeiro momento de encantamento, a trabalhar por vocação, não questionando os seus direitos e doando-se intensamente à sociedade; todavia, em um segundo momento, o profissional em um contexto de desencanto e de sensação de rotina, passa a examinar os aspectos da sua carreira, dentre eles, a alienação de seu trabalho e a desvalorização. (Enguita, 1991, p. 41-61).

Além do mais, retomando as falas das A.E.1 e A.E.3, elas marcam que o planejamento conjunto é realizado somente por elas e as professoras regulares das respectivas salas, exprimindo mais uma vez que o trabalho realizado em prol do estudante não é uma consultoria colaborativa, mas um trabalho de coensino, isto é, uma parceria entre a auxiliar e a professora regular. Essa parceria também deve ser delimitada nos documentos oficiais, especialmente para que a figura do Educador Especial seja mencionada e reconhecida como um dos elementos primordiais no processo de inclusão escolar.

As explanações acima expõem que a falta de interação e sobretudo de colaboração entre os profissionais, é um descaminho para a qualidade do processo de inclusão escolar, enfatizando quão necessário é o diálogo. Assim, os discursos abaixo apresentam um antagonismo diante das falas das participantes P.R.1, P.R.2, P.R.3, P.R.4, A.E.1 e A.E.3 ao apontarem que há uma interação positiva entre a escola e os serviços de apoio.

Sim, há um planejamento conjunto com a escola e a equipe que atende a aluna. Esse contato durante a pandemia foi realizado de maneira remota, com reuniões online para alinhar os conteúdos e o trabalho que seria desenvolvido dentro da escola, na casa e no consultório; então para que tivesse um alinhamento e melhor desenvolvimento da aluna. Também são relatados nesses momentos os avanços que ela obteve e aquilo que precisa ser mais bem desenvolvido, então há sempre uma troca. (P.R.5).

Com a equipe atual é muito diferente o trabalho, tem uma parceria muito grande, a gente consegue trabalhar realmente em conjunto. Então as



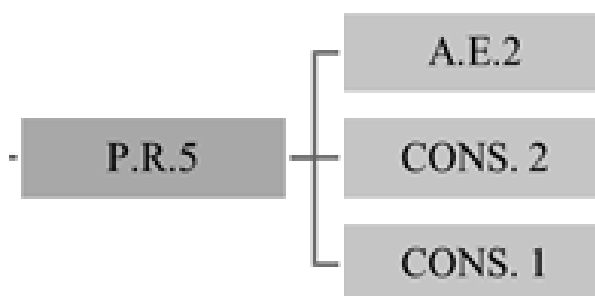
terapeutas dela, tem agora uma psicopedagoga e uma T.O., elas acompanham de perto o trabalho. Então a gente realiza as atividades, quando a gente tem dúvida ou alguma questão motora na aula de Educação Física ou de conteúdo mesmo, elas ajudam pensar nas atividades. Elas olham tudo o que a gente faz: semanários, as atividades... tem realmente uma parceria, agora a gente conseguiu estabelecer isso como uma parceria, pois elas acreditam que o trabalho da escola não é clínico.

Então elas ajudam a gente nessa adaptação realmente do conteúdo, elas olham e falam “olha isso talvez não seja adequado, poderia ser diferente”. Mas tem realmente uma parceria, a gente tem voz como escola e há realmente uma parceria bem bacana. (A.E.2)

Sim, há uma comunicação entre escola e eu. Geralmente eu entro em contato com a escola para verificar quais são as lacunas do aprendizado de cada criança e dependendo da escola conseguimos fazer uma parceria na realização desses conteúdos, mas não todas as escolas que é possível fazer isso. As escolas fazem uma parceria conosco e nós desenvolvemos atividades para aquela criança especificamente. No caso específico dessa escola, a gente tem uma comunicação muito bacana tanto com a psicóloga, quanto com a A. da educação especial. A gente acaba contribuindo com o processo de leitura e escrita das crianças, então é uma parceria que dá muito certo. (CONS. 2)

As falas acima revelam uma harmonia entre as concepções de interação e a prática das profissionais, pois, como exhibe a Figura 6, a P.R.5, A.E.2 e CONS. 2 possuem parceria em prol de um mesmo estudante.

**Figura 6: Recorte da Figura 6**



**Fonte: Autoria própria.**

Além disso, as falas salientam que quando há interação entre a escola e os profissionais externos, desde o processo de planejamento, as estratégias traçadas podem ser mais alinhadas, isto é, o trabalho realizado dentro da escola e do consultório podem dialogar entre si, isso porque ambos os profissionais – professora, auxiliar de ensino e equipe multiprofissional – trabalham por um mesmo objetivo, apesar dos ofícios serem diferentes. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que os profissionais externos e em alguns

casos, até mesmos os professores, compreendam ao que a A.E.2 pontua como importante para parceria entre a escola e os profissionais, “pois elas acreditam que o trabalho da escola não é clínico.” (A.E.3).

Profissionais que trabalham na intersetorialidade da saúde e educação ao compreenderem que o trabalho realizado com o estudante PAEE dentro da escola não é clínico, apesar das estratégias, na maioria das vezes, serem elaboradas por profissionais da área da saúde e que geralmente, exercem uma função clínica, passam a questionar os componentes que estão atrelados ao diagnóstico do estudante PAEE, como questões de normalidade, diferença e (in) exclusão, focando na aprendizagem e desenvolvimento integral do estudante. (Christmann; Pavão, 2018)

Entretanto, em um segundo momento, a fala da CONS. 2 aponta que essa parceria positiva que é desenvolvida na instituição em questão, não é estabelecida em outras escolas, o que acaba dificultando e gerando alguns conflitos entre os profissionais envolvidos. Para se referir a esses outros contextos, a participante utiliza-se de termos como “algumas escolas”, “ainda existem escolas”, “não são todas as escolas”.

Geralmente a relação com os professores é muito harmoniosa, porém existem algumas escolas que não fazem adaptação do conteúdo escolar [...] então às vezes, temos escolas que têm muitas parcerias conosco, mas ainda existem escolas que não fazem essa parceria e a relação acaba sendo um pouco mais conflituosa [...] (CONS. 2)

Frente a essa discussão, a CONS. 2 também aponta que muitas escolas alegam ser inclusivas, mas que essa inclusão se encontra apenas no discurso e em outros casos, somente no papel, como a aceitação da matrícula de estudantes PAEE. De acordo com ela, quando busca-se entender o contexto dessas escolas, observa-se que as práticas são excludentes e não oferecem chances para que a criança se desenvolva em seu tempo e respeitando as suas necessidades.

Uma coisa que eu acho que é importante mencionar é essa parte da inclusão, porque na verdade ela existe muito bonita no papel como a gente pode verificar, porque na prática ela não funciona certo, pois não são todas as escolas que abraçam a inclusão como sendo uma coisa fundamental na vida das crianças. Eu acho que você como defensora de pesquisa, eu acho que se você for mais a fundo, você pode verificar que as escolas elas não estão abertas para o processo de inclusão, pois na hora da matrícula é muito bonito nós vermos que a escola oferece determinadas condições para essas crianças, só que se a gente for parar para analisar elas não oferecem. (CONS. 2)

Embora a instituição analisada também não ofereça serviços da área de saúde, pois os profissionais participantes desta pesquisa são pagos pela família, é possível inferir que a CONS. 2 pode estar se referindo a outros aspectos como adaptações, flexibilizações e outros.

É preciso discutir o fato de que a CONS. 2 apesar de atuar em um consultório, realizar um atendimento individual e clínico, sua formação inicial é em Pedagogia, ou seja, sua base teórico-prática foi fundamentada em práticas pedagógicas, logo, em práticas oriundas do contexto escolar, visto que a formação em Pedagogia implica estágios de supervisão em escolas de diferentes etapas – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sendo assim, pode-se afirmar que, quando ela diz que possui uma comunicação com a escola, essa é pautada nos conhecimentos pedagógicos, ou seja, possui uma visão distinta dos demais profissionais em relação ao que é escola, estudante, inclusão, dentre outros temas, visto que os demais profissionais são da área da saúde e, portanto, não têm ciência do que é o chão da escola.

Além disso, ao falar que muitas escolas são inclusivas no discurso, mas na prática não oferecem condições para a plena participação do estudante PAEE, a participante não necessariamente está pontuando o trabalho de intersectorialidade das equipes multiprofissionais com as escolas, mas as condições básicas para que ele desfrute da sala de aula como os demais. Em outras palavras, refere-se às questões de aceitação desse sujeito, da oferta de um Plano de Ensino Individualizado, atividades adaptadas, flexibilização do currículo e/ou do tempo, metodologias e recursos diversos sempre que necessário.

Diante disso, observa-se que a formação inicial dos profissionais das equipes multiprofissionais deveria contemplar questões ligadas ao processo de inclusão escolar também, especialmente porque nos últimos anos com o aumento do número das matrículas de estudantes PAEE no contexto comum na sala regular, a atuação desses outros profissionais em parceria com as escolas tem se expandido. Da mesma forma, é interessante que os cursos de licenciaturas e as formações continuadas promovam um espaço de exposição sobre a importância da intersectorialidade, sobretudo debates para que os professores compreendam que a formação dos profissionais externos é clínica, isto é, não tem como atuarem e exigirem dos mesmos que realizem uma atuação diferente no contexto escolar, pois não tiveram uma formação pedagógica e no caso dessa instituição, nem são pagos com esse objetivo.

Então existem muitas visões diferentes, muitas visões quadradinhas do estudante. Até fisicamente, porque o consultório é quadrado. E a gente uma outra visão. Uma visão dele em relação à turma, dele em relação a ele mesmo. A gente olha muito para tudo isso e quando vem essa visão de fora, que é tudo compartimentado, segmentado, a gente tem essa dificuldade de como trazer, de como somar este conhecimento que elas têm, porque elas têm um conhecimento muito grande, mas também de como trazer para a nossa realidade. (CONS. 1)

A fala da CONS.1 corrobora com a indagação de que a concepção de estudante dos profissionais externos é distinta da concepção presente no ambiente escolar, pois diferente do

consultório, o PPP da instituição traz que seu ambiente é acolhedor e inclusivo, implicando um processo de ensino-aprendizagem que respeite as singularidades dos estudantes em seu contexto coletivo. Em outras palavras, a escola compreende que cada estudante possui necessidades, interesses, facilidades, dificuldades, vivências e tempos distintos, pois cada sujeito é único, mas que a dinâmica é social.

A fala também é interessante, pois, embora a participante esteja cursando Pedagogia e trabalhe dentro de uma instituição escolar diariamente, sua formação inicial e presente atuação, é em um dos ramos da Psicologia, logo, seus conhecimentos teóricos estão embasados em outra área de conhecimento, a qual é diferente da educação.

Acho que a vinda para uma escola mudou muita coisa na minha formação, porque às vezes eu me pego questionando muita coisa da psicologia e nossa... a sensação que dá é que estamos entrando em um terreno que não era para estarmos entrando. (CONS. 1)

A sensação mencionada fortifica ainda mais a importância da formação inicial, pois os cursos da saúde em sua maioria por não ofertarem disciplinas com fundamentos pedagógicos e/ou estágios, não possibilitam que os estudantes/futuros conheçam os possíveis ramos de atuação.

Com relação ao curso de Psicologia, ao acessar a matriz curricular de 2010, disposta no site da UFSCar<sup>13</sup>, depara-se com duas disciplinas obrigatórias que trazem a intersectorialidade entre educação e saúde. A primeira, intitulada de Desenvolvimento atípico e atuação do psicólogo no Ensino Especial, acontece no quarto semestre do curso e a disciplina Psicologia Escolar e Educacional, é ofertada no sexto semestre; quanto aos supervisionados, a matriz não pontua a obrigatoriedade em contexto escolar.

Posto isso, os futuros psicólogos, por mais que não realizem estágios obrigatórios no campo da educação, possuem disciplinas que contemplam esse contexto. Assim, quando depararem com a intersectorialidade entre saúde e educação já formados, terão uma visão mais ampla de como a atuação mesmo em saúde pode contribuir com o ensino.

Entretanto, o trabalho realizado por Trigueiro (2015) ilustra que possivelmente esses estágios não aconteçam pela falta de interesse no ramo da Psicologia Escolar por grande parte dos estudantes de Psicologia, visto que apenas 8% dos estudantes do início do curso e 7% dos estudantes do final do curso desejam atuar na área da Psicologia Escolar.

Ademais, o estudo apresenta a concepção de Psicologia Escolar desses dois grupos de estudantes, os quais mencionam o trabalho com as famílias dos alunos, as relações escolares,

o acompanhamento de dificuldades de aprendizagem, não mencionando o acompanhamento de estudantes PAEE.

É interessante também atentar-se para o fato de que há uma hierarquia inclusive entre as próprias profissionais, uma vez que mesmo a CONS. 1 ocupando a mesma área de formação da maior parte das profissionais das equipes, isto é, graduou-se em um curso de saúde, sua voz é suavizada por atuar em um contexto diferente do esperado, como pontua “[...] a questão de obedecer né? Eu já ouvi isso, que elas falam e a gente não obedece.” (CONS. 1)

Porque é o que te falei, é muito diferente trabalhar em escola e no consultório. No consultório é outra dinâmica, existe muito essa hierarquização, eu sinto isso nos atendimentos, a questão de obedecer né? Eu já ouvi isso, que elas falam e a gente não obedece. E isso é bem difícil de lidar, porque não é uma questão de obedecer, mas sim uma questão de construção conjunta do conhecimento, do atendimento. Elas conhecem uma especificidade deste aluno, a gente está lidando com ele e a ideia é de que seja colaborativo, seja somado. Então eu sinto que algumas profissionais, teve uma equipe que pediu para a gente encaminhar um aluno para uma avaliação psicopedagógica e a gente enquanto escola sentiu que o aluno estava indo bem, que estava dentro do nível da turma, que estava acompanhando. (CONS. 1)

Outra discussão importante a se fazer é com relação aos modos de interação, pois, como mencionado anteriormente, outros meios de comunicação surgiram com o avanço tecnológico, como as redes sociais, as quais tornaram-se indispensáveis no cotidiano humano, sobretudo durante o período pandêmico de COVID-19 que conseqüentemente acarretou o isolamento social.

Sendo assim, deve-se considerar essas também neste estudo, principalmente porque apesar de não existir uma pergunta pré-estabelecida no roteiro da entrevista que retratasse a utilização das redes como forma de interação, algumas falas apontaram que a maior partilha de informações aconteceu ou ainda acontece por meio dessas.

Eu tenho um grupo no WhatsApp com eles e, às vezes, eles partilham alguma atividade que fizeram e a gente também partilha. (P.R.3)

Elas têm acesso, no caso a Fono e a T.O ao drive. Então todos os semanários, todas as atividades, inclusive os planos estão inseridos no drive e têm acesso aquela ficha de avaliação, que constam as habilidades que foram desenvolvidas, as que estão em processo. [...] Nós temos um grupo no WhatsApp, então elas mandam alguns vídeos falando como foi o comportamento dele tanto de aprendizagem, como comportamental mesmo durante a sessão, a terapia. E na sala também quando ele faz atividade, não são todas, mas algumas atividades nós enviamos vídeos, fotos ou áudio

---

<sup>13</sup> Optou-se por adotar a matriz do curso de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, pois a formação inicial da participante CONS. 1 ocorreu nessa instituição.

explicando para elas como foi o desempenho durante a atividade. Eu penso que deveria estar bem alinhado, pois tem que ser um trabalho, uma troca mútua, a escola, no caso o professor, tem que estar aberto, pois também tem os pontos negativos, muitas vezes os profissionais da saúde não aceitam e os professores também não. (P.R.4)

A interação é bastante harmoniosa entre a equipe multidisciplinar que atende a aluna e a escola. Então a gente tem em comum o compartilhamento no drive, então as atividades que são desenvolvidas com a aluna dentro da escola, também têm um grupo de WhatsApp em que a gente conversa, coloca-se os avanços ou as dificuldades para a equipe montar uma atividade que possa ajudar, ou então que a gente peça esse auxílio para a equipe. Então há um comprometimento e uma relação bastante tranquila entre a equipe e a escola. (P.R.5)

O canal de comunicação é muito aberto, a gente conversa mais pelo WhatsApp, elas têm acesso ao nosso Drive. (A.E.2)

Nós trocamos ideia, nós trocamos orientações via WhatsApp, porque temos um grupo, onde a gente vê algumas questões comportamentais, vídeos e troca ideias sobre esse aluno. [...] Nesse grupo tem os profissionais da escola – eu, professora regular, coordenadora e orientadora (psicóloga) - os profissionais de saúde e a família. (A.E.3)

As falas acima trazem duas reflexões importantes: a primeira, é em relação a quais redes sociais a escola e as consultoras estão utilizando para se comunicar; a segunda, qual a forma que essas são utilizadas. Observa-se, de acordo com as falas, que ambas as afirmativas estão fundadas no princípio de que a utilização das redes sociais tem sido positiva, especialmente porque todos os profissionais passaram a adquirir conhecimento sobre o que está sendo realizado tanto em sala de aula como em consultório.

Com relação a quais redes sociais estão sendo utilizadas, constata-se que as três professoras e duas auxiliares de ensino mencionam o aplicativo WhatsApp e além deste, as P.R.4, P.R.5 e A.E.2 mencionam o Drive – ferramenta do Google.

De acordo com o site do aplicativo, o WhatsApp é uma alternativa ao SMS que “possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz. [...] suas mensagens e chamadas são rápidas, simples, seguras e gratuitas.” (WhatsApp, [s.d.]). Diante do objetivo do aplicativo e das falas acima, observa-se que esse é utilizado de modo a compartilhar informações rapidamente, sem que necessariamente os demais comentem simultaneamente, como em uma reunião feita pelo Google Meet por exemplo. Sendo assim, o WhatsApp tem tido o intuito de compartilhar o comportamento e o desenvolvimento do estudante nas atividades de maneira mais instantânea.

Com relação ao Drive, o site descreve que a ferramenta promove, a uma equipe, a criação e a colaboração de conteúdo em tempo real. A instituição em questão, utiliza essa ferramenta para criar o plano de ensino anual, os semanários, os relatórios, as avaliações, as atividades e as fichas de avaliação, pois as professoras juntamente à coordenação elaboram esses documentos de forma enlaçada.

Em outras palavras, cada turma possui uma pasta compartilhada com as professoras da mesma faixa etária, com os professores especialistas – Educação Física, Artes Plásticas, Música e Teatro –, coordenação e nos casos em que há necessidade, as terapeutas. Nessa pasta, são anexados, toda terça-feira, o semanário e as atividades da semana seguinte pelas professoras e especialistas, para que a coordenação e as terapeutas analisem se o que está proposto condiz com as habilidades a serem desenvolvidas.

Tem-se a percepção de que essa ferramenta pode potencializar a interação entre as esferas da educação e saúde, pois a criação e a análise das atividades implicam uma aproximação das professoras e terapeutas em dialogar quais os objetivos que se espera alcançar com essa. Além do mais, a P.R.4 relata brevemente que o compartilhamento das mídias, fez com que a relação que não era tão harmoniosa, melhorasse um pouco na medida em que as terapeutas começaram a conhecer e compreender o trabalho desenvolvido dentro da escola.

Ultimamente melhorou bastante, depois que iniciamos com esses feedbacks mandando vídeo e foto da sala de aula; ele faz uma atividade, ela já é filmada ou fotografada, grava-se áudio e já enviada para elas logo em seguida. Depois que começamos a trabalhar assim, ficou um pouco melhor, mas não é harmoniosa não.” (P.R.4)

Outras falas por sua vez, verificam que a utilização das redes potencializou a interação durante a pandemia, mas que com o retorno presencial, acabou se perdendo as relações mais próximas que haviam sido estabelecidas.

Eu vejo assim, que as profissionais, ainda mais no caso da fono, principalmente quando estávamos no remoto, a gente conversava muito e ela sempre pontuava algumas coisas que ajudavam muito a gente praticar com o meu aluno, eu gostava bastante. Mas hoje quase eu não tenho muitas orientações como era antes na época que nós estávamos trabalhando online na pandemia. Às vezes elas postam alguma coisa ali no grupo do que estão fazendo ou do que fizeram. Mas, atualmente é bem raro assim a gente ter tanta proximidade quanto tínhamos durante a pandemia, quando estávamos no remoto apenas. (P.R.3)

Quanto à interação entre escola, família e equipe multiprofissional, busca-se retratar como é a relação entre essas três esferas, demarcando os momentos de interação e a forma de comunicação – face a face ou virtualmente, por meio das redes sociais.

Segundo o Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (Brasil, 1988) Sendo assim, dentre os deveres da família, cabe a sua participação à vida escolar do filho/educando, verificando o rendimento e o cotidiano escolar.

Artigos têm apresentado, cada vez mais, que a participação ativa da família com a escola promove a segurança da criança, propiciando que essa se desenvolva integralmente, refletindo em seu desempenho escolar. No entanto, Souza (2009) baseando-se em Esteves (1999) discorre que a família tem se ausentado e renunciado suas funções com e para o contexto escolar, exigindo que a escola cumpra o seu papel de educar, não compreendendo que “Vida familiar e vida escolar perpassam por caminhos concomitantes. É quase impossível separar aluno/filho [...]” (Souza, 2009).

Diante disso, é indispensável que haja uma parceria entre escola e família, pois

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (Parolim, 2003, p. 99)

Reitera-se ainda mais essa parceria com relação aos estudantes PAEE, principalmente quando eles recebem atendimentos da área da saúde, pois como descreve a literatura, a consultoria colaborativa é um serviço baseado em uma tríade, em que a interação e colaboração entre paciente/aluno, terapeuta e mediador – professores e/ou família – é fundamental para que as ações propostas sejam efetivas.

Da mesma maneira, o PPP da instituição destina um subtópico para discutir a relação escola e família de estudantes PAEE, esclarecendo que

Desde o momento em que a escola é informada a respeito da especificidade do estudante, mantém-se um contato diferenciado com a família (responsáveis). Em um primeiro momento, prioriza-se o conhecimento do caso (diagnóstico, histórico, acompanhamentos externos). Em seguida, são agendadas reuniões com os profissionais que atendem aos estudantes externamente, visando o conhecimento deste de maneira mais individualizada, para que a proposta educacional seja elaborada e conduzida da maneira mais adequada possível; os pais, na maioria desses momentos, são convidados a participarem dessas discussões. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 46).

Diante do trecho, observa-se que dentre as estratégias para estabelecer um trabalho inclusivo dos estudantes PAEE, destacam-se os princípios da cooperação e colaboração entre



a escola, a família e os profissionais externos por intermédio de reuniões. Entretanto, somente uma participante pontua que há uma interação mais frequente com os pais e os profissionais, pois as demais mantêm um contato ora com a família, ora com os profissionais.

A família, a mãe e o pai participam muito, tem toda essa interação, a gente conversa muito, então as terapeutas e a escola passam muito como está sendo essa troca, a família acompanha todo esse processo que a gente está fazendo. A família também traz “olha as terapeutas trouxe isso”, mas geralmente a gente conversa mais diretamente com os terapeutas mesmo. O canal de comunicação é muito aberto, a gente conversa mais pelo WhatsApp. A gente envia, a família tem o acesso, quando a gente faz as reuniões no começo do trimestre e no final do trimestre sempre a família está participando junto com os terapeutas. (A.E.2)

Igualmente, embora não mencione como é a interação com a família e a escola, uma das profissionais externas que atende a mesma estudante acompanhada pela participante acima – A.E.2 –, reconhece que a interação com a família e a escola é importante para a aprendizagem da criança. Contudo, outras falas da participante evidenciam que essa interação entre outras escolas e famílias ainda é muito pequena, pois não são todas as escolas que estão abertas à inclusão e aos profissionais externos.

A interação com a família é muito importante, porque eu não consigo realizar um trabalho de qualidade se não houver cooperação com a família, então é um ponto principal do aprendizado da criança. Então quando há necessidade, eu realizo algumas atividades que são executadas pela família e então a família tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança sempre. Eu falo que é um conjunto o profissional, a escola e a família. Eu acho que esse laço é muito importante, ele é o principal colaborador para o desenvolvimento da criança. (CONS. 2)

O reconhecimento da importância da interação entre a escola, família e profissionais de saúde também é contemplada na fala de duas professoras, as quais afirmam que o trabalho deve ser realizado de maneira dialógica entre os envolvidos, visto que ambos têm o mesmo objetivo: o desenvolvimento e inclusão da criança. Além disso, uma das professoras alega que a falta de atendimento de profissionais de saúde reflete não somente nas questões de aprendizagem do aluno, mas também nas situações com a família, uma vez que essa talvez não entenda as demandas de seu filho.

Eu acredito que quando os profissionais de saúde trabalham alinhados com a escola e com a família, pode contribuir muito seja orientando, trocando estratégias ou trocando conhecimentos. Agora quando há um trabalho fragmentado em que cada um faz o seu dentro do seu espaço, eu não vejo muita contribuição direta na inclusão daquela criança. (P.R.1)

[...] Já tive alunos público-alvo da educação especial que não recebia esses atendimentos da área da saúde e via sim uma grande diferença, porque a linguagem fica difícil, o entendimento de como é a criança e como ela

aprende, como ela enxerga o mundo... fica mais difícil até mesmo para a família de entender. Então eu acho que quando a gente tem uma equipe da saúde falando a mesma linguagem da equipe escolar e da família, eu acho que só tem benefícios para a criança. (P.R.5)

As demais falas evidenciam que a interação entre essas três esferas – escola, família e profissionais de saúde – acontece mais pontualmente no começo do ano, quando há uma discussão sobre o plano adaptado do estudante e como será o trabalho realizado durante o ano, ou seja, não são realizadas reuniões regulares para se discutir os avanços ou limitações do plano de ensino e até mesmo das ações elaboradas pelos integrantes da consultoria.

As falas exibem também que a interação entre escola e família é mais constante, visto que as famílias participam das entrevistas agendadas – reunião individual realizada com a família ao final de cada trimestre para a discussão do desempenho escolar e social do estudante – e sempre estão presente nos eventos da instituição.

Não, não existe interação entre a família, os profissionais da saúde e a professora. Na única ocasião em que nós tivemos contato com os profissionais da saúde, a família não estava presente. E nas reuniões que aí são mais constantes, que nós temos com a família, os profissionais de saúde não estão presentes. (P.R.1)

Eu tive contato com a mãe e com os profissionais de saúde no início do ano para definir o plano de ensino dele, para conversar e para a gente se preparar para como atendê-lo este ano. Depois a mãe participou da entrevista agendada no primeiro e segundo trimestre e ela fez bastante elogios, ela está gostando muito. (P.R.3)

Tivemos só uma reunião agora no finalzinho do segundo trimestre com a família, a T.O, a Fono e a escola. Foi bem tranquila, os pais se sentiram à vontade, nós e as terapeutas também. Depois nós tivemos um momento só com os pais, a escola e os pais, e foi bem positiva também a reunião. Em outros momentos tiveram reuniões com os pais e a escola, mas não teve a minha participação, foi somente a coordenação e a orientadora educacional, a Fono, a T.O e os pais. A que teve a minha participação, foi somente agora no finalzinho do segundo trimestre mesmo e foi bem positiva. (P.R.4)

Sim, geralmente nessas reuniões em que a gente está discutindo os planos, na última pelo menos a família participou. (A.E.1)

[...] tem algumas reuniões durante o ano que envolvem a família e os profissionais que atendem ele fora da escola, além de nós da escola. Mas aí essas reuniões ocorrem, por exemplo mais no começo do ano e mais ao final, algumas ocorrem mais no meio do ano, que aí a gente vai trocando ideias mesmo e sabendo se a gente avança, se a gente volta, como que tem ocorrido em casa, como tem ocorrido no consultório e na escola. Então é mais dessa maneira, mas no momento a gente conversa mais no WhatsApp. (A.E.3)

Dentre as falas, deve-se chamar a atenção para uma das frases da P.R.4 ao mencionar que existiram reuniões com a escola – coordenação e orientadora educacional –, os pais e as

profissionais externas – fonoaudióloga e terapeuta ocupacional – sem sua presença. Em consonância com os estudos de Machado e Barros (2019), Nascimento, Moraes e Sousa (2019) e, Chagas, Mattos e Santos (2021) é emergente que a figura do coordenador pedagógico se faça presente na discussão e no processo de inclusão.

No entanto, tratando-se de serviços externos, como o de consultoria colaborativa, é essencial que os principais mediadores, neste caso os professores que executam as ações de desenvolvimento do estudante participem dos diálogos com os profissionais e a família, a fim de que as estratégias e o trabalho como um todo seja mais alinhado e analisado.

Quanto à essência das interações, o PPP da instituição sinaliza que a relação é delicada mesmo tendo como busca o respeito e o diálogo.

A relação entre professores e pais de estudantes público-alvo da educação especial é sempre uma relação delicada. Se por um lado temos pais ansiosos tentando minimizar as dificuldades diárias de seus filhos, com diversos profissionais que não fazem parte do quadro acadêmico escolar, por outro lado teremos professores que lutam para ensinar uma sala de aula com grande diversidade de conhecimento, além das dificuldades das crianças com necessidades especiais. Essa relação busca sempre ser respeitosa e dialógica para se buscar um equilíbrio entre os anseios da família e as possibilidades de atuação do professor. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 48).

O fragmento acima expõe que os pais tentando melhorar a vida escolar de seus filhos, tende a recorrer a “diversos profissionais que não fazem parte do quadro acadêmico escolar” (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 48), o que leva a questionar se os pais compreendem a importância dos profissionais de saúde no desenvolvimento e processo de inclusão do estudante PAEE como um colaborador para a educação ou se apenas tentam suprir seus anseios por não saberem ainda lidar com as demandas do filho.

É importante pontuar que a consultoria colaborativa é um serviço que implica o envolvimento de inúmeros profissionais de saúde e que, apesar de serem previstos como essenciais pela literatura, ainda não são ofertados pelas políticas públicas, ou seja, não estão presentes nas instituições de ensino. Sendo assim, e como já mencionado anteriormente, esses serviços são contratados externamente pelas próprias famílias, as quais têm acessos a diversos serviços de apoio por estarem em quase sua totalidade dentro da classe média e média alta como descreve o PPP da instituição.

A busca dos responsáveis por um serviço de apoio pode refletir nas essências das interações, principalmente quando a família por estar dispondo de um capital considerável, passa a dar mais credibilidade para as vozes dos profissionais externos, em consequência muitas vezes silenciando o que a escola propõe, como mostram as falas abaixo.

Hoje a relação entre os profissionais, os pais e a escola, está caminhando de forma mais tranquila, mais amigável, porque tivemos momentos de encontrar alguns impasses com a família, com a mãe principalmente, como cobranças de não entender muito o processo de aprendizagem e ensino, apesar da escola sempre pontuar que o trabalho que a equipe faz é sempre um trabalho bom, mas é uma pessoa que em certos momentos causou uma dificuldade. Mas hoje caminha bem, está mais harmonioso, mais tranquilo. (P.R5)

E é complicado a gente bater de frente, porque eu sinto assim, pelo menos na última reunião... as terapeutas foram e conversaram com a família antes, aí chegaram os dois, meio que para bater de frente com a escola, como se a gente estivesse querendo prejudicar o aluno e aí está delicada essa relação, está chato. (A.E.1)

As falas também dão a entender que as famílias escutam mais as terapeutas por não compreenderem o processo escolar de seus filhos, especialmente porque a visão da escola com relação ao estudante é diferente da visão que as profissionais de saúde possuem.

No consultório, o estudante PAEE não ocupa esse lugar, mas sim o de paciente, o qual se mantém inserido em um contexto individual e em uma dinâmica padronizada, em que apenas os comportamentos desejáveis são trabalhados sob um controle maior, isto é, os resultados esperados podem ser alcançados mais facilmente. Na escola, por sua vez, o estudante está inserido em um contexto coletivo, o qual possui inúmeros estímulos e ações que escapam do controle dos professores, cabe esclarecer que não no sentido pejorativo, mas no sentido de que o professor lida com inúmeras demandas, interesses, facilidades, limitações, indivíduos, dentre outros aspectos que acabam entardecendo as metas.

Assim, constata-se que seja interessante que a escola faça reuniões para além dos momentos de planejamento ou início/fim de trimestre, principalmente com os responsáveis dos estudantes PAEE que tanto apresentam inseguranças. Essas, poderiam minimizar as angústias das famílias e estabelecer uma rede de apoio e colaboração maior entre as esferas.

Por fim, conforme averiguado na categoria anterior e, pelo momento da coleta de dados, em que a pesquisa foi marcada pela transição entre ensino remoto para híbrido, em seguida, híbrido para totalmente presencial, as reuniões e o contato das famílias com a escola também manteve-se em sua maioria de modo virtual, por meio das redes sociais devido à pandemia ocasionada pela COVID-19. Assim, a maioria das falas também apontam que a interação se deu, na maior parte do tempo, por meio do aplicativo WhatsApp, com a troca de informações pontuais ou mídias.

### **6.3 CONTRIBUIÇÕES DA INTERSETORIALIDADE ENTRE ESCOLA E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL**

A última categoria de análise tem o objetivo de elencar os pontos positivos e os desafios encontrados na intersetorialidade entre escola e equipe multiprofissional, seja por meio das experiências ou pelo que as participantes compreendem como ideal neste serviço que colabora com o processo de inclusão escolar. As perguntas realizadas durante a entrevista indagam como a colaboração reflete nas práticas profissionais das participantes, a sua magnitude no que tange o desenvolvimento integral do estudante, isto é, os aspectos de aprendizagem, autonomia, comportamento, comunicação, emocional, físico, psíquico, psicológico e social, como pode facilitar ou dificultar o trabalho da escola e como foram as experiências das professoras em relação aos estudantes PAEE que não recebiam atendimento algum.

O intuito das perguntas é o de analisar a influência da equipe multiprofissional no processo de inclusão escolar, uma vez que pelo contrário do que muitos pensam, a inclusão escolar não é apenas aceitar a matrícula dos estudantes encaixotados nas distintas classificações criadas pela própria escola: pessoas com deficiência, carentes, hiperativos, agressivos e outras. Mas, a inclusão escolar solicita um novo ensino, o qual possibilite que todos aprendam com suas facilidades e limitações sem estabelecer distinção entre os pares, garantindo que as suas particularidades quanto à aprendizagem – tempo, autonomia, estratégias, metodologias e interesses de conteúdo – e comportamento sejam respeitadas como pontua Mantoan (2003).

Diante das falas abaixo, constata-se que todas as participantes admitem que o trabalho dos profissionais das equipes é importante para o aspecto da aprendizagem e do comportamento do estudante, pois orientam e trabalham questões emocionais, físicas, sensoriais, de comunicações e outras, que muitas vezes o professor não teve instrução durante a graduação, reafirmando a importância de as instituições de ensino investirem em formação continuada.

Eu acredito que interfira no aspecto pedagógico, porque ele está diretamente ligado a todos os outros aspectos. Emocionais, psicológicos, fonológicos. Na medida em que há um trabalho direcionado com a criança, seja com a fonoaudióloga, com a psicóloga, com a terapeuta ocupacional, e, seja trabalhando comportamento, consciência lógica, coordenação motora, enfim, esse trabalho vai interferir diretamente na aprendizagem da criança. (P.R.1)

Eu acredito que esses atendimentos são muito positivos e importantes para o aluno, porque como eu já o conheço um pouco meu aluno, já foi aluno de

colegas minhas... Assim, atualmente, eu vejo o quanto ele avançou. O quanto ele se desenvolveu diante de todo o trabalho feito ao longo dos anos. Então ele tem tido muitos ganhos no desenvolvimento dele. Então eu vejo que os atendimentos são muito positivos e importantes para o desenvolvimento do meu aluno. Como eu disse, às vezes elas dão algumas sugestões, falam o que estão trabalhando, para que a gente possa trabalhar. Então, contribui para o melhor desenvolvimento do aluno. Então a gente faz um trabalho mesmo de parceria. Embora ele tenha o plano lá na escola do que a gente segue, mas se elas precisam que a gente trabalhe por exemplo o recorte, a linha, a curva em relação à motricidade, a gente faz. Que a gente vê o aluno como um todo, a gente não vê só o que está ali naquele plano. A gente procura abordar tudo o que é importante para o desenvolvimento dele. [...] Eu acredito que interfere sim, principalmente na questão comportamental. Porque às vezes dão algumas dicas de como proceder com ele em algumas situações. (P.R.3)

Eu vejo que essa interferência da equipe da área da saúde, interfere no desenvolvimento pedagógico da aluna de forma bastante positiva, porque todo o trabalho é direcionado para que ela tenha uma boa qualidade de vida, de ensino, de aprendizagem, de relacionamento social. Então tudo o que é feito, vem com um aspecto positivo eu entendo. Então o trabalho da T.O com os tornos musculares da aluna, da mobilidade, das interações sociais com o trabalho da psicopedagoga, da Fono. Então esse trabalho vem só agregar de maneira positiva, eu não avalio que haja algum aspecto negativo, porque eu acho que estamos ali para somar, então eu vejo com um olhar mais positivo. (P.R.5)

No caso da aluna que eu acompanho, ela tem bastante aspectos emocionais que interferem, então as terapeutas ajudam muito a gente nesse sentido em como lidar com esses aspectos emocionais, muitas das vezes a gente não tem esse embasamento para lidar com as questões emocionais. Agora ela também começou o acompanhamento com a psicóloga e eles orientam como a gente tem que agir em determinadas situações, é bem importante, eu acho. (A.E.2)

Os atendimentos da área da saúde contribuem para inclusão desse aluno, porque com certeza esses atendimentos que ele faz contribuem para a questão da autonomia dele na escola, a questão de comunicação, a interação, as aprendizagens. Então com certeza tudo que ele faz de atendimento de saúde, influencia na inclusão dele, porque ele vai ter mais repertório para poder participar das atividades e mais autonomia, porque são trabalhadas várias questões de autonomia, de interação, de comportamentos, de aprendizagens... com certeza tudo o que ele faz fora da escola de atendimento da saúde influencia na inclusão dele, com certeza! (A.E.3)

Contudo, não se pode perder de vista que a responsabilidade de instrução não é da área da saúde, pois ela não tem a responsabilidade de sanar as lacunas das formações iniciais e da escola. Um estudo realizado por Oliveira *et al.* (2012) nomeado de “Inclusão social: professores preparados ou não?”, tem o objetivo de analisar em um pequeno recorte, se os professores de escolas públicas se sentem preparados para a atuação inclusiva com estudantes PAEE.

De acordo com os resultados obtidos, os quais contaram com entrevistas de vinte professores, 70% deles “não tiveram na sua formação acesso ao ensino para lidar em sala de aula com alunos portadores de necessidades especiais, apontando para uma falha curricular nos anos anteriores [...]” (Oliveira *et al.*, 2012). Além disso, tem-se o dado que 45% dos professores desconhecem a LIBRAS e 90% o BRAILLE, o que revela que dependendo do ano de formação dos entrevistados, as formações não têm ofertado o ensino de LIBRAS que se constitui disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas.

Diante do estudo de Oliveira *et al.* (2012) que evidencia uma formação insatisfatória com relação à educação inclusiva e das falas acima, as quais evidenciam que o trabalho das equipes multiprofissionais contribui para o ofício da escola com estudantes PAEE, visto que contribuem com aspectos que os professores não têm conhecimento, reafirma-se a urgência de repensar-se as formações iniciais dos docentes. Principalmente, porque muitas instituições não oferecem formação continuada em serviço que podem discutir as demandas, por exemplo da educação inclusiva, além de que muitos dos professores possuem jornadas dupla e/ou tripla diante dos baixos salários, sendo engolidos pela agitação da rotina, conseqüente pela falta de tempo e/ou pouco capital para investir por conta própria em uma formação complementar.

Um menor número de falas destaca que o trabalho desenvolvido pelos profissionais das equipes é de extrema importância, principalmente daqueles vinculado à área da saúde porque auxiliam no processo de identificação dos transtornos, deficiências e distúrbios dos estudantes. Em outras palavras, os profissionais de saúde, ao trazerem o laudo para a escola, contribui para que o trabalho a ser desenvolvido seja direcionado as necessidades daquele diagnóstico, ou seja, o laudo da saúde juntamente as orientações do profissional de educação especial norteiam o ofício da escola, pois a intersetorialidade e a colaboração por meio da troca de informação, elaboração conjunta de ações, análise das atividades desenvolvidas, dentre outras, tendem a enriquecer o desenvolvimento do estudante em todas as esferas.

Eu considero importante, porque eles trazem informações que nem sempre eu tenho, então eu acredito que eles contribuem bastante para o trabalho meu trabalho. [...] porque o profissional da saúde é quem traz esse laudo para facilitar o nosso trabalho. A partir do momento que a criança apresenta um laudo para o professor, ele abre várias possibilidades de um trabalho diferenciado para aquele aluno, onde o professor acaba entendendo certas dificuldades trazidas por esse aluno. Eu acredito também, que os profissionais da saúde fazendo um trabalho externo ao da escola, só tem a contribuir de forma geral no desenvolvimento dessa criança. [...] Eu já tive um aluno público-alvo da educação especial que não tinha acompanhamento, mas quando não era lei ainda e a escola não tinha essas informações, que a meu ver são recentes para trabalhar com essa criança. Como eu não tenho formação na educação especial, eu tinha certa dificuldade sim para lidar com

a criança do público-alvo da educação especial. A partir do momento, onde a escola foi aberta, que está sendo inserido esse profissional da educação do público-alvo, facilitou bastante o nosso trabalho (P.R.2)

Quando eu dava aula no infantil 1, eu notei que eu tinha um aluno que era público-alvo da educação especial, mas a mãe não levava, embora a mãe fosse médica. Ele tinha três anos e não sei se ela achava que estava tudo bem, que era um processo. Resumindo, quando eu comentei com a mãe e encaminhei para uma avaliação, ela tirou o filho da escola depois de um tempo. Eu sei que depois ela retornou, isto depois de alguns anos e o menino estava com o diagnóstico de autismo. Mas aí eu não me lembro em que série ele entrou. Mas pela minha experiência, toda a intervenção que é feita pelos profissionais de saúde precocemente, quem ganha é o paciente, a criança, é a pessoa público-alvo da educação especial. Então a avaliação precoce é muito válida. (P.R.3)

Eu tenho um caso como já te falei esse ano na sala, nós chamamos alguns pais logo no início do ano, mas ainda não foi resolvido. É o que eu sempre falo, se essas crianças tivessem acompanhamento com terapeutas, o desenvolvimento seria outro, mas, infelizmente, os pais foram chamados, foi tudo passado certinho, as famílias falaram que iriam procurar, iriam ver, e daí tem mais a pandemia para ajudar, o que acaba dificultando mais um pouco. O ano está se encerrando e essas crianças continuam sem acompanhamento, o que é muito triste, porque eu vejo potencial em algumas, mas algo precisava, alguma ajuda, um suporte, para que esse trabalho caminhasse de forma correta e significativa. (P.R.4)

Tive sim, a criança não teve acompanhamento nenhum e os pais também não aceitavam. Então nós chamamos para conversar os pais, mas no fundo tem aquela parte “meu filho é preguiçoso”, “meu filho não gosta” e, a gente sabe que não é bem assim. Isso atrapalhou muito o rendimento escolar da criança, acaba criando uma barreira, “um ranço” por estudar, principalmente por algumas matérias e aí acaba ficando mais difícil tanto para nós professores, e muito mais para a criança lidar isso, pois ela precisa de um suporte, de um apoio. Então de repente algo tão simples faria com que a criança evoluísse muito, mas infelizmente em alguns casos, a família não enxerga assim. (P.R.5)

Ainda dentro da área clínica, uma das falas traz para o diálogo outros profissionais de saúde – neurologistas e psiquiatras – os quais são indispensáveis tanto para o processo de laudo como de medicalização.

Embora os discursos não evidenciem, a instituição recorre aos psiquiatras quando há necessidade de se compreender a medicação da criança; essa geralmente acontece por meio de uma solicitação à família para que agende uma reunião. No entanto, na maioria das vezes, o psiquiatra entra em contato com a psicóloga para explicar e essa, por sua vez, passa as informações para a escola. De maneira geral, pode-se dizer que o contato entre os neurologistas e psiquiatras com a escola acontece de modo mais informativo, por meio da entrega dos laudos e relatórios.



A profissional externa aponta que esses outros profissionais de saúde são importantes para a inclusão do estudante, pois acredita que a medicalização pode facilitar a aprendizagem da criança.

O pessoal da área da saúde é muito importante no desenvolvimento da criança, porque têm algumas lacunas no desenvolvimento que a gente não consegue, por exemplo, eu como psicopedagoga, eu não consigo atender determinadas demandas, como a parte de medicação, a gente precisa de um profissional, de um médico para estar verificando se uma medicação facilita no processo de aprendizagem da criança. Então ele é de extrema importância, por exemplo, todas as minhas crianças são laudadas pelos médicos, psiquiatras ou neurologistas. Então é de extrema importância que a pessoa, a criança tenha um acompanhamento na área de saúde, não só pelo médico, mas pelos fonoaudiólogos, os psicólogos ou como os terapeutas ocupacionais, que é uma classe que faz parte do quadro da área da saúde e que é de extrema importância para o desenvolvimento da criança. (CONS. 2)

No entanto, os estudos apontam que a busca pela medicalização tem sido uma recorrência da escola para se desviar da responsabilidade de ensinar os grupos postos como fracassados.

O problema da medicalização da vida escolar tem como herança a ideia de desvio e anormalidade que, nos tempos atuais, se revela de outras formas. A tendência de atribuir doenças a questões que estão relacionadas a outros aspectos da vida não é exclusividade da educação, mas a insistência em descobrir causas para a não aprendizagem que se afirmem como exteriores à escola e ao modelo de ensino tem feito com que a escola seja o ponto inicial em muitos casos. [...] Os efeitos mais devastadores dessa cultura medicalizante são percebidos nos discursos de docentes que se apresentam como incapazes de ensinar o/a aluno/a com deficiência e para isso as mais diversas justificativas são apresentadas, desde a inexistência de preparação até a alegação de que aquele/a aluno/a não é seu/sua, mas sim da educação especial. (Pacheco; Goretti; Rodrigues, 2020)

Abre-se, assim, uma nova discussão: a medicalização da criança, sobretudo do público-alvo da educação especial tem contribuído para a sua inclusão escolar ou para que a escola não se incuba do processo de ensino deste?

Dentre as falas, uma mostra-se significativa, visto que vai ao encontro do que discorre Mantoan (2003) sobre “Ensinar a turma toda: sem exceções e exclusões”.

Eu acredito que contribui para a inclusão do aluno, deste aluno da Educação Especial, eu vejo que no aspecto de auxiliar nessas atividades, que ela possa estar fazendo as mesmas atividades, mas de acordo com as necessidades que ela tem. Então eu acho que respeitar o tempo, respeitar os momentos, aquilo que ela tem de capacidade para desenvolver da maneira que ela é capaz de fazer. Eu acho que isso está contribuindo para essa inclusão. Então esse respaldo faz toda a diferença. Então a gente ter uma equipe de saúde fora da escola que atende esses alunos e ter esse respaldo técnico dentro da escola acompanhando diretamente esses alunos, é uma qualidade de aprendizagem,

de ambientação, de inclusão para esses alunos é outra realidade. Então eu considero isso muito positivo, importante e fundamental. (P.R.5)

A professora além de reconhecer que os profissionais das equipes tendem a maximizar a inclusão do estudante PAEE, reconhece que a inclusão escolar não é somente a oferta de matrículas a esse público, tão pouco a disponibilização de atividades não condizentes com o conteúdo da turma e com caráter infantilizado muitas vezes. Mas, afirma que a inclusão é a garantia de que o estudante aprenda conforme suas necessidades, dificuldades e facilidades, respeitando o seu tempo e a forma como é capaz de fazer desenvolvendo as mesmas atividades da turma.

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. [...] O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar! (Mantoan, 2003, p. 38-39)

Outro ponto a se discutir é a questão do tempo, pois durante as entrevistas as participantes relatam que o tempo de acompanhamento dos profissionais de saúde e da escola, pode ser um facilitador como um dificultador no trabalho desenvolvido.

Em uma primeira estância, o tempo pode ser facilitador, quando o estudante chega à escola com os profissionais de saúde que já o acompanham por um considerável período e que até mesmo participaram do processo de laudo. Esses podem contribuir com o histórico do estudante, apresentando os avanços e as dificuldades que ainda existem, a fim de que a escola o conheça e mais do que isso, trace planos e ações mais dialógicas com o que ele já está familiarizado, pois, na maioria dos casos, a mudança de contexto tende a ser conflituosa internamente.

Há com certeza, porque eu vejo que principalmente quando a gente não conhece esse aluno, quando ele chega e o terapeuta já está acompanhando um tempo, para instruir a gente é muito importante essas trocas... eu acho muito importante. Eu acho que a gente aprende mais, a gente vê como o aluno responde um ambiente e como responde outro, se a gente pode avançar com o conteúdo ou não. E os aspectos emocionais... (A.E.2)

[...] Eles fornecem orientações, nos dão ideias de como podemos fazer, de como eles fazem e se seria interessante usar na escola. Mas com certeza influencia porque algumas coisas são até interessantes quando eles trabalham no consultório, pois a gente também pode reforçar na escola, além de saber o que dá para ser trabalhado na escola, o que é trabalhado no consultório Então ter esse pensamento que eles nos falam, que nos orientam, eles mudam a nossa prática, nos fazem abrir a mente para novas aprendizagens e que a gente tem que pensar que vai ser em prol do desenvolvimento do nosso aluno, para o benefício dele. Então se ele nos orientar em tal atividade ele faz melhor assim, tal conceito ele faz melhor assim, a gente pode tentar ver

na escola, a gente vê se vai realmente funcionar bem como funciona no consultório, então a gente começa a ter um olhar para a necessidade do aluno, para a especialidade dele mais voltado também à coletividade, que é a questão da inclusão ao grupo. E com certeza é importante porque também tem uma questão, eles atendem no caso do meu aluno há um tempo já, então eles conhecem ele há bastante tempo, por exemplo um profissional faz mais de sete anos que já atende, então ele consegue ver o desenvolvimento desse aluno desde lá trás, então ele sabe já um pouquinho quanto ele avançou, como que ele chegou, que dificuldade que agora ele consegue fazer. Então é importante a gente tomar essas orientações para a gente, para o professor aqui olhar se vai funcionar na escola, se vai ser interessante estar fazendo, mas com certeza influencia na minha prática, sem dúvida. (A.E.3).

A fala da A.E.2 e A.E.3 além de mostrar que nessa estância o tempo de acompanhamento pode ser um facilitador para a inclusão do estudante, discorre que as orientações trazidas pelos profissionais de saúde podem refletir nas práticas dentro da escola, principalmente, para que haja uma linha coerente entre o trabalho clínico desenvolvido pelas terapeutas como no ofício dentro de sala de aula.

Já no aspecto negativo, duas participantes reconhecem que o trabalho das terapeutas é importante, mas que ele pode ser um dificultador em relação ao tempo em que o estudante passa na clínica.

Eu penso que é positivo, porque elas trabalham com a criança no consultório, alguns reforços das habilidades, dos conteúdos e isso favorece muito a criança lógico. Só que também tem um ponto negativo que vejo, que o tempo que a criança fica na terapia, lá no consultório, é muito menor do que o tempo que ela fica na sala de aula, então a criança está na escola todos os dias, quatro horas e meia por dia. Enquanto no consultório, a criança fica uma hora, duas vezes na semana, duas horas semanais. Então a capacidade dela conseguir realizar atividades e atingir objetivos na sala é muito grande, o que é diferente na terapia. Então eu penso que não podemos barrar a criança de evoluir nos conteúdos, porque ela está com dificuldade ou não conseguiu fazer alguma coisa na terapia, já que na escola a criança dá conta. Então eu vejo que esse é o lado negativo, a terapia eu vejo como um reforço e não como algo para direcionar exatamente, então o que está sendo foi no consultório tem que ser feito na sala de aula, então não posso mudar. Não vejo assim, até porque nós temos a BNCC, nós temos o currículo adaptado para ele, então o que está no currículo e ele consegue acompanhar, não vejo por que não avançar, só porque no consultório ainda não chegou nesse ponto. Então esse é o ponto negativo que vejo. (P.R.4)

Tem indicações que eu vejo sentido, que a gente tem mesmo que pensar dessa forma, diminuir os estímulos, diminuir os textos, porque não vai fazer sentido... ah, às vezes põe uma história para contextualizar e para ele não faz sentido. Essas coisas eu vejo sentido, outras eu vejo que a gente fica travado, porque a gente vê que pode avançar mais, mas as profissionais dizem que está indo muito rápido, mas na escola ele vai. (CONS. 1)

O que a professora pretende explicar é que o tempo de trabalho em uma clínica e em uma escola é distinto, assim, enquanto no consultório o estudante permanece entre trinta minutos e uma hora geralmente uma ou duas vezes na semana, na escola esse é estendido para quatro horas e meia durante cinco dias consecutivos. Ou seja, o tempo dentro da escola é maior, permitindo que o profissional conheça mais o estudante e que consiga também realizar um número superior de estratégias e atividades com ele.

Assim, as orientações das terapeutas não devem ser baseadas somente no que está sendo desenvolvido na clínica, principalmente porque, nesse espaço, o desenvolvimento da criança pode ser mínimo quando comparado ao da escola, logo, se forem consideradas apenas as ações das terapias, a professora poderá, em algum momento, podar os possíveis avanços da criança. Diante disso, a professora pontua que é necessário que o trabalho dos profissionais de saúde seja um trabalho de reforço ao que está sendo trabalhado dentro da sala de aula e não ao contrário.

Agora se é trabalho como reforço no consultório o que está sendo trabalhado na sala de aula, aí é muito positivo. [...] Então, o trabalhador da área da saúde, se ele desenvolve um trabalho coerente, de acordo com a idade e o plano da série, ele vai auxiliar bastante o professor. Então por exemplo, uma Fono e se tem uma criança com dislexia ou que tem falha no processamento auditivo, ela terá as orientações de como trabalhar com aquela criança, claro que não será uma receitinha, “ó, o b, a.ba do que você tem que fazer com a criança”, mas são dicas, orientações, que o professor vai colocar em prática aquilo que vai favorecer e ajudar a criança, o aluno. (P.R.4)

Quanto aos desafios, a fala de uma das auxiliares aponta novamente os problemas já mencionados nas categorias anteriores.

E eu acredito que os profissionais da saúde eles têm que começar a olhar para o contexto escolar nesse contexto coletivo, em que ocorrem várias coisas ao mesmo tempo, onde tem vários alunos, tem várias informações, várias coisas acontecendo né? E eles abrirem um pouco mais a mente para esse contexto, porque muitas vezes o aluno, ele não vai ter a oportunidade ou vão acontecer as coisas como acontecem no consultório, como no sentido de eu estar só com aquele aluno em um ambiente individualizado, de um para um. Então eles olharem um pouquinho mais para o contexto escolar, para esse aluno no contexto escolar e, perceber quantas coisas ricas acontecem tanto de conteúdo, de vivências, de atividades, de questão de vida diária, do que só olhar para o que eles fazem consultório. Eles também têm que perceber que o que a gente fala, o que a gente expõe, tem muito valor sim, porque a gente vê o aluno aqui em contexto de grupo. Claro que a gente o vê em contexto individual, no sentido de atender as necessidades que ele tem, com certeza! Mas a gente vê esse aluno inserido num contexto coletivo, então eu sinto um pouco de falta disso, de os profissionais da saúde aceitarem nossas orientações também, nossas ideias, nossas estratégias com um pouquinho mais de mente aberta. Porque às vezes eu vejo, por exemplo, no início quando eu conheci os profissionais de saúde, eles eram um pouquinho mais enrijecidos nesse sentido, então eles queriam falar muito

mais o que faziam e não davam tanto valor, quanto eu acho que eles poderiam dar para a escola né? Para essa abertura que tem, para essa troca que a gente tem e para nossa informação, para nossa visão do aluno. Então acho que eles poderiam ser um pouquinho mais abertos nisso, porque eu acho que ia facilitar um pouco ainda mais o nosso trabalho. (A.E.3)

Diante do exposto, observa-se que as questões do descaso apresentado pelos profissionais das equipes com relação ao conhecimento e as vivências dos profissionais da escola; a falta de anseio que possuem em conhecer o contexto que atuará de forma indireta; a exclusão da ideia de que o estudante possui um papel coletivo dentro da escola, apesar de ser um indivíduo singular e outras, são embates que ainda precisam ser analisados e discutidos. Pois não se trata de um duelo entre a área da educação e a área da saúde, mas na aliança entre esses saberes para propiciar que estudantes considerados excluídos se desenvolvam de acordo com suas necessidades.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve o objetivo de investigar a inserção de estudantes PAEE nos espaços comuns do ensino regular em um município do interior do estado de São Paulo, por intermédio da visão das professoras comuns das salas regulares, auxiliares de ensino com formação em Educação Especial, equipes multiprofissionais, constatando ou não se há um trabalho de colaboração.

Para essa investigação se fez necessário acessar o Projeto Político Pedagógico e o Plano Anual de Atividades 2022 da instituição participante e questionar as participantes sobre a interação entre escola e equipe multiprofissional, uma vez que a consultoria colaborativa é posta pela literatura internacional como um trabalho de colaboração benéfico para o processo de inclusão escolar de estudantes PAEE.

Os dados obtidos pela leitura dos documentos oficiais revelaram que a instituição está preocupada com a temática da educação inclusiva, não só no que tange estudantes PAEE, mas também estudantes com dislexia, disgrafia, discalculia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, por exemplo. Os documentos mostraram também que a instituição já se organiza para além da aceitação da matrícula no discurso, isso porque há um documento específico com estratégias que podem ser adotadas para cada especificidade do PAEE.

Quanto à consultoria colaborativa, observou-se que essa não é mencionada nenhuma vez no PPP, mas que a instituição já se mostra aberta às redes de apoio no processo de inclusão escolar, visto que expõe a parceria entre escola e equipes multiprofissionais e até mesmo aborda a questão da intersetorialidade entre educação e saúde como elemento indispensável para o desenvolvimento integral do estudante PAEE em sua esfera subjetiva e coletiva.

A intersetorialidade é posta pelos documentos da instituição como uma melhor forma de compreender o estudante enquanto sujeito singular e como traçar melhores estratégias para sua inserção acadêmica: modificação espacial, adaptação curricular, flexibilização do tempo disposto para a realização de atividades e outros aspectos indispensáveis. Contudo, o reconhecimento e valorização dessa parceria não exclui a necessidade de o PPP trazer de forma mais esmiuçada como se deve dar esse trabalho colaborativo, principalmente porque algumas falas das profissionais da escola revelaram que por vezes o trabalho é fragmentado e hierárquico justamente pela falta de posicionamento da instituição.

Sendo assim, constata-se que se o PPP apresentasse todos os aspectos possíveis dessa relação entre escola e equipe multiprofissional de forma clara, muitas demandas não existiriam. No entanto, é possível supor que essa ausência com relação ao trabalho de colaboração entre essas duas esferas não seja tão delimitada no PPP, por não ser um serviço institucionalizado pela escola e sim um apoio financiado pelas famílias, ou seja, a escola não pode circunscrever ações para as redes de apoio se não é um serviço pensado e vinculado a ela. Tal realidade demonstra, por parte da instituição, um discurso que considera a inclusão de todos como importante, porém, não assume a responsabilidade da criação e manutenção de serviços de colaboração com outros profissionais, reconhecido em seu PPP e pela literatura da área como fundamentais, delegando essa responsabilidade para a família.

Com relação aos discursos das participantes, muitas alegaram desconhecer o que é consultoria colaborativa, pois o trabalho desenvolvido entre a escola e a equipe multiprofissional não utilizava essa nomenclatura e não se caracterizava como consultoria, mas como um trabalho de colaboração apenas, constatando que nem todo trabalho de colaboração entre escola e equipe multiprofissional, necessariamente, é uma consultoria colaborativa. Todavia, é importante esclarecer que essa rede de apoio já é muito significativa mesmo não sendo uma consultoria, porque a intersetorialidade promove trocas de conhecimentos que ora os professores, ora os profissionais da equipe não detêm.

Os discursos também revelaram que a maioria das professoras da escola não tinham ciência de todos os profissionais envolvidos, quais os atendimentos e como esses eram desenvolvidos com os estudantes PAEE, o que de certa maneira revelou que o trabalho, em alguns momentos, não era tão colaborativo, já que não havia a troca para detalhar o que cada contexto estava trabalhando. Além disso, aquelas que possuíam um pequeno conhecimento sobre os atendimentos e o trabalho realizado, mostraram que isso se deu devido à utilização das redes sociais, caso contrário, não haveria momentos para essas trocas também.

Diante disso, conclui-se que a colaboração deve ser marcada pelo diálogo, mas não qualquer diálogo, como o simples compartilhamento de fotos ou vídeos do que foi realizado com o estudante PAEE, tornando as ações fragmentadas e desconexas. Mas, é necessário o estabelecimento de momentos para a troca do que tem dado certo ou não no processo de inclusão, logo, momentos para além do planejamento inicial.

Entretanto, é preciso pontuar, mais uma vez, que por ser um serviço contratado pelas famílias, os momentos de planejamento tornam-se dificultosos, seja pela carga horária de trabalho distinta entre escola e equipe, assim como agendas cheias das clínicas. Em outras

palavras, os horários disponíveis para a realização dos atendimentos da equipe multiprofissional são horários que os professores estão em classe desenvolvendo atividades; da mesma forma, os horários livres por parte dos professores, como as reuniões pedagógicas semanais, são em sua maioria no período noturno, no qual a equipe multiprofissional já não está trabalhando.

Além disso, por serem contratados exclusivamente pelas famílias, não há a possibilidade de a escola exigir horários para a troca de informações, visto que não possui nenhum vínculo de prestação de serviço com as equipes multiprofissionais.

Frente a esse planejamento ainda, as falas das participantes da escola revelaram que normalmente acontece entre duas esferas, professoras comuns das salas regulares e auxiliares de ensino com formação em Educação Especial. Esses dados revelaram que a instituição tem iniciado um regime de trabalho de colaboração, de coensino; todavia, para que se efetive, são necessárias condições de trabalho dignas ao profissional da educação especial, não só no que se refere ao registro na carteira de trabalho como professor de Educação Especial e conseqüentemente salário de docente, mas também seu reconhecimento nos documentos da instituição nos tópicos da educação inclusiva.

Os mesmos dados adiante revelaram que o plano elaborado no planejamento pela escola é analisado em seguida pelas equipes multiprofissionais, a fim de que haja um alinhamento entre os dois contextos. No entanto, as falas trouxeram uma disputa entre as áreas, principalmente pela formação e atuação dos profissionais das equipes multiprofissionais serem em sua maioria na área da saúde, ou seja, outro campo teórico, sobretudo, um campo que não possui um viés pedagógico.

A essas formações, em especial as iniciais, observou-se que é fundamental que as universidades promovam diálogos, palestras, projetos de extensão, disciplinas e até mesmo estágios que abordem a intersectorialidade para que os futuros profissionais com formação na área da saúde por exemplo, não se deparem com o contexto educacional sem nenhum tipo de conhecimento teórico-prático.

Com relação às formações continuadas em serviço com a temática da colaboração e intersectorialidade, essas se mostram urgentes tanto para a instituição como para as equipes, para que juntas possam encontrar um equilíbrio entre os saberes específicos e, respectivamente, realizarem um trabalho sem hierarquia e disputa de campos. Ademais, as formações continuadas em serviço mostram-se relevantes porque ajudarão a escola a compreender o seu papel no processo de inclusão escolar, assim como o papel dos



profissionais das equipes, chegando ao princípio posto na parte teórica de que todos os envolvidos neste processo possuem um papel de extrema importância.

Posto tudo isso, conclui-se que o presente estudo concebe mais questionamentos sobre como tem se dado os serviços de apoio no processo de inclusão escolar, do que respostas para a efetivação da colaboração entre escola e equipe multiprofissional. Assim, novas pesquisas se fazem necessárias, ampliando o campo investigado para a busca de outras práticas envolvendo colaboração e intersetorialidade, bem como, para mostrar o quanto essa perspectiva ainda está distante de nossa realidade educacional, contribuindo assim com as reflexões sobre essa temática para o campo da Educação.

## REFERÊNCIAS

- ACESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. **Curso de pedagogia dobra o número de formandos nos últimos sete anos.** Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pedagogia#:~:text=Em%202002%2C%20o%20levantamento%20registrou%20a%20formatura%20de,mil%20em%202002%20para%20555%20mil%20em%202009>. Acesso em: março 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. **O método nas ciências naturais e sociais pesquisa quantitativa e qualitativa**, p. 203, 1999.
- ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 341–352, 2014.
- ASSIS, C. P. **Formação de terapeutas ocupacionais em consultoria colaborativa na escola: avaliação de um programa on line.** Orientadora: Claudia Maria Simões Martinez; Coorientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR\\_0fd446180cf20ea117650e81dc115669](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_0fd446180cf20ea117650e81dc115669) Acesso em: março 2022.
- \_\_\_\_\_. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil.** Conselho Federal de Psicologia. Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações. Conselho Federal de Psicologia, 2008. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr\\_prof\\_psicologo.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf) Acesso em: maio 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Edições 70, São Paulo, 1977.
- BENDINELLI, R. C.; PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G. **Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais .** **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 13–27, 2012.
- BERMAN, A. *Bildung et Bildungsroman. Le temps de la réflexion.* v. 4 ed. Paris, 1984.
- BLOCK, F. K. **Collaborative Consultation.** Presentation to the First Annual Downstate Conferece of the Illinois Speech-Language-Hearing Association, Springfield, 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: março 2022.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília: DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/De18530.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De18530.htm) Acesso em: março 2022.
- BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm) Acesso em: março 2022.
- BRASIL. Parecer nº 252/69. Estudos pedagógicos superiores. **Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.** Relator: Valnir Chagas.Documenta, nº 100, p. 101-117, 1969.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: março 2022.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Conselho Nacional de

Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)  
Acesso em: março 2022.

**BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Acesso em: outubro 2021.

**BRASIL. Curso de pedagogia dobra o número de formandos nos últimos sete anos.** Ministério da Educação. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/215-568057805/16312-curso-de-pedagogia-dobra-o-numero-de-formandos-nos-ultimos-sete-anos>  
Acesso em: março 2022.

**BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [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) Acesso em: julho 2023.

**BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: março 2022.

**BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.** Brasília, Ministério da Educação e Cultura, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores> Acesso em: março 2022.

**CALHEIROS, D. dos S. Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais.** Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR\\_6f64d4f55860dae1d8c96976b5f6b90c](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_6f64d4f55860dae1d8c96976b5f6b90c) Acesso em: fevereiro 2022.

**CALHEIROS, D. dos S. Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades.** Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:

[https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11292/CALHEIROS\\_David\\_2019.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11292/CALHEIROS_David_2019.pdf?sequence=4&isAllowed=y) Acesso em: maio 2023.

**CAMBI, F. História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

**CAMPOS, D. M. F. Formação continuada na perspectiva da Consultoria Colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar.** Orientador: Maria Marta Lopes Flores; Orientadora: Danúsia Cardoso Lago. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2018. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG\\_5473ff9581ff91554b53243fb2a444bc](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_5473ff9581ff91554b53243fb2a444bc) Acesso em: fevereiro 2022.

**CANABARRO, R. C. C. Consultoria Colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.** Orientador: Carlo Schmidt. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM\\_d05314f4aa444eddf8ffdfbafc9780b](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_d05314f4aa444eddf8ffdfbafc9780b) Acesso em: fevereiro 2022.

**CAPELLINI, V. L. M. F. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São

Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921?show=full>. Acesso em: outubro 2022.

CAPLAN, G. *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books, 1970.

\_\_\_\_\_. **Cartilha Psicologia e Serviço Social na Educação Básica: Lei 13.935**. Conselho Federal de Psicologia, Edição 1ª, 2022. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/32985\\_Educacao\\_Basica\\_Cartilha\\_A5\\_WEB.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/32985_Educacao_Basica_Cartilha_A5_WEB.pdf) Acesso em: maio 2023.

CASTILHO, A. C. de. *et. al. Análise do comportamento e educação: pensando a educação inclusiva*. Londrina: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Censo 2020**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Código de Ética da Fonoaudiologia**. Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF) Brasília: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: [http://fonoaudiologia.org.br/Codigo\\_de\\_Etica/2021/12/codigo-de-etica-fonoaudiologia-2023.pdf](http://fonoaudiologia.org.br/Codigo_de_Etica/2021/12/codigo-de-etica-fonoaudiologia-2023.pdf) Acesso em: maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Código de Ética da Psicologia, de 25 de agosto de 2005**. Conselho Federal de Psicologia (CFP). Brasília, 2005. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia-1.pdf> Acesso em: maio 2023.

CHAGAS, N. M. L. das; MATTOS, M. J. de; SANTOS, G. A. do C. Coordenador pedagógico à frente dos desafios da Educação Inclusiva. **Cairu em Revista**, v. 16, p. 45–62, 2021.

CHRISTMANN, M.; PAVÃO, S. M. DE O. A inerência do diagnóstico clínico na produção de (in)exclusão educacional. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 3, p. 31628, 2018.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, 31, p. 213-230, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) Acesso em: julho 2023.

\_\_\_\_\_. **Diretorias de Ensino do Interior de São Paulo**. Localize uma Diretoria de Ensino. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: [http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Map\\_ISP\\_Diretoria.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Map_ISP_Diretoria.asp) Acesso em: abril 2022.

\_\_\_\_\_. **Distribuição das escolas por Dependência Administrativa**. Relação de escolar - Diretorias de Ensino Região, 2021.

DOMENE, A. C. **A Análise do Comportamento Aplicada à Educação**. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/143/3/01d08t04.pdf> Acesso em: maio 2023.

DOUNIS, A. B. **Atividade docente e inclusão: as mediações da Consultoria Colaborativa**. Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1298906](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1298906) Acesso em: fevereiro 2022.

ECHEITA, G.; DUK, C. Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 6, p. 1–8, 2008.

- \_\_\_\_\_. Educação Especial - São Carlos. **Pró-Reitoria de Graduação**, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/educacao-especial> Acesso em: setembro 2022.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, vol. 4, 1991, p. 41-61.
- FICAGNA, R. C. **O Projeto Político-Pedagógico e sua importância em uma gestão democrática**. Orientadora: Maiane Liana Hatschbach Ourique. 2009. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/412/Ficagna\\_Roselaine\\_Casagrande.pdf?sequ](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/412/Ficagna_Roselaine_Casagrande.pdf?sequ) Acesso em: setembro 2022.
- FILIFE, J. . **Profissões, saberes e conflitos**. Lisboa, 2008. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3349/38/ulsd054826\\_3.1.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3349/38/ulsd054826_3.1.pdf) Acesso em: novembro 2022.
- FRANK, J. L.; KRATOCHWILL, T. R. **Quantitative research methods and designs in consultation**. Handbook of research in school consultation. New York: Routledge, 2009.
- FRASSINELLI, L.; SUPERIOR, K.; MEYERS, J. **A consultation model for speech and language intervention**. Asha, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1995].
- GARCIA, M. A. de A. **Multiprofissionalismo e intervenção educativa: as escolas, os projectos e as equipas**. Lisboa: Asa, 1994.
- GARRIDO, A. M. P. de C. **Errar é humano!: a vivência de erros e seus efeitos na produção oral sob a perspectiva do aluno de inglês como língua estrangeira**. Orientadora: Bárbara Jane Wilcox Hemais. – Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Letras, 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=9573@1&msg=28#> Acesso em: outubro 2022.
- GODOY, A. S. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Google Drive**. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/drive/#features> Acesso em: dezembro 2022.
- HADDAD, A. E. *et al.* **A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991 - 2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- IDOL, L; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. **Collaborative Consultation**. Rockville, MD: Aspen Publishers, 1986.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acesso em: abril 2022.
- JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira; adaptação para a edição brasileira Monica Stabe. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- JR., D. D.; CARLSON, J.; MICHEL, R. E. **Consultation Creating School-Based Interventions**. 4. ed. New York, 2016.
- KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative Consultation in the Schools: Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems**. p. 1–49, 2003.
- KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma bibliografia filosófica**. 1. ed. - Belo

Horizonte: Vestígio, 2019.

KRUGER, K. T. **The Critical Elements of Collaborative Consultation**. Illinois: Eastern Illinois University, 1992. Disponível em: <https://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?atharticle=3147&context=theses> Acesso em: outubro 2022.

KUSCHNIR, A. **'Teacher', posso te contar uma coisa? A conversa periférica e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira**. Rio de Janeiro, 2003.

LEHMKUHL, M. de S. Formação Continuada de professores na área de Educação Especial. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3861.pdf> Acesso em: março 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, 1962. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/14119.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14119.htm) Acesso em: maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.965, de 09 de dezembro de 1981**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Fonoaudiólogo, e determina outras providências. Brasília, 1981. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16965.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16965.htm) Acesso em: maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm) Acesso em: julho 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: julho 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html> Acesso em: julho 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm) Acesso em: maio 2023.

LIMA, J. P. R. de. **Estudo de Caso Estudo de Caso**. Globalização e novos atores, 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6402668/mod\\_resource/content/0/Estudo%20de%20Caso%20-%20Lima%20%282020%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6402668/mod_resource/content/0/Estudo%20de%20Caso%20-%20Lima%20%282020%29.pdf) Acesso em: abril 2022.

MACHADO, A. C. **Avaliação de um programa de resposta à intervenção multimível para estudantes com dificuldades de aprendizagem**. Orientadora: Maria Amelia Almeida. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2929> Acesso em: fevereiro 2022.

MACHADO, S. A. DOS S.; BARROS, A. B. A atuação do coordenador pedagógico no processo de inclusão. **Universidade Federal do Maranhão**, 2019. Acesso em: novembro 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Eg1%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907> Acesso em: dezembro 2022.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, Bauru, 2004. Disponível em:

[https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf) Acesso em: abril 2022.

MARCONDES, K.H.B. **Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101554/marcondes\\_khb\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101554/marcondes_khb_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: setembro 2022.

MARQUES, L. C. **Consultoria Colaborativa escolar na área da Deficiência Visual e Cortical**. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR\\_694a4ac1aa52d94ee0f90935c3587a5c](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_694a4ac1aa52d94ee0f90935c3587a5c) Acesso em: fevereiro 2022.

\_\_\_\_\_. **Matriz Curricular Psicologia**. Curso de Psicologia - Universidade Federal de São Carlos: 2010. Disponível em: <https://www.cursodepsicologia.ufscar.br/sobre-o-curso/matriz-curricular#:~:text=Matriz%20Curricular%20Matriz%20Curricular%20%202010%20%28.pdf%20224kB%29,CEP%3A%2013565905%20Telefone%3A%2016%203351%208388%20Email%3A%20cgpsicologia%40ufscar.br> Acesso em: julho 2023.

MATTA, G.C., REGO, S., SOUTO, E.P.; SEGATA, J., eds. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia** [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19, Editora FIOCRUZ, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/livro/impactos-sociais-da-covid-19-no-brasil-populacoes-vulnerabilizadas-e-respostas-pandemia-os> Acesso em: julho 2022.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, p. 81–93, 2011.

MENDES, T. C.; BACON, A. L. P. **Profissão docente: o que é ser professor?**. XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Escola de Educação e Humanidades - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/39656612/PROFISS%C3%83O\\_DOCENTE\\_O\\_QUE\\_%C3%89\\_SER\\_PROFESSOR](https://www.academia.edu/39656612/PROFISS%C3%83O_DOCENTE_O_QUE_%C3%89_SER_PROFESSOR) Acesso em: março 2022.

MUNIZ-LIMA, I.; FILHO, V. C. Revisitando o conceito de interação. **Revista Investigações**, v. 33, p. 141, 2020.

NASCIMENTO, F. P. DO. Classificação da Pesquisa. Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática – como elaborar TCC**, p. 1–11, 2016.

NASCIMENTO, K.-A. de O.; MORAES, M. G. D.; SOUSA, S. C. de. Os saberes e práticas educativas do coordenador pedagógico no contexto da Educação Inclusiva. **Realize**, 2019.

NATIONAL ASSOCIATION OF THE STATE DIRECTORS OF SPECIAL EDUCATION. **Response to intervention: Policy considerations and implementation**. Alexandria, VA: Author, 2005.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica 15/2010**. Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na rede privada. Ministério da Educação. 2010. Disponível em: [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2015/nota\\_tecnica\\_15\\_2010\\_mec\\_a\\_ee\\_rede\\_privada.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2015/nota_tecnica_15_2010_mec_a_ee_rede_privada.pdf) Acesso em: maio 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. Disponível em:

[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf) Acesso em: março 2022.

OLIVEIRA, P. R. de. **Um mundo de histórias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, M. G, de. **Cursos de Pedagogia em Universidades Federais Brasileiras: políticas públicas e processos de ambientalização curricular**. Orientador: Luiz Marcelo de

- Carvalho. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Rio Claro, Rio Claro, 2011. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90087/oliveira\\_mg\\_me\\_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90087/oliveira_mg_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: março 2022.
- OLIVEIRA, E. de Souza. *et al.* Inclusão social: professores preparados ou não? Universidade Estadual do Rio de Janeiro: **Polêmica**, v. 11, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224> Acesso em: julho 2023.
- OLIVEIRA, A. A. S. de; CHACON, M. C. M. Formação em educação especial no Brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 14, p. 45–65, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9341/6193> Acesso em: março 2022.
- OLIVEIRA, P. S. de. **Consultoria Colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de Educação Física**. Orientadora: Mey de Abreu van Munster. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10941?show=full> Acesso em: fevereiro 2022.
- PACHECO, C.; GORETTI, M.; RODRIGUES, A. Medicalização da Educação Especial: Tensões na inclusão. **Educação, Sociedade & Culturas**, p. 203–222, 2020.
- \_\_\_\_\_. **Parecer da Comissão de Educação do Conselho Regional de Fonoaudiologia 2ª Região/SP – nº 001/08**. Dispõe sobre a atuação do fonoaudiólogo na Educação. São Paulo: Conselho Regional de Fonoaudiologia de São Paulo (CREFONO 2), 2008. Disponível em: [https://www.fonosp.org.br/images/Legislacao/Pareceres2Regiao/Parecer\\_dispe\\_sobre\\_atuao\\_do\\_fgo\\_na-educao001-08.pdf](https://www.fonosp.org.br/images/Legislacao/Pareceres2Regiao/Parecer_dispe_sobre_atuao_do_fgo_na-educao001-08.pdf). Acesso em: maio 2023.
- \_\_\_\_\_. **Parecer do Conselho Regional de Fonoaudiologia 2ª Região/SP nº 04/08**. Dispõe sobre a atuação fonoaudiológica nos Centros de Apoio Psicossociais (CAPS) destinados ao atendimento da criança e adolescente. São Paulo: CREFONO 2, 2008. Disponível em: [https://www.fonosp.org.br/images/Legislacao/Pareceres2Regiao/Parecer\\_CAP\\_04-08.pdf](https://www.fonosp.org.br/images/Legislacao/Pareceres2Regiao/Parecer_CAP_04-08.pdf) Acesso em: maio 2023.
- \_\_\_\_\_. **Parecer do Conselho Regional de Fonoaudiologia 2ª Região nº 02/2022**. "Dispõe sobre a atenção fonoaudiológica às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). São Paulo: Conselho Regional de Fonoaudiologia de São Paulo (CREFONO 2), 2022. Disponível em: [https://www.fonosp.org.br/images/Pareceres\\_CRFa/Parecer\\_TEA\\_SPO\\_fev-22.pdf](https://www.fonosp.org.br/images/Pareceres_CRFa/Parecer_TEA_SPO_fev-22.pdf) Acesso em: maio 2023.
- PAROLIM, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste, Fortaleza, 2003.
- PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2009. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_1becebea23f099bc9f22991f8a72ef3c](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_1becebea23f099bc9f22991f8a72ef3c) Acesso em: fevereiro 2022.
- PESSOA, F. **Novas Poesias Inéditas**. (Direção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno). 4. ed. Lisboa: Ática, 1973.
- PICETTI, J. S.; MARQUES, T. B. I. Psicopedagogia : alguns conceitos básicos para reflexão e ação. **LUME Repositório Digital** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 263–273, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Planta de loteamento (em processo de atualização)**. Sistemas de Informações Geográficas, 1984.
- \_\_\_\_\_. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. 2022.



RAHME, M. M. F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HXTgdgcFsx4SgCWFJ8hQRjg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: novembro 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: julho 2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 424, de 8 de julho de 2013**. Estabelece o Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. 2013. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3187> Acesso em: julho 2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 425, de 08 de julho de 2013**. Estabelece o Código de Ética e Deontologia da Terapia Ocupacional. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. 2013. Disponível em: [https://www.coffito.gov.br/nsite/?page\\_id=3386](https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=3386) Acesso em: julho 2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 500, de 26 de dezembro de 2018**. Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. 2018. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10488> Acesso em: julho 2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 13, de 15 de junho de 2022**. Dispõe sobre diretrizes e deveres para o exercício da psicoterapia por psicóloga e por psicólogo. Conselho Federal de Psicologia, 2022. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/arquivos/resadmfin-13-2022-cfp-br.pdf> Acesso em: maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 558, de 7 de setembro de 2022**. Reconhece a Residência Multiprofissional Reconhece a modalidade Residência Multiprofissional como formação em prática profissional para obtenção do título de Especialista Profissional em Fisioterapia e em Terapia Ocupacional. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. 2022. Disponível em: <https://www.bing.com/search?pglt=169&q=Resolucao+nº+558+de+2022%2C&cvid=0bbdb7eb49d24ad2963552da249a9aca&aqs=edge..69i57j0l8.653j0j1&FORM=ANAB01&PC=ACT> Acesso em: julho 2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 31, de 15 de dezembro de 2022**. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI e revoga a Resolução CFP nº 09/2018. Conselho Federal de Psicologia, 2022. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-31-2022-estabelece-diretrizes-para-a-realizacao-de-avaliacao-psicologica-no-exercicio-profissional-da-psicologa-e-do-psicologo-regulamenta-o-sistema-de-avaliacao-de-testes-psicologicos-satepsi-e-revoga-a-resolucao-cfp-no-09-2018?origin=instituicao> Acesso em: maio 2023.

ROLDÃO, M. C. Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Noesis**, 71, 24-29, 2007 a.

ROLDÃO, M. C. Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 12 (34), 94-103, 2007.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Orientadora: Marli Eliza D. A. de André. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/publico/JOANA\\_PAULIN\\_ROMANOWSKI.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/publico/JOANA_PAULIN_ROMANOWSKI.pdf) Acesso em: fevereiro 2022.

ROMANOSWKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em

- educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004> Acesso em: fevereiro 2022.
- ROSA, B. G. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. **Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 4, p. 1–15, 2006.
- SANTOS, N. J. M. **A Consultoria Colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdocegueira**. Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=920637](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=920637) Acesso em: fevereiro 2022.
- SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: A Herança Histórica. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2–3, 2008.
- SILVA, M. A. B. da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7545/DissMABS.pdf> Acesso em: setembro 2022.
- SILVA, C. C. B. da; MOLERO, E. S. da S.; ROMAN, M. D. A interface entre saúde e educação: Percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 109–115, 2016.
- SKLIAR, C. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Florianópolis: Ponto de Vista, p. 37–49, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Sobre o WhatsApp**. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about> Acesso em: dezembro 2022.
- SOUZA, M. E. DO P. Família/Escola: a importância dessa relação no desenvolvimento escolar. p. 25, 2009.
- SOUZA, M. S. DE *et al.* Interface entre saúde e educação no processo de inclusão escolar TT - Interfazentre salud y educación en el proceso de inclusión escolar TT - Interface between health and education in the school inclusion process. **Rev. enferm. Cent.-Oeste Min**, v. 10, n. 1, p. 3550, 2020. ufsc
- STOPA *et al.* **Ensino e consultoria colaborativa : da teoria à prática** / Paula Cristina Stopa ... [et al.]. -- Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/ensino-e-consultoria-colaborativa.pdf> Acesso em: maio 2023.
- SUAREZ, R. **Notas sobre o conceito de Bildung (formação cultural)**. *Kriterion*, Belo Horizonte, n° 112, p. 191–198, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/7Hh9d3cv6KNT4bgrNxcPqGn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: abril 2022.
- THARP, R. J.; WETZEL, R. J. Triadic Model - Dynamics of Behavior Change. In: **Behavior Modificatio in the Natural Environment**. International Journal of Orofacial Myology, 1984.
- TRIGUEIRO, E. S. de O. A Psicologia Escolar e o estudante de Psicologia: elementos para o debate. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, 2015.
- UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: setembro 2021.
- UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. Fundo das Nações Unidas para a Infância,

UNICEF, 2018. Disponível em:  
[https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza\\_na\\_Infancia\\_e\\_na\\_Adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf)  
Acesso em: outubro 2022.

VARELLA, A. A. B.; SOUZA, C. M. C. de. Ensino por tentativas discretas: Revisão sistemática dos estudos sobre treinamento com vídeo modelação. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 20, n. 3, p. 73–85, 2018.

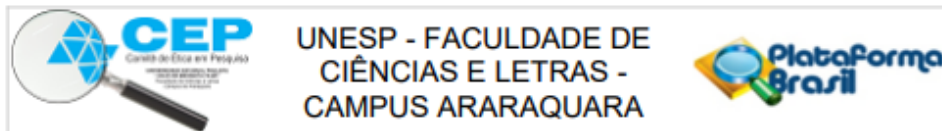
VERONICA APARECIDA PEREIRA. Consultoria Colaborativa Na Escola: contribuições da Psicologia para a inclusão escolar do aluno surdoSão CarlosUniversidade Federal de São Carlos, 2009.

VILLENEUVE, M.; HUTCHINSON, N. L. Enabling Outcomes for Students with Developmental Disabilities through Collaborative Consultation. **The Qualitative Report**, 17(49), 1-29, 2012. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol17/iss49/1/> Acesso em: novembro 2021.

## **ANEXO**

## ANEXO 1

### APROVAÇÃO DO PROTOCOLO DE PESQUISA COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA COM SERES HUMANOS – UNESP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONSULTORIA COLABORATIVA: ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE E PROFESSORES NA INCLUSÃO ESCOLAR

**Pesquisador:** MARIANA GARCIA DELGADO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 48160921.8.0000.5400

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.876.463

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

Aprovação por apresentar as correções solicitadas, principalmente, ao TCLE que se encontrava incompleto.

##### Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 30/07/2021, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Aprovado

##### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 30 de Julho de 2021

---

**Assinado por:**  
**ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA**  
**(Coordenador(a))**

## APÊNDICES

## APÊNDICE I

Etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (1977) desenvolvidas no presente estudo.

<b>Pré-análise</b>	Leitura dos documentos oficiais da instituição escolhida: Projeto Político Pedagógico e Plano Anual de Atividades 2022.
	Leitura das transcrições das entrevistas semiestruturadas e formulação de hipóteses acerca dos dados.
<b>Exploração do material</b>	Organização dos dados por aproximação de ideias, por meio de levantamento de palavras repetidas ou temática.
	Levantamento de critérios para a elaboração das categorias de análise.
<b>Tratamento dos resultados: inferência e interpretação</b>	Retomada do referencial teórico para diálogo com os dados.
	Leitura atenta aos elementos constitutivos do discurso: emissor; receptor; e a mensagem dita.

## Apêndice II

### Termo de consentimento livre e esclarecido

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Consultoria Colaborativa: atuação de profissionais de saúde e professores na inclusão escolar”, cujos pesquisadores responsáveis são Relma Urel Carbone Carneiro e Mariana Garcia Delgado. Os objetivos do projeto são mapear quais as escolas que recebem a Consultoria Colaborativa; caracterizar as escolas, os profissionais de saúde e, os professores comuns e especializados que estão envolvidos com a mesma; descrever e analisar os serviços da Consultoria Colaborativa, por intermédio da visão dos professores comuns e especializados, e dos profissionais de saúde.

A sua participação consiste no preenchimento de um formulário e de uma entrevista semiestruturada, que poderá ser realizada por meio de celular, computador ou tablete com acesso à internet, ou, de forma presencial, sendo que seus dados pessoais e outras informações de identificação serão mantidas em sigilo, conforme previsto na resolução Nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os dados coletados serão analisados em conjunto com as respostas dos outros participantes para descrever as novas configurações de ensino frente à luta pela inclusão. O (A) Sr. (a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço.

A participação nessa pesquisa não visa a implicação de riscos físicos, sociais e econômicos, entretanto, em relação aos riscos psicológicos, pode-se citar o constrangimento diante de uma questão e/ou desconforto de expor as suas práticas pedagógicas. Caso isso ocorra, terá liberdade para não responder ou para interromper o preenchimento do formulário e entrevista semiestruturada a qualquer momento. A pesquisadora se compromete a indenizar e propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, além do reembolso dos gastos decorrentes da sua participação na pesquisa como transporte e alimentação, caso necessário.

Em relação aos benefícios, a presente pesquisa poderá contribuir com a autorreflexão dos participantes em relação as suas práticas pedagógicas, os vínculos estabelecidos entre a área educacional e a área da saúde, além de pensar novas estratégias para o acesso e permanência do aluno público-alvo da Educação Especial.

Garantimos ao (à) Sr. (a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.



**O (A) Sr. (a) poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis a qualquer momento para informação adicional:**

**Orientadora:** Relma Urel Carbone Carneiro / E-mail: relma.urel@unesp.br

**Instituição:** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Campus Araraquara)

**Endereço:** Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP / Telefone: (16) 3334-6210

**Departamento:** Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

**Discente:** Mariana Garcia Delgado / E-mail: mariana.delgado@unesp.br

**Telefone:** (16) 3375-2218 / (16) 99369-5939

**Instituição:** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Campus Araraquara)

**Departamento:** Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar / Mestrado.

### **APÊNDICE III**

#### Ficha de caracterização do professor regular

1. Ano de nascimento.
2. Sexo/gênero.
3. Formação de ensino médio.
4. Qual a sua formação de Ensino Superior? Em qual instituição?
5. Possui pós-graduação? Em que área?
6. Formação continuada.
7. Qual o tempo de atuação? (Menos de cinco anos / Entre cinco e dez anos / Entre dez e quinze anos / Entre quinze e vinte anos / Mais de vinte anos).
8. Qual o ano do Ensino Fundamental que está atuando?
9. Qual aluno público-alvo da Educação Especial há na sua turma? (Deficiência visual / Deficiência auditiva / Deficiência intelectual / Deficiência física / Deficiência múltipla / Transtorno do Espectro Autista / Altas habilidades / Superdotação / Outro).

## APÊNDICE IV

### Ficha de caracterização do professor especializado

1. Ano de nascimento.
2. Sexo/gênero.
3. Formação de ensino médio.
4. Qual a sua formação de Ensino Superior? Em qual instituição?
5. Possui pós-graduação? Em que área?
6. Formação continuada.
7. Qual o tempo de atuação como professora? (Menos de cinco anos / Entre cinco e dez anos / Entre dez e quinze anos / Entre quinze e vinte anos / Mais de vinte anos).
8. Qual o ano do Ensino Fundamental que está atuando?
9. Qual aluno público-alvo da Educação Especial há na sua turma? (Deficiência visual / Deficiência auditiva / Deficiência intelectual / Deficiência física / Deficiência múltipla / Transtorno do Espectro Autista / Altas habilidades / Superdotação / Outro).

## APÊNDICE V

### Ficha de caracterização do profissional de saúde

1. Ano de nascimento.
2. Sexo/gênero.
3. Qual a sua formação de Ensino Superior? Em qual instituição?
4. Possui pós-graduação? Em que área?
5. Qual o tempo de atuação? (Menos de cinco anos / Entre cinco e dez anos / Entre dez e quinze anos / Entre quinze e vinte anos / Mais de vinte anos).
6. Há quanto tempo atua em parceria com a educação do município? (Menos de cinco anos / Entre cinco e dez anos / Entre dez e quinze anos / Entre quinze e vinte anos / Mais de vinte anos).
7. Com qual público-alvo da Educação Especial você trabalha? (Deficiência visual / Deficiência auditiva / Deficiência intelectual / Deficiência física / Deficiência múltipla / Transtorno do Espectro Autista / Altas habilidades / Superdotação / Outro).
8. Em qual instituição você atua?

## APÊNDICE VI

### Roteiro de entrevista semiestruturada do professor regular

1. Você sabe o que é consultoria colaborativa?
2. Seu aluno recebe atendimentos da área da saúde? Quais?
3. Como acontece o encaminhamento para esses atendimentos?
4. Onde acontecem esses atendimentos?
5. Como são realizados esses atendimentos?
6. Há planejamento conjunto com os profissionais da saúde?
7. Existe contato com os profissionais da saúde? Se sim, como acontece?
8. Existe interação dos profissionais da saúde com os demais alunos?
9. Como é a interação entre profissionais de saúde, famílias e professores?
10. Qual a sua avaliação sobre esses atendimentos?
11. As orientações fornecidas pelos profissionais da saúde interferem nas suas práticas pedagógicas? De que maneira?
12. Você considera que o atendimento da saúde interfere no aspecto pedagógico? De que maneira?
13. Os atendimentos da saúde contribuem para a inclusão escolar do aluno público-alvo da Educação Especial? Se sim, como?
14. Você já teve algum aluno público-alvo da Educação Especial que não recebia esses atendimentos? Se sim, você acha que há diferença?
15. Gostaria de falar algo que não foi abordado?

## APÊNDICE VII

### Roteiro de entrevista semiestruturada do professor especializado

1. Você sabe o que é consultoria colaborativa?
2. As orientações fornecidas pelos profissionais de saúde interferem na realização de seu trabalho?
3. Há planejamento entre o professor especializado, professor comum e profissionais de saúde? De que maneira?
4. As orientações fornecidas pelos profissionais da saúde interferem no trabalho colaborativo entre o professor especializado e o professor comum? De que maneira?
5. Existe interação entre o professor especializado, profissionais de saúde e a família?
6. Os atendimentos da saúde contribuem para a inclusão escolar do aluno público-alvo da Educação Especial? Se sim, como?
7. Gostaria de falar algo que não foi abordado?

## APÊNDICE VIII

### Roteiro de entrevista semiestruturada do profissional de saúde

1. Você sabe o que é consultoria colaborativa?
2. Como o aluno público-alvo da Educação Especial chega até você?
3. Como são realizados os atendimentos?
4. Como são elaboradas as atividades para se realizar com o aluno?
5. Há planejamento conjunto com os professores?
6. Como é a sua relação com os professores?
7. Existe interação com as famílias?
8. Existe interação com os demais alunos?
9. Qual a sua avaliação sobre seu atendimento para o desenvolvimento pedagógico do aluno?
10. Você acredita que os atendimentos da saúde contribuem para a inclusão escolar do aluno público-alvo da Educação Especial?
11. Você classifica a sua atuação como consultoria colaborativa?
12. Gostaria de falar algo que não foi abordado?