



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARY CRISTINA OLIMPIO PINHEIRO

**CONSULTORIA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR**

**DOURADOS/MS
2024**

MARY CRISTINA OLIMPIO PINHEIRO

**CONSULTORIA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Orientação: Profa. Dra. Aline Maira da Silva

Apoio: CAPES

**DOURADOS/MS
2024**

MARY CRISTINA OLIMPIO PINHEIRO

**CONSULTORIA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Aline Maira da Silva – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço – Membro Titular
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini – Membro Titular
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins – Membro Titular
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Membro Titular
Universidade Federal da Grande Dourados

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P654c Pinheiro, Mary Cristina Olimpio
CONSULTORIA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR [recurso eletrônico] / Mary Cristina Olimpio Pinheiro. -- 2024.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Aline Maira da Silva.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação inclusiva. 2. pesquisa colaborativa. 3. alunos com deficiência. 4. habilidades sociais. 5. Psicologia Escolar. I. Silva, Aline Maira Da. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que perpassaram meu caminho, ao longo da vida e durante a pesquisa, florescendo a minha formação como pessoa, aluna e pesquisadora. E também aos queridos alunos que alegraram meus dias e são a base de motivação para esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Quero inicialmente agradecer à minha orientadora, Aline Maira da Silva, pois ela é a principal influenciadora de toda a minha jornada como pesquisadora. Sou imensuravelmente grata por nossa parceria, que começou em 2011, e espero que nunca termine, pois reconheço que sempre haverá oportunidades de aprendizado ao seu lado. Muito obrigada por todos os ensinamentos, suporte, incentivo constante, paciência e torcida dedicados a mim. Tenho admiração por você não apenas como uma orientadora maravilhosa, mas também como uma mulher inspiradora.

Aos meus queridos pais, Fátima e Gilmar, dedico profundos agradecimentos por todos esses anos de cuidados, apoio, confiança e amor. Agradeço todas as palavras de incentivo, por acreditarem e me ajudarem a realizar todos os meus sonhos. Em especial, a minha mãe também agradeço a atenção dedicada, a ajuda com os detalhes e os deliciosos bolos, fonte de conforto e afeto em muitos momentos necessários.

Agradeço igualmente a minha irmã Júlia, por me mostrar que a vida pode ser mais leve. Obrigada por sempre me acalmar, validar e me incentivar a ter confiança e correr atrás dos meus sonhos.

Agradeço ao meu avô Jesué o constante incentivo e a torcida ao longo da minha vida. Sempre foi um exemplo de trabalhador animado com a sua área, e durante o doutorado me ensinou a cuidar de plantas, o que não só resultou em diálogos memoráveis, mas também proporcionou lições valiosas sobre paciência, estudo e dedicação.

Aos que adentraram no meu caminho ao longo do doutorado, Gabriel Vital, Luna e Dudu, e foram a minha maior fonte de suporte emocional e cuidados para que eu conseguisse concluir esta etapa. Obrigada, Gabriel, por alegrar meus dias, cuidar de mim, pelo carinho e por sempre me dizer que tudo já deu certo.

À minha amiga Paola, por mesmo a distância se fazer presente nos meus dias, dividindo alegrias, incentivando e oferecendo palavras de apoio.

Aos meus amigos e amigas Letícia, Felipe, Janaína, Gabrielle, Daniela, Bianca e Cinthia, por dividirem comigo os momentos difíceis, mas principalmente os melhores momentos da vida.

A todos os colegas do grupo de pesquisa, em especial aos que me acompanharam nos momentos finais da pesquisa, Rodrigo, Roberto, Ivanete, Débora, Jeane e, em especial, Etiene e Letícia, por todo apoio e contribuições com a tese.

À Vitória, minha parceira de muitas horas de estudos no Laboratório de Acessibilidade e Práticas de Educação Inclusiva (LAPEI). Obrigada pela parceria me divertindo e deixando o estudo mais leve.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) e seus integrantes como um todo, pelos momentos de trocas valiosas que instigam novos olhares sobre os processos inclusivos.

À professora Dra. Morgana, a quem sempre ressalto minha admiração desde a graduação. Assim como a professora Aline, você é uma das pessoas que me motivaram a amar tanto a Educação Especial. Obrigada pelo seu olhar sempre atencioso e provocativo sobre meus textos, e todo apoio ao longo desta pesquisa.

Ao professor Dr. Washington, por todos os seus apontamentos, que auxiliaram demais a minha pesquisa desde a elaboração de sua proposta. Obrigada por estar sempre me indicando leituras, disposto a contribuir e ser para mim um exemplo de pesquisador.

À professora Dra. Gerusa, tão gentil e atenciosa, que me encaminhou o escrito com apontamentos valiosos que muito contribuíram para alavancar a organização da pesquisa.

À professora Dra. Márcia Melo, pelas contribuições no exame de qualificação, fazendo-me refletir sobre aspectos importantes acerca do papel do psicólogo escolar.

À professora Dra. Vera Capellini, a quem admiro muito o trabalho, e agradeço o aceite para participação no exame de defesa.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação de forma geral, por terem contribuído tanto com minha formação e auxiliado minha jornada como doutoranda.

A todos os funcionários, alunos, mas principalmente a todas as professoras que toparam esta pesquisa junto comigo. Com certeza, aprendi muito mais do que contribui, e de fato pude constatar o quão relevante é o papel da colaboração para a escola. Obrigada!

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o apoio financeiro para realização desta pesquisa.

PINHEIRO, Mary Cristina Olimpio. **Consultoria Colaborativa: Contribuições da Psicologia para a Inclusão Escolar**, 2024. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

RESUMO

A Consultoria Colaborativa Escolar (CCE) tem sido indicada como modelo que pode favorecer o processo de inclusão escolar pautado na abordagem de colaboração e no atendimento às especificidades dos alunos com deficiência, podendo envolver diferentes profissionais, entre eles, o psicólogo escolar. Considerando que políticas públicas estão sendo elaboradas com o objetivo de prever a inserção dos psicólogos no contexto escolar e, com isso, fortalecer a Psicologia Escolar na Educação Básica, a seguinte questão norteia o presente estudo: como a CCE promovida pelo psicólogo pode contribuir com a promoção de habilidades sociais e com o processo de inclusão escolar? O objetivo principal deste estudo foi avaliar a CCE oferecida pelo psicólogo, como forma de promover habilidades sociais. Trata-se de uma pesquisa colaborativa, com abordagem quanti-qualitativa, cujo lócus foi uma escola municipal da rede regular de ensino de um município do estado de Mato Grosso do Sul. Participaram da investigação oito professoras que atuavam junto a alunos com deficiência no Ensino Fundamental, sendo quatro professoras regentes e quatro professoras da Educação Especial. Por ser uma pesquisa colaborativa, a pesquisadora assumiu o papel de participante, responsável pela oferta da CCE em Psicologia. A coleta de dados ocorreu em três etapas: 1) levantamento de demandas; 2) planejamento e implementação da CCE; 3) avaliação da CCE. Para tanto foram utilizados quatro instrumentos: roteiros de entrevista semiestruturada; Questionário de Relações Interpessoais na Escola (QRI); questionário de avaliação dos encontros da CCE; e diário de campo. A oferta da CCE ocorreu por meio de encontros formativos, nos quais foram abordados 11 diferentes temas, a partir das demandas das professoras. Além disso, a CCE possibilitou a organização de 15 práticas construídas colaborativamente, as quais foram aplicadas nas salas de aula das participantes. Os dados quantitativos foram analisados utilizando estatística descritiva, e os dados qualitativos foram submetidos à análise de conteúdo, com auxílio do *software* Atlas.ti. Nas entrevistas aplicadas na primeira etapa da pesquisa, identificou-se que as demandas iniciais estavam relacionadas ao desejo de ampliar a formação; aprender sobre como melhorar os comportamentos desafiadores dos alunos; e também construir melhores relações entre os profissionais da escola, e entre escola e familiares. Na segunda etapa, 94% dos encontros formativos foram considerados “muito produtivos”, destacando os temas abordados, estratégias compartilhadas e trocas de experiências entre participantes. Os resultados do QRI, coletados antes e após a oferta da CCE, indicaram que a consultoria favoreceu a consolidação do conhecimento sobre promoção de habilidades sociais na escola e auxiliou na diversificação de práticas, incorporando atividades lúdicas como jogos, dinâmicas e contação de histórias. Nas entrevistas conduzidas após a CCE, as professoras reafirmaram os aspectos positivos da CCE e destacaram que o processo oportunizou trocas efetivas entre as participantes, favorecendo a formação das professoras. Conclui-se que a CCE é um modelo eficaz para a atuação do psicólogo escolar, que possibilita a promoção das habilidades sociais e contribui com o processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva; pesquisa colaborativa; alunos com deficiência; habilidades sociais; Psicologia Escolar.

PINHEIRO, Mary Cristina Olimpio. Collaborative Consultation: Contributions from Psychology to School Inclusion, 2024. 209 f. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Grande Dourados, Dourados-MS, – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

ABSTRACT

Collaborative Consultation in Schools (CCS) has been indicated as a model that can help the school inclusion process based on a collaborative approach and providing the specific needs of students with disabilities, involving different professionals, including school psychologists. Considering that public policies are being developed with the aim of foreseeing the addition of psychologists in the school context and, thereby, strengthening School Psychology in Basic Education, the following question guides the present study: how can CCS, promoted by the psychologist, contribute to the promotion of social skills and the school inclusion process? The main objective of this study was to evaluate CCS offered by the psychologist, as a way to promote social skills. It is a collaborative research, with a quantitative-qualitative approach, whose locus was a local school in the regular education system in a city in the state of Mato Grosso do Sul. Eight teachers who worked with students with disabilities in Elementary Education participated in the investigation, four regular teachers and four Special Education teachers. As it is a collaborative research, the researcher took on the role of participant, responsible for offering CCS in Psychology. Data collection occurred in three stages: 1) gather of demands; 2) planning and implementation of CCS; 3) evaluation of CCS. Therefore, four instruments were used: semi-structured interview scripts; Interpersonal Relations Questionnaire in school; evaluation questionnaire of CCS meetings; and field diary. CCS was offered through formative meetings, addressing eleven different themes based on the teachers' demands. In addition, CCS enabled the organization of 15 practices collaboratively built, which were applied in the participants' classrooms. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and qualitative data were subordinated to content analysis, aided by the *Atlas.ti software*. In the interviews applied in the first stage of the research, it was identified that the initial demands were related to the desire to expand training; learn about how to improve challenging behaviors of students; and also build better relationships among school professionals, and also between school and families. In the second stage, 94% of the formative meetings were considered "very productive", highlighting the themes addressed, shared strategies, and exchanges of experiences among participants. The results of the IRQ, collected before and after the offer of CCS, indicated that the consultation favored the consolidation of knowledge about promoting social skills in school and helped the diversification of practices, incorporating playful activities such as games, dynamics, and storytelling. In the interviews conducted after CCS, the teachers reaffirmed the positive aspects of CCS and highlighted that the process provided effective exchanges among participants, favoring the teachers' training. It was concluded that CCS is an effective model for the school psychologist's work, enabling the promotion of social skills and contributing to the school inclusion process.

Keywords: Inclusive education; collaborative research; students with disabilities; social skills; School Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Fluxograma de aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.....	66
Figura 2 –	Técnicas utilizadas como procedimentos de coleta de dados	70
Figura 3 –	Consultantes da CCE	72
Figura 4 –	Procedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa.....	93
Figura 5 –	Recurso visual para autorregulação emocional.....	113
Figura 6 –	Atividade sobre expressividade emocional.....	114
Figura 7 –	Dinâmica “Escolhas assertivas em sala de aula”	115
Figura 8 –	Dinâmica “Caixinha de sentimentos”	117
Figura 9 –	Foto da dinâmica “Sentimentos têm cores”	118
Figura 10 –	Foto da dinâmica “Valorizando as amizades da sala de aula”	119
Figura 11 –	Jogo do correto.....	120
Figura 12 –	Dinâmica “Semáforo do toque”	121
Figura 13 –	Atividade de desenho relacionada à dinâmica “Semáforo do toque”	122
Figura 14 –	Dinâmica “Diversidade em campo”	123
Figura 15 –	Atividade de desenho relacionada à dinâmica “Diversidade em campo”	124
Figura 16 –	Avaliação dos encontros da CCE.....	140
Figura 17 –	Aspectos positivos sobre os encontros da CCE	141
Figura 18 –	Aspectos negativos sobre os encontros da CCE	143
Figura 19 –	Estratégias utilizadas para a promoção de habilidades sociais	148
Figura 20 –	Características da colaboração presentes na CCE	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Dissertações sobre CCE	66
Quadro 2 –	Teses sobre CCE	67
Quadro 3 –	Delineamento geral do estudo.....	82
Quadro 4 –	Caracterização das participantes da pesquisa	86
Quadro 5 –	Roteiros de entrevista semiestruturada	89
Quadro 6 –	Panorama da CCE em Psicologia	97
Quadro 7 –	Panorama das práticas construídas colaborativamente.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Estratégias utilizadas para melhorar as relações em sala de aula	146
Tabela 2 –	Importância do desenvolvimento interpessoal na escola e a viabilidade de incluir objetivos de HS em sua sala de aula	150
Tabela 3 –	Vantagens de promover o desenvolvimento interpessoal na escola	151
Tabela 4 –	Barreiras ao promover o desenvolvimento interpessoal na escola	153
Tabela 5 –	Possibilidade de trabalhar habilidades sociais nas disciplinas.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1	Professora de Educação Especial 1
A2	Professora de Educação Especial 2
A3	Professora de Educação Especial 3
ABA	Análise do Comportamento Aplicada
ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ADOC-S	Decision-making in Occupation Choice for School
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
APA	American Psychological Association
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS	Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Consultoria Colaborativa Escolar
CCS	Collaborative Consultation in Schools
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CONPE	Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
COPM	Canadian Occupational Performance Measure
CREPOP	Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas
CRESS	Conselhos Regionais de Serviço Social
CRPs	Conselhos Regionais de Psicologia
CVV	Centro de Valorização da Vida
Dra.	Doutora
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
DVD	Digital Versatile Disc

EE	Professora responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais
EVA	Espuma vinílica acetinada
FENAPSI	Federação Nacional de Psicólogos
GAS	Goal Attainment Scale
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
h	hora(s)
HSE	Habilidades Sociais Educativas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEP	Inventário de Estilos Parentais
IHS	Inventário de Habilidades Sociais
IMHSC	Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPEI	Laboratório de Acessibilidade e Práticas de Educação Inclusiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
min	minutos
PACS-P	Protocolo de Avaliação da Competência Social do Professor
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Programa Posso Pensar
Profª.	Professora
QRI	Questionário de Relações Interpessoais na Escola
R1	Professora regente 1
R2	Professora regente 2
R3	Professora regente 3
R4	Professora regente 4
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
SDQ-Por	Questionário de Capacidades e Dificuldades
SHSE	Sistema de Habilidades Sociais Educativas
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

SSRS-BR	Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais
STASK-D/HH	School Team Assessment of Self-efficacy and Knowledge – Deaf/Hard of Hearing
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
TDE	Teste de Desempenho Escolar
TEA	Transtorno do espectro autista
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	15
	INTRODUÇÃO	18
1	A PSICOLOGIA ESCOLAR E A PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS NA ESCOLA	29
1.1	A Psicologia Escolar	29
1.2	A promoção das habilidades sociais na escola.....	42
2	O MODELO DE CONSULTORIA COLABORATIVA ESCOLAR	54
2.1	Consultoria Colaborativa Escolar: conceituação, caracterização e benefícios.....	54
2.2	Pesquisas recentes em Consultoria Colaborativa Escolar	65
3	MÉTODO	81
3.1	Contexto do estudo.....	82
3.2	Local.....	83
3.3	Participantes da pesquisa.....	84
3.4	Instrumentos	88
3.5	Procedimento de coleta dos dados.....	93
3.5.1	Etapa preliminar: condução dos procedimentos éticos	93
3.5.2	Etapa 1: levantamento de demandas iniciais.....	94
3.5.3	Etapa 2: Consultoria Colaborativa Escolar	95
3.5.4	Etapa 3: avaliação da CCE	125
3.6	Análise dos dados.....	126
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	129
4.1	Identificação das demandas antes da CCE	129
4.2	Avaliação processual da CCE	139
4.3	Dados alcançados por meio do Questionário de Relações Interpessoais (QRI).....	145
4.4	Avaliação da CCE	158
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	184
	APÊNDICES	194

APRESENTAÇÃO

Antes de abordar minha experiência na Educação como pesquisadora, compartilho brevemente minha trajetória como aluna. Até o quinto ano do Ensino Fundamental estudei em diferentes escolas particulares, pois me mudava bastante por causa da profissão de meu pai, que era militar. A maioria dessas escolas me proporcionou experiências positivas como aluna. No entanto, desde cedo, eu já sentia certo desconforto, pois a escola de forma geral era um local para me sentar, calar e aprender. No geral, eu sempre fui uma criança apaixonada por leitura e longas conversas, mas também era bastante tímida e receosa em relação a compartilhar meus pensamentos e interagir com os outros, principalmente na escola, onde sempre se queixavam que eu conversava demais.

No sexto ano, fui aceita no Colégio Militar e permaneci lá até completar o Ensino Médio. Durante esse período, tive a oportunidade de ser instruída por excelentes professores, adquiri conhecimento substancial e estabeleci amizades que perduram até hoje. Porém, enfrentei experiências que me causaram desconforto devido à imposição de ideias, à rígida hierarquia que exigia obediência e silêncio inquestionável, à minimização de certos sentimentos e, principalmente, à constante lembrança explícita de que eu não era uma boa aluna, uma vez que estava longe de ser equiparada aos estudantes com as melhores notas.

Ao ingressar na graduação em Psicologia, um novo mundo se revelou para mim. Caso não tenha ficado claro até agora, é importante destacar que as escolas que frequentei tinham pessoas com situações financeiras semelhantes, mas em sua maioria superiores à minha, estruturas familiares comparáveis e, por vezes, histórias de vida muito semelhantes. Entretanto, a graduação representou o primeiro momento em que pude, por meio do estudo da Psicologia, refletir sobre a complexidade e a singularidade de cada indivíduo, e o quão belo é quando podemos nos expressar no mundo. Essa experiência causou uma grande revolução nos meus pensamentos, que estavam acostumados a ter que se comportar da mesma forma, vestir-se da mesma forma, falar (quando permitido) da mesma forma.

As disciplinas relacionadas ao desenvolvimento humano, especialmente aquelas ligadas ao desenvolvimento infantil, sempre me fascinaram. No segundo ano da graduação, tive a oportunidade de me juntar a um grupo de extensão e pesquisa liderado pela professora Dra. Aline Maira, focado na promoção de habilidades sociais na escola. Na época, nunca havia considerado trabalhar na área educacional, mas fiquei entusiasmada com a possibilidade de me tornar uma pesquisadora, já que nunca tinha pensado nisso.

É importante mencionar que, apesar do contexto social que relatei na minha trajetória no ensino comum, eu fui a primeira pessoa de toda a minha família a ter acesso a escolas particulares e à universidade, então, na época, nem eu nem minha família entendíamos o que era pesquisa, mestrado ou doutorado, mas a ideia me cativou. Entrar para esse grupo para estudar e aplicar na escola a promoção de habilidades sociais mudou toda a minha trajetória. Logo, aqui já demarco o porquê desse campo estar muito presente na minha tese.

Como discorri em meu percurso, eu não tinha um amplo repertório para saber me expor, comunicar sentimentos e pensamentos durante a infância e adolescência escolar (claro que não apenas por culpa das aprendizagens do ambiente escolar), o que me levou, por vezes, até na vida adulta, a ter que enfrentar calada situações abusivas e de incômodo, por não conseguir expressar o que eu queria, expressar quem eu era de fato.

Conhecer sobre as habilidades sociais me ensinou que eu poderia mudar meu repertório, ampliar a forma de me comunicar, de me conectar com as pessoas e, principalmente, de me autoconhecer, respeitar meus limites. Reflexo desse meu encantamento com o campo é a crença que permanece em mim de que o trabalho junto às habilidades sociais na escola é um meio de crianças e adolescentes poderem melhor se comunicar, expressar-se, autoconhecer-se, ouvir e ser ouvidos e relacionar-se.

Ao adentrar no mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, segui trabalhando com habilidades sociais, só que agora voltadas ao estudo das relações interpessoais entre alunos com e sem deficiência intelectual. Foi só neste ponto da minha vida, já adulta, que percebi que nunca tinha tido contato com pessoas com deficiência — a bolha social em que eu vivia não me permitia conviver com a diversidade. Portanto, o mestrado em Educação, para além de ampliar minha visão sobre o mundo da pesquisa, modificou todo o meu pensar sobre a inclusão escolar e social. E a partir daí, eu já sabia que, além da paixão por trabalhar com habilidades sociais na escola, eu queria aprender mais e trabalhar com Educação Especial.

A pesquisa do mestrado em si também foi relevante para me instigar a refletir acerca de muitas questões, que, por vezes, ressurgem na minha tese, como a relevância da figura do professor como mediador da promoção de habilidades sociais em sala de aula. E o quão é necessário promover relações colaborativas entre o professor regente e o professor de Educação Especial que atua em sala de aula, já que no mestrado foi possível verificar várias situações em que a falta de colaboração entre esses profissionais acabava atrapalhando o processo de inclusão escolar.

No decorrer do mestrado, tive a oportunidade de integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), do qual faço parte até os dias atuais. Este grupo dedica-se à realização de diversas pesquisas na área da Educação, com ênfase na educação inclusiva. Ao ingressar no doutorado, os momentos de discussão de projetos de pesquisa no Grupo desempenharam um papel fundamental nas modificações da proposta. Além disso, outros momentos formativos e de trocas foram significativos, sobretudo, os estudos que buscam contribuir com práticas universalistas, considerando a diversidade dos alunos com deficiência.

Essa influência, aliás, motivou-me a cursar uma disciplina sobre ensino colaborativo na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), oferecida no formato remoto, durante o período da pandemia de covid-19. As valiosas lições ministradas pelas professoras Dra. Carla Vilaronga e Dra. Enicéia Mendes ampliaram meu entendimento especificamente sobre o tema da disciplina, mas também sobre a colaboração na escola de maneira mais abrangente. Assim, revi meu projeto de doutorado, que inicialmente era sobre ensino colaborativo, e fui cativada pela proposta da Consultoria Colaborativa Escolar, a qual já conhecia devido ao trabalho de referência da minha orientadora, mas que me despertou um interesse ainda maior após o curso da disciplina.

É relevante enfatizar que, simultaneamente à minha participação na disciplina na UFSCar, eu igualmente estava envolvida em encontros de uma rede de psicólogos em meu município. Nesses encontros, eram promovidos momentos de trocas de experiências práticas, palestras e acompanhamento dos desdobramentos da Lei n.º 13.935, de 2019, que regulamenta a atuação de psicólogos e assistentes sociais na escola.

A experiência na disciplina e a participação na rede de psicólogos se entrelaçaram aos meus outros interesses, já explicitados, enriquecendo meu entendimento e consolidando minha motivação para explorar mais a fundo a Consultoria Colaborativa Escolar como meio para a atuação do psicólogo escolar na promoção de habilidades sociais e inclusão escolar. Essa interligação fortaleceu meu compromisso com a pesquisa e impulsiona minha busca por compreensão e inovação nesse campo específico. Adicionalmente, ressalto que é o primeiro trabalho do GEPEI com esta temática.

INTRODUÇÃO

Cresce o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino, influência do direito conquistado historicamente com o movimento de inclusão escolar. Concomitantemente às matrículas, e frente à diversidade que se faz presente no ambiente escolar, surgem novas demandas que precisam ser atendidas, haja vista a variedade de especificidades que esse grupo pode apresentar. Diante disso, questiona-se: como o psicólogo pode contribuir com a promoção de habilidades sociais e com o processo de inclusão escolar? Abordado o questionamento, esta pesquisa tem como temática central a Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia e seus efeitos em contextos escolares dos quais os alunos com deficiência fazem parte.

Inicialmente, é pontual esclarecer o entendimento de inclusão escolar adotado no presente estudo, já que o termo pode apresentar diferentes concepções. Adota-se a compreensão de inclusão escolar como “a garantia de oportunidade de plena participação dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) nas salas de aulas comuns de escolas regulares”¹ (Mendes, 2017, p. 74), o que, portanto, implica que os alunos não devem ser segregados em classes especiais dentro da escola e, para garantia de permanência, devem ser ofertadas condições para o aprendizado e o desenvolvimento deste público.

Um dos marcos do processo de inclusão escolar foi a criação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien, na Tailândia. No referido documento, o Brasil, assim como todos os países signatários, comprometeu-se com a universalização do acesso à Educação. Como desdobramento, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), momento histórico em que foi aprovada a Declaração de Salamanca (Aranha, 2004).

Conforme Ainscow (2005), a Declaração de Salamanca marcou uma mudança de paradigma ao destacar a importância de colocar as escolas no centro das análises, o que possibilitou uma compreensão mais aprofundada do que era necessário para fortalecer a participação de alunos com deficiência, levando em consideração as necessidades específicas de cada ambiente escolar.

¹ Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, público-alvo da Educação Especial (PAEE) são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

No Brasil, segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), a Declaração de Salamanca possibilitou repensar teoria e práticas voltadas à inclusão escolar. Conseqüentemente, observou-se maior abertura para mudanças políticas em relação à Educação, assim como a ampliação da possibilidade de pesquisas sobre a temática da inclusão escolar.

Outro marco foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996. O referido documento reforça a concepção de Educação para todos, que abrange os alunos PAEE e aborda, no Capítulo V, a perspectiva da Educação Especial como modalidade de ensino a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Como parte do fortalecimento do movimento de inclusão escolar, no ano de 2001, foi promulgado o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), cujo conteúdo ressalta que os sistemas de ensino devem promover, para além da matrícula, a organização e a modificação das escolas a fim de assegurar uma Educação de qualidade para todos.

Na mesma década, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), visando a maior ênfase para o caráter do acesso e permanência de alunos PAEE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e por meio de adequações, como acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de professores da Educação Especial.

Mais recentemente, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, de 2015, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência. O documento aborda todos os contextos sociais de direitos das pessoas com deficiência, dentre estes, o direito à Educação (retratado no Capítulo IV), reforçando o direito ao acesso e à necessidade de eliminação de barreiras que dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...] (Brasil, 2015, art. 28).

Segundo Mendes (2017), a inclusão escolar deve ter como princípio a garantia de que todos os alunos PAEE sejam matriculados em seus bairros, com acesso às oportunidades acadêmicas apropriadas à sua idade, com garantia de sucesso acadêmico, comportamental e social, objetivando a inserção social dentro da comunidade. Para que isso seja possível, tanto alunos PAEE como seus professores devem receber apoio.

A autora esclarece que não há uma única solução, uma única fórmula para que a inclusão escolar alcance resultados positivos, mas é preciso que sejam criadas redes de suporte centradas nas necessidades das escolas comuns, com o “uso flexível de diferentes tipos e provisões de apoio, que é o que muitos municípios já estão tentando fazer” (Mendes, 2017, p. 79).

Para Ainscow (2009), a inclusão escolar perpassa conhecer e propor práticas que vão ao encontro de cada realidade escolar, pois só assim é possível compreender barreiras para a aprendizagem e recursos e propostas necessários para a participação efetiva. E quanto à participação, esta pode ser entendida não apenas como estar com os outros, mas também como colaborar com eles.

Ainda consoante o mesmo autor, a inclusão escolar “[...] nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos” (Ainscow, p. 19, 2009). Porém, não apenas no sentido de conhecer conceitualmente, mas sim explorar como esses valores podem se tornar práticas.

Partindo das reflexões apresentadas por Mendes (2017) e Ainscow (2009), assume-se nesta tese a inclusão escolar como processo, visto que até as pequenas mudanças que objetivam ampliar a aprendizagem e a participação dos alunos PAEE podem gerar impactos sobre as práticas e contribuir com a construção de um ambiente escolar cada vez mais inclusivo. Além disso, a compreensão da inclusão escolar como processo fortalece a concepção de que as práticas inclusivas estão em construção, e, por isso, cabem diálogo e pesquisas sobre temas que permitam reflexões e ações com o intuito de oportunizar a plena participação desse público.

Reforçando essa visão, para as autoras Dias e Pedroso (2015, p. 58), a inclusão escolar se propõe a “superar o modelo de aluno ideologicamente estabelecido e homogeneizado fictício do público-alvo” da Educação Especial e promover mudanças nas escolas capazes de atender às demandas de dada realidade social. Ou seja, as práticas não devem ser propostas pensando-se nas deficiências em específico, mas observando quais potencialidades e barreiras devem ser superadas.

Compreende-se, portanto, que não existe um modelo ideal ou único de inclusão escolar a ser alcançado. É necessário que as escolas estejam em constante movimento, buscando construir práticas que problematizem os processos de in/exclusão. “Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores” (Ainscow, 2009, p. 21).

Considerando a necessidade de adotar uma perspectiva mais abrangente em relação à diversidade escolar, visando desenvolver práticas para promover a inclusão escolar, é pontual frisar a relevância da colaboração entre profissionais da escola, bem como entre profissionais externos à instituição.

Conforme Ainscow (2005), as trocas de informações sobre práticas realizadas na escola promovem interações sociais que podem auxiliar o professor a definir suas experiências como tal. Concomitantemente, grupos de professores de uma mesma escola, ao compartilharem experiências, atribuem significados às práticas no contexto educacional específico, o que pode resultar na viabilização de documentos e ferramentas importantes para aquele espaço.

O estudo de Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 83) fortalece a concepção de que é preciso pensar em estratégias para atender às necessidades de cada rede escolar. As pesquisadoras realizaram, inicialmente, projetos com intuito de ofertar cursos para “sensibilizar a todos os educadores sobre os princípios da educação inclusiva”. Porém, a construção e implantação desses cursos não promovia os objetivos esperados.

Fizemos algumas experiências iniciais e constatamos que a preparação de professores por meio de cursos de curta duração não produzia os resultados esperados, uma vez que os professores continuavam chamando nossa atenção com a sensação de isolamento, impotência e incompetência para lidar com crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em suas salas de aula, a despeito dos muitos cursos que haviam realizado. As principais solicitações dos professores estavam relacionadas à falta de profissionais especializados que fossem capazes de oferecer suporte de forma mais sistemática no dia a dia do processo educativo com essas crianças (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p. 83).

As autoras indicam que, diante das queixas trazidas pelos professores e do insucesso na promoção de oferta de cursos, foi pensado e proposto o projeto SOS Inclusão, no ano de 2004, da UFSCar, que tinha como objetivo oferecer suporte ao trabalho de professoras que atuavam junto a alunos PAEE matriculados na escola regular. O projeto teve como foco a abordagem de colaboração.

A literatura sobre a educação inclusiva aponta várias estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminhar em direção à qualidade de ensino para todos os alunos. Entre essas estratégias, destacam-se a recomendação de oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecimento uma rede de apoio (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p. 83).

A colaboração é definida por Cook e Friend (1993) como um estilo de interação direta entre duas ou mais pessoas que estejam igualmente engajadas em ações voltadas para um mesmo objetivo. Além disso, a colaboração possui como características a equidade na relação e o compartilhamento de responsabilidades e recursos. Ainda segundo os autores, a colaboração deve sempre ocorrer de modo voluntário por todos os participantes envolvidos.

Para Costa *et al.* (2023), as práticas colaborativas na escola podem ser consideradas uma “abordagem universalista”, uma vez que muitas estratégias são pensadas para a sala de aula e a escola como um todo, não focadas exclusivamente no PAEE.

Essa proposta parte do entendimento de que a construção de uma cultura inclusiva pressupõe uma ampla reorganização da escola, superando o modelo predominantemente centrado em promover mudanças parciais e setoriais nas aulas, ou nos alunos/as alunos/as individualmente (Costa *et al.*, 2023, p. 41).

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) explicam que o trabalho de colaboração na escola é possível por meio de dois modelos: o coensino, também chamado de ensino colaborativo², e o modelo da consultoria colaborativa³. Diante do foco desta pesquisa, o texto se concentrará em abordar o modelo de Consultoria Colaborativa Escolar (CCE).

Segundo Araújo e Almeida (2014) o modelo de CCE prevê a parceria entre um profissional (consultor) e o consultante (ou consultado), papel que pode ser assumido por professores, familiares e até mesmo pelos alunos. Diferentes profissionais podem assumir o papel de consultores, tais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, professores da Educação Especial, entre outros.

A CCE tem como objetivo planejar, implementar e avaliar estratégias de resolução de situações-problema manifestadas no ambiente escolar, objetivando contribuir com a aprendizagem, a participação e a permanência dos alunos PAEE nas escolas regulares. O foco não se restringe aos aspectos de aprendizagem dos alunos, mas também a orientar mudanças efetivas de cunho político e social (Araújo; Almeida, 2014).

² O ensino colaborativo é um modelo no qual um professor comum e um professor da Educação Especial atuam juntos, por meio das premissas da colaboração, visando planejar, implementar e avaliar estratégias a serem desenvolvidas em sala de aula (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

³ Na literatura da área, registra-se o termo consultoria colaborativa escolar, consultoria colaborativa e até mesmo apenas o uso da palavra consultoria para abordar o mesmo conceito. Faz-se, nesta pesquisa, a adoção do termo “Consultoria Colaborativa Escolar”.

Baseado no modelo de CCE, o projeto SOS Inclusão foi proposto e envolveu professores da Universidade, acadêmicos de vários cursos de graduação⁴ e professores da Educação Básica, com o objetivo de implementar e avaliar um programa de CCE nas escolas regulares, como forma de colaborar com o processo de inclusão escolar (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

A CCE era efetivada por meio de reuniões de supervisão entre pesquisadores e universitários, assim como visitas semanais à escola de membros do grupo da Universidade. As situações-problema identificadas ao longo da semana eram socializadas com o grupo a fim de promover reflexões sobre a elaboração de estratégias, que eram levadas aos professores para avaliação de possível implementação. Além disso, o grupo de pesquisadores fazia observações participantes nas salas de aula, bem como ficava responsável pela colaboração junto à determinada professora ao longo de um semestre.

Após oferta de CCE, os resultados indicaram impactos positivos direcionados aos alunos PAEE nas áreas de socialização, habilidades acadêmicas e linguagem. Ademais, foi apontado que os efeitos positivos se estenderam para toda a sala, e não apenas aos alunos PAEE. Os efeitos positivos tornaram o projeto uma atividade regular da UFSCar, sendo o ano de 2010 seu marco de sete anos em execução (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 90), o SOS Inclusão é um projeto que teve sucesso por vários anos, por se apoiar em aprendizagem colaborativa, a qual

[...] oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada. Durante todo o diálogo, a maneira que cada pessoa tem de pensar se torna público e ela explica e defende seu ponto de vista. Quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente. Estes resultados foram evidenciados nas aulas, nos relatórios de alunos e apontados pelos professores regulares envolvidos no projeto.

No presente estudo, o foco foi a CCE ofertada pelo psicólogo escolar, pois a Psicologia Escolar é pautada em uma visão crítica da escola, fazendo uma leitura social e histórica, de modo a romper com a lógica patologizante, que culpa o aluno por meio de rótulos diagnósticos (Maia, 2017). Dessa forma, sua atuação caminha junto com a inclusão escolar, almejando um

⁴ Participaram do estudo alunos das graduações de Educação Física, Fisioterapia, Educação e Psicologia e Terapia Ocupacional. Como já apresentado, a CCE permite que o consultor atue em diferentes áreas, por isso a diversidade de cursos.

olhar para todo o contexto de sala de aula, a fim de beneficiar a todos, não apenas aos alunos com deficiência.

Não há um único caminho de atuação para o psicólogo escolar na atualidade. A partir do princípio de uma atuação voltada para o coletivo e para a diversidade, junto à equipe multiprofissional, as possibilidades de práticas são diversas. Como exemplos, o documento Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, publicado pelo Conselho Federal de Psicologia (2019), indica: a participação no trabalho colaborativo de elaborar, avaliar e reformular o projeto político-pedagógico da escola; a atuação junto a formações de professores e ao acompanhamento de grupos de alunos; e as ações em prol de um ambiente escolar mais inclusivo.

As possibilidades de prática desse profissional foram abordadas com maior aprofundamento ao longo do Capítulo 1. No entanto, nesta Introdução, cabe frisar que, como profissional que caminha junto a muitos olhares sobre a realidade da escola, uma das possibilidades é que o psicólogo possa fazer parte das equipes multiprofissionais na promoção de práticas capazes de contribuir com o processo de inclusão escolar e também com o fomento das habilidades sociais.

E por que promover habilidades sociais no contexto escolar? Estudos as têm indicado como um fator de proteção para bem-estar, saúde e desempenho acadêmico dos alunos, além de suas contribuições serem validadas para a prevenção de problemas de comportamento infantil (Del Prette; Del Prette, 2022b). Ademais, segundo Del Prette e Del Prette (2022b), nos últimos anos tem ocorrido um crescente debate sobre a mudança no papel da escola, buscando que ela vá além da simples transmissão de habilidades, como leitura, escrita e cálculos, e adote uma abordagem de Educação integral alinhada com os quatro pilares propostos pela UNESCO: conhecer, ser, fazer e conviver; almejando uma Educação que integre as habilidades acadêmicas junto a aprendizagens voltadas ao desenvolvimento interpessoal e emocional e que esteja em sintonia com a valorização da diversidade entre as pessoas.

Trata-se de ensinar o aluno a lidar de maneira efetiva com um universo de informações cada vez mais amplo e disponível. Estas informações precisam ser selecionadas de forma crítica e aplicadas criativamente, com responsabilidade e autonomia, visando identificar, analisar e resolver problemas, buscar soluções e tomar decisões. Em última instância essa formação mais ampla aponta para uma perspectiva de convivência saudável, de respeito e aprendizado para lidar com as diferenças e a diversidade entre pessoas e grupos (Del Prette; Del Prette, 2022b, p. 20).

De acordo com os mesmos autores, a promoção de habilidades sociais ganhou destaque, impulsionada pelo advento da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância desse investimento por meio de seus documentos oficiais. Canettiéri, Paranahyba e Santos (2021) explicam que a homologação da BNCC ocorreu em duas ocasiões: com a aprovação do documento voltado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no ano de 2017; e o destinado ao Ensino Médio, em dezembro de 2018.

A BNCC é um documento de caráter normativo que visa definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua permanência na Educação Básica, o que é sistematizado e organizado por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), sendo uma referência para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas das instituições escolares dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Isso influencia outras políticas e ações, como formação de professores, sistema de avaliação, elaboração de conteúdos e até mesmo oferta de infraestrutura adequada (Brasil, 2018).

Na BNCC, existem dez competências definidas como Competências Gerais da Educação Básica, as quais devem ser aplicadas em todas as etapas de ensino, definidas como a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Essas competências estão interconectadas e devem se desdobrar nas propostas didáticas da Educação Básica. Não obstante, é relevante salientar especialmente as cinco últimas competências, que evidenciam a importância de uma Educação voltada para a promoção do desenvolvimento interpessoal.

[...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e

potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

Segundo Canettiéri, Paranahyba e Santos (2021), a integração do desenvolvimento de habilidades sociais no ambiente escolar não é uma novidade. Contudo, a obrigatoriedade da recém-implementada BNCC destaca a importância de conceber e elaborar estratégias educacionais específicas, visando ao aprimoramento dessas competências. Porém, o documento é orientador, não tem a intenção de fornecer indicações práticas ou diretrizes específicas sobre como fazer, o que proporciona às instituições a flexibilidade de desenvolver ações pedagógicas atentas a suas singularidades e contextos sociais.

Conforme enfatizado pelas autoras, essa abordagem pode ter aspectos positivos ao reforçar a construção de ambientes educacionais que promovam a valorização da diversidade. No entanto, há também a ressalva de que isso pode impactar a oferta de programas nos quais as habilidades socioemocionais são empregadas predominantemente como ferramentas de controle e preparação dos alunos para o mercado de trabalho, sem levar em consideração as nuances da diversidade individual e social.

Contudo, as concepções ultrapassadas perduram à sombra de novas formas. Aceitam-se as emoções como constituintes e sempre presentes no sujeito-educando, mas permanece a ideia de controle e domesticação, antes mesmo de compreender suas características e importância (Canettiéri; Paranahyba; Santos, 2021, p. 4).

Portanto, é essencial considerar a promoção das habilidades sociais na escola de maneira a favorecer o bem-estar coletivo, alinhada ao processo de inclusão escolar. Nesse contexto, os professores desempenham um papel relevante como agentes na promoção dessas habilidades dentro da sala de aula, requerendo formação específica e orientações direcionadas (Del Prette; Del Prette, 2022b). Isso é fundamental para evitar uma abordagem superficial da promoção, garantindo que ela não contribua para práticas de controle e classificação dos alunos.

Adicionalmente, salienta-se que o psicólogo escolar pode atuar como membro da equipe multiprofissional, oferecendo suporte aos professores na aquisição e no desenvolvimento de habilidades sociais. Sua participação colaborativa pode possibilitar a orientação de estratégias mais eficazes, criando um ambiente escolar mais inclusivo e propício ao desenvolvimento interpessoal dos estudantes.

Cabe mencionar aqui a relevância da atuação do psicólogo escolar, respaldada pela aprovação da Lei n.º 13.935, que prevê a inserção de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na rede básica de ensino, a fim de contribuir com a construção de uma equipe multiprofissional na escola (Brasil, 2019). Haja vista esta promulgação, vivencia-se agora a luta para regulamentação e posterior contratação desses profissionais pelas redes de ensino.

Para Pereira e Silva (2022), a lei que regulamenta a inserção dos psicólogos escolares revela uma profissão que terá sua atuação ampliada a cada ano. Mais especificamente sobre a atuação do psicólogo junto aos alunos com deficiência, os autores indicam o quanto é necessário que mais pesquisas sejam direcionadas para explorar este tema.

Contextualmente, a psicologia escolar tem o objetivo de ampliar o escopo do suporte aos estudantes com deficiência e os demais atores da escola, o que possibilita espaços de aprendizagem cooperativa e a formação de um ambiente em que todos se sintam bem-vindos, seguros, e alcancem o sucesso. Ainda, quando falamos nessa área de atuação, torna-se imprescindível citar que ainda é recente sua inserção no campo da educação inclusiva. Existem atualmente poucos profissionais da psicologia atuantes nesse contexto no país (Pereira; Silva, 2022, p. 3).

Os mesmos autores ainda contextualizam que é preciso focar a perspectiva de trabalho de parceria entre professores e psicólogos escolares em prol de propostas inclusivas, como o desenvolvimento de estratégias que visem a permanência, superação de barreiras e apoio ao encorajamento desse público em específico; e igualmente ampliar as perspectivas de atuação do psicólogo escolar junto aos gestores, alunos com deficiência e seus familiares, pensando no mesmo desenvolvimento de estratégias.

Pensar na prática do psicólogo escolar, fundamentada em sua atuação colaborativa para promover melhores relações interpessoais dentro da escola, está alinhada com a perspectiva da Psicologia Escolar, que busca uma abordagem menos patologizante. Simultaneamente, objetiva implementar práticas direcionadas a superar as barreiras que possam impedir a participação plena dos alunos com deficiência.

Tendo em vista que a presença do psicólogo nas redes escolares brasileiras tem caminhado para se tornar uma realidade nos próximos anos da década de 2020, após a promulgação da Lei n.º 13.935/2019, o presente estudo tem como questão norteadora: como a CCE, promovida pelo psicólogo, pode contribuir com a promoção de habilidades sociais e com o processo de inclusão escolar?

A partir da pergunta de pesquisa, o objetivo geral do estudo é avaliar a CCE oferecida pelo psicólogo, como forma de promover habilidades sociais. Por sua vez, os objetivos específicos são:

- a) planejar um modelo de CCE tendo o psicólogo como consultor;
- b) implementar a CCE ofertada pelo psicólogo escolar;
- c) analisar dificuldades, desafios e possibilidades quanto ao processo de oferta da CCE em Psicologia;
- d) validar socialmente a CCE, por meio de avaliações realizadas junto às participantes envolvidas.

Esta pesquisa, ao se debruçar sobre os objetivos que a guiam, busca defender a tese de que a CCE em Psicologia é um meio capaz de contribuir, mediante promoção da colaboração, para ampliar as habilidades sociais na escola, assim como favorecer o processo de inclusão escolar.

Sobre a organização da tese, o texto estrutura-se em quatro capítulos. O Capítulo 1, intitulado “A Psicologia Escolar e a promoção de habilidades sociais na escola”, aborda a Psicologia Escolar e o campo das habilidades sociais, ambos temas-chave do estudo. No Capítulo 2, denominado “O modelo da Consultoria Colaborativa Escolar”, a CCE é caracterizada e são apresentados estudos recentes sobre essa abordagem colaborativa. Por sua vez, no Capítulo 3 apresenta-se o método do estudo, de modo a explicitar as escolhas de investigação, os instrumentos utilizados, os participantes da pesquisa, assim como os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados. Depois, o Capítulo 4 contém os resultados e discussões alcançados por meio da proposta de CCE, assim como as discussões da pesquisa. Finalmente, expõem-se as considerações finais do estudo.

1 A PSICOLOGIA ESCOLAR E A PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS NA ESCOLA

O presente capítulo está subdividido em duas seções: a primeira, denominada “A Psicologia Escolar”, aborda as práticas do psicólogo escolar ao longo dos anos e a regulamentação de sua atuação, assim como as possibilidades de prática desse profissional, principalmente relacionadas com o processo de inclusão escolar; e a segunda, intitulada “A promoção das habilidades sociais na escola”, contempla alguns conceitos importantes desse campo para a tese, retratando os benefícios da promoção das habilidades sociais na escola, e também o papel do professor como agente de promoção de competência social.

1.1 A Psicologia Escolar

Esta seção está dividida em duas subseções: a primeira apresenta um breve histórico do início da Psicologia Escolar, e como a visão sobre este profissional se transforma até a promulgação da Lei n.º 13.935, de 2019, que regulamenta a atuação de psicólogos e assistentes sociais na escola; já a segunda abarca as possibilidades de práticas atuais junto à equipe multiprofissional da escola, principalmente voltada à atuação em prol da inclusão escolar.

1.1.1 O desenvolvimento de uma Psicologia voltada para a atuação na escola

A relação entre Psicologia e Educação, segundo Barbosa (2011), é tão antiga quanto o próprio início da Psicologia, visto que já na chegada dos jesuítas ao Brasil, no século XVI, é possível verificar saberes da Psicologia utilizados na organização do ensino no país.

Uma peculiaridade brasileira, é que diferentemente do que ocorreu em outros países nos quais a área Educacional e Escolar se consolidou após a Psicologia propriamente dita, como uma derivada desta, pelo menos no que se refere a prática, no Brasil ocorreu de forma diferente. A Psicologia Educacional nasceu, desenvolveu-se e se consolidou concomitantemente a Psicologia propriamente dita e, no que tange ao âmbito de aplicação prática dos conhecimentos psicológicos, o campo educativo é um dos primeiros (Barbosa, 2011, p. 295).

Quanto à nomenclatura da área, diferentemente de outros países que adotam Psicologia Educacional e Escolar como sinônimos, no Brasil, por influência da *American Psychological Association* (APA), o termo Psicologia Educacional é usado para fazer referência à teoria,

principalmente ao estudo dos fenômenos educacionais, e o conceito de Psicologia Escolar está relacionado com as práticas da Psicologia na escola (Barbosa, 2011).

Oficialmente, segundo Barbosa (2011), a área se constituiu no mundo, e posteriormente no Brasil, apenas no século XX, a partir da criação do periódico *Journal of Educational Psychology*, em 1910, nos Estados Unidos da América.

Inicialmente, a Psicologia contribuía para fortalecer a concepção de que o ambiente escolar deveria ser um espaço homogêneo e de controle, cujo objetivo era moldar os alunos para que se tornassem homens civilizados. Neste contexto, a diversidade era desconsiderada e formas de controle eram comumente utilizadas.

Os reflexos disso podem ser vistos, ao longo da história da escola, no uso da palmatória como símbolo de disciplina, baseada na ideia de correção de comportamentos. Atualmente, a palmatória está em desuso, mas a escola ainda se vê impregnada pela ideia da correção e da domesticação dos corpos, por meio da disciplina (Oliveira-Menegotto; Fontoura, 2015, p. 378).

Consoante Feitosa (2015, p. 17), a avaliação psicológica era o foco da atuação do psicólogo, com intuito de fazer com que os alunos se ajustassem como “normais ou anormais”. Para tanto, a “ferramenta” disponível para avaliação, e de uso exclusivo do psicólogo, eram os testes de inteligência, bem como os testes projetivos para avaliação do estado emocional.

Por sua vez, na década de 1930, houve uma ampla expansão de pesquisas que fundamentaram a Escola Nova, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos da América. O reflexo deste movimento no Brasil foi a propagação da concepção de escola para todos, desde que os alunos se encaixassem nos padrões de comportamento e desempenho esperados para cada faixa etária, sem nenhuma preocupação quanto a diferenças socioeconômicas.

Nessa perspectiva, a Psicologia Escolar tinha como foco contribuir no processo de desenvolvimento infantil, em um modelo adaptativo ao que era proposto ao ambiente escolar, utilizando, para isso, além da psicometria, estudos sobre as famílias e as influências dos contextos socioculturais (Barbosa; Souza, 2012).

Entre os anos de 1960 e 1970, conforme Barbosa e Souza (2012), intensificou-se ainda mais o olhar para o aluno de forma individual, e as investigações no campo da Psicologia Escolar voltaram-se para o aluno que apresenta problemas de comportamento e/ou não aprende.

Na década de 1970, houve um movimento junto ao período de ditadura militar, denominado “carência cultural”.

[...] “carência cultural”, além de ter sido uma teoria psicológica em favor das classes dominantes para perpetuar a opressão e a repressão às classes dominadas, atestando a sua verdade por meio de testes que justificassem esta

configuração de sociedade, ainda assim, iniciava o pensamento de não centralização dos problemas em um único indivíduo, mas como sendo uma questão de classes, abrangendo uma dimensão social (Feitosa, 2015, p. 18).

Ainda neste período, em meio à ditadura, predominava a concepção de que o homem “já nascia pronto” (Feitosa, 2015, p. 18). Diante de uma visão tão determinista e limitada quanto ao desenvolvimento humano, é plausível o entendimento de como a Psicologia Escolar se configurava neste período histórico.

Apenas na década de 1980, a Psicologia deixa de ter como foco o aluno e suas dificuldades na escola e começa a voltar sua atenção para outros fatores relacionados com o próprio ambiente escolar, condições sócio-históricas, assim como para as estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Como marco representativo desta mudança na área, Barbosa e Souza (2012, p. 170) ressaltam a tese de Maria Helena Souza Patto, denominada “Psicologia e ideologia, reflexões sobre a Psicologia Escolar”. Em edição atualizada da mesma publicação, a autora explica:

[...] sabemos que a constatação de dificuldades escolares, numa criança que frequenta uma escola particular, não leva às mesmas consequências dessa constatação numa criança de uma escola pública de periferia. Aqui, o rótulo e o estigma são inevitáveis e a criança inicia sua “carreira de aluno irrecuperável” a partir de uma aproximação, por parte dos professores, que a exclui, através de uma série de dispositivos arbitrários (por exemplo, o envio às classes especiais) que culmina com a evasão escolar. Portanto, a evolução de sua escolaridade está muito menos associada a dificuldades de que ela seja portadora do que à maneira como o professor e os demais técnicos escolares e para-escolares com ela se relacionam (Patto, 2022b, p. 288).

Para Barbosa e Souza (2012, p. 170), as críticas introduzidas por Patto enfatizam uma transformação no objeto de estudo, com a Psicologia Escolar ganhando destaque e tentando afastar-se de uma lógica com concepções adaptacionistas, ajustadoras e discriminatórias e de uma visão “higienista” e de “carência cultural”.

As mesmas autoras também sinalizam a tese da pesquisadora Patto como marco para a mudança na visão da Psicologia para a escola, já que a autora propõe a adoção de uma perspectiva social do indivíduo. Há um novo olhar para a escola como um espaço plural, no qual devem ser adotadas, portanto, práticas múltiplas. A partir disso, a Psicologia Escolar assume o desafio de propor ações mais amplas, para além do aluno, agregando toda a escola.

Como afirmam Tanamachi e Meira (2003), a década de 1990 foi um período significativo para a Psicologia na escola, marcado por um movimento que tentava descrever, construir e propor ações que afirmavam a visão levantada por Patto na década de 1980. Mais

precisamente no ano de 1991, com a obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, Patto defende que a atuação clínica dentro das escolas nos afasta das verdadeiras questões que causam o problema do fracasso escolar.

A identificação das causas de supostas dificuldades de aprendizagem da maioria do alunado das escolas públicas fundamentais brasileiras [leia-se fracasso da política educacional e da rede escolar submetida aos seus ditames] é atribuição de especialistas formados para ignorar o que se passa no “chão da escola” e a se limitarem a fazer diagnósticos — ou seja, a procurar distúrbios e incapacidades individuais físicas e sensoriais, intelectuais e neurológicas, emocionais e de ajustamento, como “hiperatividade”, “distúrbios de atenção”, “deficiências mentais”, “dificuldades psicomotoras”, “desinteresse” e “delinquência” nos alunos rotulados como “fracos”, “especiais” ou incapazes” nas escolas (Patto, 2022a, p. 663).

Barbosa e Marinho-Araújo (2010) argumentam que, com a Psicologia Escolar assumindo uma postura cada vez mais crítica, a década de 1990 foi ainda o momento de outro grande marco, a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), o que para os autores constitui-se um consolidador da área.

A ABRAPEE⁵ configura-se como uma instituição sem fins lucrativos que visa “[...] incentivar o crescimento da ciência e da profissão do psicólogo escolar e educacional, como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isto o processo educacional em seu sentido mais amplo” (ABRAPEE, 2020, p. 1). Ela possui representação em vários estados brasileiros⁶ e inclui a participação de pesquisadores e profissionais da Psicologia, Educação, entre outros.

No estado do Mato Grosso do Sul, a representação foi criada em setembro de 2023, tendo a professora Dra. Denise Mesquita de Melo Almeida, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como primeira coordenadora da representação no estado.

Cabe destacar que, desde a sua fundação, a ABRAPEE ainda é um dos principais grupos que se mobiliza para a atuação do psicólogo escolar, o que ficará melhor explicitado a seguir, ao se configurar como protagonista na luta pela regulamentação da atuação deste profissional.

Nos anos 2000, começa a surgir diversificação dos objetos de estudo e das práticas acerca da atuação do psicólogo escolar. Barbosa e Marinho-Araújo (2010, p. 396) afirmam que como temáticas centrais estão: “[...] a atuação institucional, a participação do psicólogo escolar

⁵ A ABRAPEE também contribui com a publicação da revista Psicologia Escolar e Educacional, que auxilia na ampliação das produções acadêmicas. O periódico é atualmente classificado pela CAPES com Qualis A2. A ABRAPEE participa, ainda, da organização do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), que, no ano de 2019 estava em sua 16ª edição. A próxima edição está prevista para julho de 2024.

⁶ Estados de Goiás, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Mato Grosso do Sul.

na formação de professores e na elaboração do projeto político pedagógico da escola e experiências de estágios baseadas em metodologias de pesquisa-ação”.

Em 2013, o texto Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e publicado em conjunto ao Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), discorria sobre a prática do psicólogo escolar. O documento foi reformulado em 2019 e seu objetivo é trazer parâmetros para a atuação do psicólogo na Educação de maneira ética.

O texto foi construído junto ao CREPOP por meio de pesquisa e discussões que foram submetidas à consulta pública. Por exemplo, o documento foi apresentado no VI Congresso Nacional de Psicologia, de 2007, e as discussões foram sistematizadas no Seminário Nacional do Ano da Educação: Profissão na Construção da Educação para Todos, que ocorreu no ano de 2009 (Conselho Federal de Psicologia, 2019).

Diante de todo o trabalho de validação, as referências apresentadas pelo CFP (2019) abordam a atuação do psicólogo escolar a partir de uma perspectiva que acompanha as discussões iniciadas desde o começo da década de 1990, como apresentado por Barbosa e Marinho-Araújo (2010).

A(O) psicóloga(o), no contexto educativo, ao conhecer as múltiplas determinações da atividade educacional, pode focar mais adequadamente determinadas áreas de intervenção e desenvolver um trabalho envolvendo toda a comunidade escolar — professores, pais, funcionários, estudantes. Qualquer trabalho realizado com um desses segmentos deve ter como princípio a coletividade, visando ao bem de todos e todas (Conselho Federal de Psicologia, 2019, p. 43).

O texto do CFP (2019) é pontual ao afirmar que a atuação do psicólogo deve estar atrelada ao trabalho da equipe multiprofissional, no contexto escolar. O documento também discorre sobre algumas possibilidades de práticas, conforme elencado a seguir.

- **Atuação junto ao projeto político-pedagógico:** o profissional pode auxiliar na elaboração desse documento por meio de seu conhecimento específico voltado para análises da realidade escolar.
- **Intervenções com foco no processo de ensino e aprendizagem:** uma atuação não centrada nos desafios de aprendizagem do aluno, mas buscando uma análise social desse contexto de aprendizagem, o que perpassa a possibilidade de ações junto a professores e familiares, assim como ações que promovam o incentivo à descoberta de potencialidades e de aprendizagens, como, por exemplo, pelo incentivo à cultura.

- **Trabalho junto aos professores:** pode ocorrer com grupos em prol de promover o diálogo sobre processos de desenvolvimento e de aprendizagem, assim como sobre questões que envolvam as relações interpessoais no ambiente escolar;
- **Trabalho junto aos alunos:** por meio de participação nas atividades coletivas da escola, organização de grupos para discussão de temas que estão presentes nas relações interpessoais e mesmo questões sociais, dentre outros que objetivem uma construção colaborativa de conhecimentos.
- **Práticas voltadas à educação inclusiva:** a atuação pode envolver a construção de grupos de trabalho junto a professores, alunos e gestores, com objetivo da construção de um ambiente menos preconceituoso e segregador, e um caminhar para a promoção da inclusão.

Ao longo desse caminhar histórico acerca do papel do psicólogo escolar, foi promulgada a Lei n.º 13.935, em 11 de dezembro de 2019, que regulamenta a atuação de psicólogos e assistentes sociais na escola. Trata-se de uma vitória recente, fruto do empenho do CFP, Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), ABRAPÉE, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI), em articulação com o poder legislativo (Conselho Federal de Psicologia, 2020).

Mediante a cartilha orientadora organizada pelo CFP (2020), que retrata a legislação, fica posto que foram muitos os desafios para a implementação da Lei n.º 13.935, mas agora se apresentam outros desafios para regulamentação da prática, como a criação de vagas, a delimitação orçamentária aos cargos, a realização de concursos públicos e também a mobilização para promoção de ações locais.

Sobre a prática do psicólogo escolar nas escolas, a Lei n.º 13.935 enfatiza a importância da equipe multiprofissional (psicólogos, assistentes sociais, professores e gestores) diante das demandas político-pedagógicas estabelecidas. Em seu artigo 1º fica estabelecido que as redes públicas de Educação Básica contarão com serviços de Psicologia e de Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas públicas de Educação, por meio de equipes multiprofissionais.

Art. 1º [...]

§ 1º As equipes multiprofissionais 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.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino (Brasil, 2019, p. 7).

O CFP (2020) elenca como atribuições do psicólogo escolar algumas funções, tais como:

1. Participar da elaboração dos projetos pedagógicos, planos e estratégias, a partir de conhecimentos em psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva da promoção da aprendizagem de todos os alunos, com suas características peculiares; [...] 3. Contribuir com a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas, garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescentes; 4. Orientar nos casos de dificuldades nos processos de escolarização; [...] 7. Propor e contribuir na formação continuada de professores e profissionais da educação, que se realiza nas atividades coletivas de cada escola, na perspectiva de constante reflexão sobre as práticas docentes; [...] 9. Atuar nas ações e projetos de enfrentamento dos preconceitos e da violência na escola; [...] 11. Promover ações voltadas à escolarização do público-alvo da educação especial; [...] 14. Promover ações de acessibilidade; 15. Propor ações, juntamente com os professores, pedagogos, alunos e pais, funcionários técnico-administrativos e serviços gerais, e a sociedade de forma ampla, visando melhorias nas condições de ensino, considerando a estrutura física das escolas, o desenvolvimento da prática docente, a qualidade do ensino, entre outras condições objetivas que permeiam o ensinar e o aprender (Conselho Federal de Psicologia, 2020, p. 29-30).

A Lei n.º 13.935, ao sinalizar que não há um único modo de atuação do psicólogo na escola, está em consonância com as práticas propostas no documento Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, publicado no ano de 2013 e atualizado em 2019.

Tanto a referida Lei como as Referências Técnicas representam o consenso da área de que não é papel do psicólogo escolar um trabalho voltado ao psicodiagnóstico, ou mesmo ao desenvolvimento de atendimento individual terapêutico junto aos alunos. Diante disso, a seguir estão apresentadas algumas possibilidades de práticas do psicólogo escolar.

1.1.2 Possibilidades de práticas do psicólogo escolar

Para Tanamachi e Meira (2003), o papel da escola é ensinar o aluno por meio de atividades que auxiliem em ganhos de autonomia, criatividade, diferenciação e automotivação,

sendo o professor o mediador das relações interpessoais e das aprendizagens, enfatizando o papel da imitação e do brincar. Por sua vez, a atuação da Psicologia neste espaço é o de:

[...] posicionamento diante das finalidades sociais da Educação e da própria Psicologia como ciência, sempre pautado na explicitação e conhecimento dos pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos que fundamentam sua ação e reflexão; a redefinição do seu objeto de estudo, enfocando o modo como a atividade dos alunos é determinada pela Educação e a descoberta das leis psicológicas que regem esse processo (Tanamachi; Meira, 2003, p. 11).

A prática deve considerar variantes sociais e subjetividades da organização do espaço escolar, objetivando uma transformação da escola, a partir da identificação de problemas de desenvolvimento e aprendizagem. Diante dessa perspectiva, como enfatizado pelas autoras, o psicólogo não tem um papel único, ou papéis definidos, mas deve atuar como mediador da realidade observada em prol da superação das queixas escolares.

A queixa escolar se define como “uma síntese de múltiplas determinações” que podem variar (Tanamachi; Meira, 2003, p. 13). Como exemplos há situações de vulnerabilidade social, como fome, frio, falta de condições de moradia adequadas; situações envolvendo conflitos familiares ou mesmo outros tipos de relações interpessoais dentro ou fora da escola.

Ainda segundo as autoras, cabe ao psicólogo um olhar atento às condições que promovem as mais variadas queixas escolares, e o pensar, em conjunto a outros profissionais da escola, em ações que provocam a mudança desses fatores promotores das queixas escolares.

Mitjans Martínez (2010) discorre que o psicólogo escolar possui diversas oportunidades de atuação. Ele pode direcionar seus esforços para a orientação de alunos e familiares, visando ao enfrentamento dos desafios acadêmicos e de outros aspectos relacionados ao desenvolvimento dos estudantes, a partir da queixa escolar; envolver-se em práticas direcionadas aos alunos, como orientação profissional, orientação sexual, elaboração de projetos educativos abrangentes, abordando questões como prevenção da violência, gravidez precoce, combate a preconceitos, entre outros.

Outra possibilidade caminha na atuação voltada à formação e à orientação de professores, colaborando para a superação das dificuldades escolares dos alunos de maneira colaborativa e integrada, a partir dos conhecimentos da Psicologia (Mitjans Martínez, 2010).

Especificamente pensando em possibilidades de práticas ligadas à inclusão escolar, para Anache (2012), o psicólogo pode atuar em várias frentes, como: incentivar interações entre profissionais da Saúde e da Educação; propor reflexões sobre a organização escolar e, em contato com a direção, explicar sobre propostas pedagógicas inclusivas; orientar acerca das

deficiências; promover debates junto aos alunos a fim destes também se apropriarem da política de inclusão escolar; propor eventos e espaços de escuta entre alunos com e sem deficiência.

Além disso, a autora adicionalmente enfatiza a atuação junto aos professores, exemplificando algumas estratégias na perspectiva inclusiva:

1. Grupos de estudos como modalidade de formação continuada, o que tem se mostrado uma estratégia eficaz;
2. Grupos focais, que são alternativas de trabalho eficaz para avançar nas discussões sobre as dificuldades no trabalho com os alunos;
3. Sugestões de estratégias de intervenção [...];
4. Fortalecimento do processo de ensino, com construção e implementação de planejamentos, programas e outras atividades coletivas e individuais;
5. Oferecimento de informações sobre processos de aprendizagem de pessoas com deficiências, bem como planejamento de sistemas de apoio para que o êxito escolar se efetive;
6. Promoção de discussões entre o corpo docente sobre as apropriações a respeito da política de inclusão (Anache, 2012, p. 26).

A partir do entendimento de que é preciso pensar que o papel do psicólogo escolar demanda o olhar acerca das particularidades observadas e queixas escolares, a seguir expõe-se algumas pesquisas sobre a possibilidade de práticas, principalmente com foco na inclusão escolar.

O estudo conduzido por Mendes *et al.* (2018) teve como propósito investigar as práticas colaborativas intra e interinstitucionais dos psicólogos escolares em Portugal. A pesquisa envolveu 477 psicólogos escolares, majoritariamente provenientes de instituições de ensino público que abrangiam o ensino básico, destinado a alunos de 6 a 15 anos, dividido em três ciclos, e o ensino secundário, comparável ao Ensino Médio no Brasil. Um questionário *on-line* foi utilizado como instrumento, empregando análise de frequência de respostas e análise de conteúdo com o auxílio de determinados programas⁷.

Os resultados do estudo destacaram diversas frentes de atuação realizadas pelos psicólogos escolares, sendo as mais citadas: a colaboração com conselhos de turma, objetivando a comunicação e a troca de informações; e a consultoria colaborativa escolar. Nesse contexto, as ações incluíram o desenvolvimento de avaliações e pareceres técnicos sobre os alunos, para contribuir com a compreensão de dificuldades, monitorar o impacto de intervenções específicas, apoiar estratégias para a resolução de problemas de comportamento e aprendizagem, bem como auxiliar na elaboração de planos de acompanhamento, entre outras.

Outras áreas de atuação foram apontadas, como: a integração na equipe de Educação Especial, focada na composição de uma equipe “pluridisciplinar” para facilitar a elaboração de

⁷ Statistical Package for the Social Sciences, versão 21, e NVivo Data Analysis Software, versão 11.

relatórios técnico-pedagógicos (Mendes *et al.*, 2018, p. 490); a associação à Saúde, que envolveu a participação em projetos escolares com temas como educação sexual, prevenção da violência e abuso de drogas, entre outros; por fim, o trabalho junto a órgãos de direção, gestão e administração escolar, que se concentrou principalmente na elaboração de projetos educativos, planos de atividades e regulamentos internos.

Os autores ressaltaram a importância da colaboração como elemento fundamental para que o psicólogo escolar possa desempenhar diversas práticas na escola, direcionadas principalmente para ações de natureza preventiva e intervenção precoce, já que ele é o profissional mais habilitado para apoiar a escola nesse contexto, considerando o seu conhecimento mais aprofundado sobre saúde mental e a influência das condições sociais no desenvolvimento e desempenho dos alunos.

A pesquisa de Matos (2012) teve como objetivo avaliar as demandas decorrentes da inclusão escolar e as possibilidades de prática do psicólogo escolar. O estudo foi qualitativo, do tipo exploratório, com a participação de seis alunos com necessidades educativas especiais⁸, seus respectivos professores, que atuavam no Ensino Fundamental em classes comuns, e três profissionais do Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia. Foram utilizados variados instrumentos⁹ para coleta de dados, os quais foram averiguados por meio de análise de conteúdo.

Quanto às demandas dirigidas ao psicólogo escolar, indicadas pelos professores e profissionais do Núcleo, emergiram necessidades, tais como: acolhimento do professor; avaliação psicológica, com o intuito de caracterizar, classificar e encaminhar o aluno; necessidades formativas voltadas ao ensino de práticas inclusivas e a aprimorar relações interpessoais; suporte em sala de aula; planejamento de ensino; entre outras.

Para Matos (2012), as necessidades levantadas indicam que o psicólogo escolar pode contribuir inserindo-se criticamente no espaço escolar a fim de responder a essas demandas ou resignificá-las, visto que os profissionais da escola, assim como sinalizado em outros estudos, ainda não compreendem a função do psicólogo escolar, cabendo, então, o papel de contribuir com essa resignificação.

Especificamente relacionado ao trabalho voltado aos alunos com necessidades específicas, a autora indica de fato possibilidades, como o psicólogo contribuindo para o

⁸ Termo utilizado pela autora para se referir a alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

⁹ Observação participante, diário de campo da pesquisadora, entrevistas e aplicação de questionários.

levantamento de potencialidades do aluno; a socialização de estratégias voltadas para minimizar situações de indisciplina escolar; e a atuação colaborativa junto aos professores.

Em outra pesquisa, conduzida por Acuna (2020), objetivou-se conhecer e analisar a perspectiva dos professores sobre a atuação junto aos psicólogos escolares, no trabalho com foco no PAEE. O estudo contou com 30 professores de classes comuns do Ensino Fundamental, e 28 professores que atuavam no AEE de escolas municipais de uma cidade do oeste do interior paulista. Foram aplicados questionários estruturados construídos pelo pesquisador, utilizando a análise de conteúdo.

Todos os 48 professores participantes mencionaram a relevância da atuação do psicólogo escolar. E ainda indicaram a atuação voltada ao trabalho junto aos alunos e seus familiares, e dez professores citaram o trabalho conjunto para auxiliar em práticas pedagógicas, como, por exemplo, contribuições na adequação de atividades. O autor ainda reforçou que, apesar das possibilidades levantadas, ainda se mantém presente a crença da possibilidade de atuação em um contexto clínico dentro da escola.

Não obstante as viabilidades já apresentadas, ao observar a prática, é possível encontrar estudos que ainda demarcam dificuldades para atuação do psicólogo escolar. Como o de Alirão e Almeida (2019), que também pesquisaram com objetivo de conhecer concepções e práticas de psicólogas/os escolares já efetuadas em relação à educação inclusiva. Neste, foi feita pesquisa do tipo estudo de caso com duas psicólogas institucionalmente ligadas a redes de educação de municípios da região sul de Mato Grosso do Sul: Ivinhema, Batayporã e Glória de Dourados. Os dados foram coletados por meio de entrevistas junto às participantes, as quais expuseram dados relevantes sobre a atuação do psicólogo escolar nesta região do Mato Grosso do Sul, como de que os cursos oferecidos não tinham conteúdos específicos relacionados à área educacional. Além disso, foi indicado que as escolas solicitam que as profissionais atuem em uma perspectiva de psicologia clínica, principalmente no que diz respeito à busca de laudos, o que atrapalha a condução de um trabalho mais voltado para uma perspectiva inclusiva.

Em outro estudo, de Echevarrieta (2022), conduzido após a promulgação da lei que regulamenta a profissão do psicólogo escolar, buscou-se elaborar, junto a uma equipe multiprofissional de Apoio Educacional da Secretaria Educacional de um município localizado no estado de Santa Catarina, uma proposta de atuação do psicólogo escolar pautada na perspectiva da Lei n.º 13.935, de 2019.

O estudo teve como método a pesquisa-intervenção e reflexões orientadas pela análise institucional, tendo sido participantes a pesquisadora, que fazia parte da equipe, duas outras

profissionais atuantes no serviço, uma psicóloga e uma fonoaudióloga, e ainda uma coordenadora pedagógica. Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista de manejo cartográfico, na modalidade virtual, devido à pesquisa ter sido conduzida em meio ao período de distanciamento social em decorrência da pandemia de covid-19. A análise dos dados se deu pela narrativa histórica proposta por Baremlitt (2002).

Como parte dos resultados, a pesquisadora trouxe informações levantadas junto à gestora participante acerca da atuação dos profissionais no serviço educacional antes de um concurso público realizado em 2018 no município. Na ocasião, as profissionais de Psicologia e de Fonoaudiologia, contratadas para atuar no contexto escolar, desenvolviam ações mediante “demandas vindas das instituições educacionais relacionadas à educação especial, às dificuldades de aprendizagem, por meio de avaliação psicológica e fonoaudiológica” (Echevarrieta, 2022, p. 28).

A partir dos resultados, a pesquisadora concluiu que

Muitas vezes, por atuarem sozinhos ou em setores nos quais a forma de trabalho não se encontra bem estabelecida, exercem suas funções de acordo com as expectativas dos gestores e o modo como estes entendem a função desses especialistas, principalmente daqueles oriundos de áreas de conhecimento da saúde (Echevarrieta, 2022, p. 28).

Após a realização do concurso público em 2018, houve a chegada de novos profissionais e enfatizou-se a perspectiva do desenvolvimento de ações conjuntas voltadas para o contexto escolar e para as condições que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados revelaram a resistência dos profissionais em adotar esse novo modelo de atuação, mas também indicaram as mudanças que, gradualmente, ocorreram no serviço, ao serem realizadas estratégias de reflexão sobre a atuação na área educacional. Além disso, os relatos das participantes sinalizaram para o movimento das profissionais de desenvolverem ações conjuntas, como equipe multiprofissional de exercício interdisciplinar, o que vai ao encontro da perspectiva da Lei n.º 13.935, de 2019.

Ademais das dificuldades levantadas nos estudos supracitados (Altrão; Almeida, 2019; Echevarrieta, 2022), cabe salientar que a presença de psicólogos escolares ainda não é uma realidade em todos os contextos educacionais, o que desvela a necessidade de observar as condições formativas que estão sendo oferecidas a esses profissionais para atuarem na escola.

Em trabalho organizado por Cavalcante e Aquino (2019), foi realizado estudo com 55 psicólogos escolares com objetivo de identificar práticas favorecedoras de aprendizagem e desenvolvimento. Participaram profissionais da rede pública de um município da Paraíba, que

responderam questionários, pelos quais foi possível coletar dados para proceder à análise de conteúdo.

Nos resultados, as autoras afirmam que a maioria dos participantes havia concluído o curso de Psicologia há pelo menos 20 anos, não possuía formações específicas em Psicologia Escolar e não havia realizado estágios supervisionados ou pós-graduações nessa área. Quanto às práticas que os psicólogos citaram como favorecedoras da aprendizagem, foram mencionadas intervenções com os alunos, nas relações interpessoais, no âmbito pedagógico, com os agentes escolares e com os pais.

Essas práticas englobaram atividades como aconselhamento ou atendimento aos alunos, contribuição para “resgatar a afetividade nas relações” entre professores e alunos, conscientização de familiares sobre comportamentos mais alinhados com a realidade escolar, explicação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, além da criação de espaços para que os profissionais da escola (professores e gestão) desenvolvam habilidades de colaboração e assertividade (Cavalcante; Aquino, 2019, p. 125).

Para as autoras, os resultados, que evidenciam a persistência de práticas ainda muito individualizantes direcionadas a alunos e familiares, sinalizam a urgência de atenção no tocante à formação proporcionada pelas instituições de ensino superior na área de Psicologia Escolar. Isso é particularmente relevante ao considerar modalidades de formação intencionalmente orientadas para integrar teoria e prática, geralmente viabilizadas por meio de estágios supervisionados. Além disso, ressalta-se a necessidade adicional de formação continuada sobre o tema.

Para Neres (2012), a formação deve visar capacitar os psicólogos a atuarem de maneira alinhada com os princípios da Educação, sendo igualmente crucial que as escolas estejam receptivas ao trabalho da Psicologia, mas de uma perspectiva que não se restrinja à patologização e à abordagem clínica direcionada principalmente aos alunos.

Tanamachi e Meira (2003, p. 22) afirmam que a atuação pautada em um observar crítico da realidade escolar é capaz de contribuir para que a ação do psicólogo auxilie no “desvelamento ideológico” de ideias há muito difundidas, como a psicologização dos problemas escolares. Ou seja, a concepção de que os problemas educacionais são atribuíveis unicamente ao aluno. Nesse contexto, as autoras enfatizam que os conhecimentos psicológicos podem colaborar na elaboração de propostas condizentes, voltadas para objetivos como o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento geral dos alunos. No entanto,

adicionalmente enfatizam que, para alcançar esse propósito, é relevante que o psicólogo escolar compreenda e domine tanto os referenciais da Educação quanto os da Psicologia.

Por fim, indispensável frisar o movimento promovido pela Lei n.º 13.935, de 2019, que garante maior acesso dos psicólogos ao ambiente escolar, o que, conseqüentemente, também amplia as discussões sobre a construção de práticas e a mudança de visão em relação à atuação desses profissionais. Aliado a isso, tem-se a relevância de promover pesquisas específicas sobre a construção de práticas junto à equipe multiprofissional da escola.

Em vista das possibilidades de práticas apresentadas, esta pesquisa adentra as discussões das possibilidades de atuação do psicólogo escolar, focalizando a promoção da inclusão escolar e o desenvolvimento de habilidades sociais em colaboração com os professores. Diante disso, a próxima seção abordará as habilidades sociais voltadas ao contexto escolar.

1.2 A promoção das habilidades sociais na escola

Esta seção está dividida em três subseções: a primeira apresenta o campo das habilidades sociais; a segunda expõe alguns estudos e indicativos dos benefícios da promoção de habilidades sociais na escola; e a última retrata especificamente as habilidades sociais educativas.

1.2.1 O campo teórico e prático das habilidades sociais

Os autores Del Prette e Del Prette (2017) indicam que o termo habilidades sociais possui dois sentidos conceituais, sendo o primeiro referido ao campo teórico e prático que engloba a produção e o uso deste conhecimento.

O campo das habilidades sociais surgiu com os estudos sobre interações sociais do pesquisador Michael Argyle, que viveu entre os anos de 1967 e 1994, o qual realizou suas pesquisas na Universidade de Oxford, localizada na Inglaterra, e definiu inicialmente as habilidades sociais como comportamentos específicos que as pessoas usam para interagir umas com as outras (Del Prette; Del Prette, 2022a).

Segundo Del Prette e Del Prette (2022a), os estudos de Michael Argyle possibilitaram a conceituação de classes de habilidades sociais e seus impactos nas mais variadas relações interpessoais, além de promover meios para que as pessoas possam superar déficits ou

dificuldades em determinadas habilidades. Essa contribuição impulsionou a expansão dos estudos para outros países, como Estados Unidos e Canadá.

Para Manólio e Ferreira (2011), no Brasil, os responsáveis por construir e fortalecer o campo das habilidades sociais foram os pesquisadores Almir Del Prette e Zilda Del Prette. O primeiro estudo do campo foi um artigo de Almir Del Prette, intitulado “O treino assertivo na formação do psicólogo”, publicado na revista *Arquivos Brasileiros de Psicologia* em 1978. Especificamente sobre habilidades sociais, a primeira publicação ocorreu na revista *Psicologia: Reflexão e Crítica* em 1996, denominada “Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento”, escrita por Almir e Zilda Del Prette

Ainda segundo Manólio e Ferreira (2011), uma das formas de fortalecimento do campo promovido por Zilda e Almir Del Prette se deu pela coordenação do grupo de pesquisa *Relações Interpessoais e Habilidades Sociais* e do grupo de trabalho *Relações Interpessoais e Competência Social*, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

No campo das habilidades sociais, o método de intervenção foi denominado *Treinamento de Habilidades Sociais (THS)*. Ao longo dos anos, as pesquisas têm permitido a ampliação desse campo, englobando diferentes áreas de estudo, o que propicia a construção de instrumentos, estudos de caracterização e disseminação, criação de recursos, procedimentos e avaliação de programas. O método também aborda investigações teóricas que exploram temas como interações sociais, relações interpessoais, comportamento social e até mesmo a comunicação não verbal (Del Prette; Del Prette, 2017).

Como mencionado anteriormente, o termo “habilidades sociais” abrange dois conceitos distintos, sendo o segundo sentido um dos principais destaques neste campo.

Habilidades Sociais refere-se a um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados por determinada cultura, com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade, que podem contribuir com um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais (Del Prette; Del Prette, 2017, p. 24).

Para um estudo mais aprofundado e com melhor caracterização das habilidades sociais presentes nas diversas interações sociais, os pesquisadores as categorizaram em conjuntos denominados de classes e em subconjuntos chamados de subclasses (Del Prette; Del Prette, 2022a). A seguir serão apresentadas algumas classes e subclasses mais comuns segundo a literatura da área (Del Prette; Del Prette, 2017, 2022a, 2022b).

- Comunicação: classe que engloba comportamentos de comunicação expressos ao longo das interações sociais, podendo esses serem por meio da oralidade e/ou da comunicação corporal, como contato visual, posturas e gestos.
- Autocontrole e expressividade emocional: engloba comportamentos que contribuem para identificação de situações e exercício da regulação emocional em cada interação social, como falar sobre algo e automonitorar emoções e sentimentos.
- Civilidade: refere-se à habilidade de expressar comportamentos considerados importantes para convivência, em determinada cultura, como cumprimentar, respeitar regras e agradecer.
- Fazer amigos: reúne comportamentos que contribuem para fazer e manter amizades, como comportamentos de cooperação, partilha de objetos e conversas que envolvam perguntas sobre a vida pessoal.
- Empatia: envolve comportamentos relacionados a identificar problemas, colocar-se no lugar dos pares e propor resoluções guiadas por princípios éticos.
- Assertividade: agrupa comportamentos de enfrentamento em situações em que há risco de reação indesejada da outra pessoa na interação social, como fazer e recusar pedidos, aceitar críticas e negociar interesses.
- Solução de problemas interpessoais: abrange comportamentos que contribuem para resolver situações-problema ao longo da vida, como propor soluções, fazer escolhas e exercitar o autocontrole.
- Habilidade social acadêmica: concerne a comportamentos como cooperar, oferecer ajuda, solicitar e atender pedidos, prestar atenção ao trabalhar em grupo, fazer e responder perguntas, entre outros comportamentos.

O foco no desenvolvimento e na ampliação das habilidades sociais se fortalece no indício de que a promoção de competência social contribui na constituição de relações interpessoais mais harmônicas, sendo competência social outro termo central deste campo, definida como

[...] um constructo avaliativo do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo e as demandas da situação e cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos (Del Prette; Del Prette, 2017, p. 37).

Os autores Del Prette e Del Prette (2010) salientam que, em uma determinada tarefa social, existem critérios de competência social que não serão alcançados, mas que o conceito

de competência não deve ficar preso a esse “tudo ou nada”, cabendo considerar a variedade de consequências obtidas, até porque há consequências sobre determinados comportamentos que podem ocorrer apenas em médio ou em longo prazo.

Isso destaca a compreensão de que o ambiente ou mesmo determinados tipos de relações interpessoais podem influenciar o desempenho social de como são expressos os comportamentos. Devido a isso, Del Prette e Del Prette (1999) ressaltam a importância de considerar uma análise sobre tempo e função do comportamento emitido para o entendimento da competência social.

Ademais, é relevante pontuar que, no campo das habilidades sociais, as interações sociais podem ser definidas como “[...] cada episódio de trocas comportamentais entre duas ou mais pessoas, tanto presenciais como virtuais” (Del Prette, Del Prette, 2022a, p. 21). Essas interações estão relacionadas às tarefas interpessoais de cada participante envolvido e fornecem o contexto para que as habilidades sociais sejam expressas em situações específicas. Por exemplo, uma tarefa social pode ocorrer quando um novo professor na escola se apresenta a um aluno, iniciando, assim, uma interação. As interações sociais podem ser breves e únicas, mas também podem se tornar duradouras e consolidadas, sendo chamadas então de relações interpessoais.

Relação interpessoal é a resultante do conjunto de interações permeadas por lembranças de experiências vividas, atribuições, expectativas e sentimentos entre os envolvidos [...]. Mesmo quando as pessoas se encontram fisicamente distantes e as comunicações sejam eventuais, a relação interpessoal se mantém (Del Prette; Del Prette, 2022a, p. 23).

Para que sejam possíveis análises e planejamento de ações voltadas para melhorar as relações interpessoais na escola, é interessante compreender a forma como as habilidades sociais são apreendidas. Referente a isso, os autores Del Prette e Del Prette (2017) explicam que as habilidades sociais são comportamentos sociais, logo se constituem por meio de processos de variação e seleção filogenética, ontogenética e cultural.

O processo filogenético corresponde à seleção de características anatômicas, fisiológicas e comportamentais que possibilitam o desenvolvimento dos comportamentos sociais. Como exemplo, os mesmos autores trazem características como a capacidade de flexibilidade muscular e sensibilidade a estímulos sociais permitidos pelas trocas com os pares.

Quanto à seleção ontogenética, pode-se considerar os comportamentos apreendidos e selecionados pela variabilidade ao conviver em diferentes ambientes (Del Prette; Del Prette,

2010). Enfatiza-se, assim, o quanto a aprendizagem de habilidades sociais é um processo fluído, que permeia todos os estágios do desenvolvimento humano e as mudanças que os acompanham.

Por fim, a seleção cultural se dá pela influência cultural de determinado grupo, que auxilia na determinação de comportamentos comuns a esse grupo ao qual o indivíduo pertence, e que são transmitidos nas relações interpessoais ao longo das gerações. Del Prette e Del Prette (2017) ainda pontuam que, dentro de uma mesma cultura, há subculturas capazes de selecionar comportamentos diferentes. Ou seja, há a possibilidade de aprendizagem de comportamentos diversos, que não necessariamente são aceitos em todos os ambientes sociais que as pessoas frequentam.

A partir do entendimento de como as habilidades sociais são apreendidas, fica posta a relevância de análises dos mais variados ambientes, relações interpessoais e mesmo de aquisição de habilidades específicas, pois assim é oportunizada maior probabilidade de comportamentos mais assertivos, que talvez não fossem apreendidos no ambiente natural:

Quando o ambiente natural não é favorável, podem ocorrer dificuldades e falhas de aquisição e aperfeiçoamento de Habilidades Sociais, inclusive com problemas de comportamento concorrentes, cuja superação irá requerer intervenções educativas/terapêuticas. Essas intervenções envolvem basicamente a reestruturação dos processos de aprendizagem antes referidos, em condições mais favoráveis (Del Prette; Del Prette, 2017, p. 35).

A seguir será apresentada especificamente a relevância da promoção de habilidades sociais no contexto da escola.

1.2.2 Benefícios da promoção de habilidades sociais na escola

Para além do convívio com os familiares, a escola é para a maioria das crianças o espaço que mais propicia novas vivências em relações interpessoais, seja entre alunos e professores, entre alunos com e sem deficiências ou alunos e demais profissionais da escola. Partindo desse apontamento, observa-se a relevância da promoção de habilidades sociais no ambiente escolar em prol do estabelecimento de interações sociais mais harmônicas. Além disso, é possível verificar outros benefícios a serem aqui apresentados.

Del Prette e Del Prette (2005), com base nas evidências de que a competência social de crianças menores pode estar associada ao desempenho acadêmico, argumentam favoravelmente sobre uma possível relação entre déficits em habilidades sociais e dificuldades acadêmicas.

Nesta perspectiva, Molina e Del Prette (2006) realizaram estudo com objetivo de avaliar o repertório social e acadêmico de crianças com dificuldades de aprendizagem, o qual ocorreu em duas escolas do Ensino Fundamental na cidade de São Carlos, contando com a participação de 16 alunos, com idades entre sete e 13 anos, que possuíam dificuldades acadêmicas de leitura e escrita. Os participantes foram divididos em três grupos: a) grupo de quatro alunos da escola 1, que participaram de um treino de habilidades sociais; b) grupo de quatro alunos da escola 2, que participaram de um programa de ensino e de leitura; c) grupo de oito alunos, metade de cada escola participante, que não foram submetidos a nenhum tipo de intervenção. A pesquisa foi conduzida com aplicação de instrumentos¹⁰, intervenções direcionadas aos grupos e reaplicação dos instrumentos. Os dados foram analisados por meio dos protocolos de cada instrumento utilizado.

Dentre os resultados, as autoras Molina e Del Prette (2006) destacaram que o grupo submetido ao treino de habilidades sociais, além de ampliar seu repertório em habilidades sociais, também aumentou o repertório acadêmico de leitura e de escrita. Diferentemente do grupo que participou do programa de ensino e de leitura, que melhorou apenas o repertório acadêmico. Mediante os resultados, as autoras fizeram a correlação entre habilidades sociais e ganhos de aprendizagem e ressaltaram a importância da promoção de ações capazes de promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Em outro estudo da pesquisadora Molina (2007), que teve como um de seus objetivos elaborar e analisar os possíveis efeitos de um programa de habilidades sociais voltado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, participaram oito professoras da rede estadual de um município do interior de São Paulo e todos os seus 58 alunos em sala de aula, incluindo os alunos com dificuldades de aprendizagem, que oscilaram entre cinco e 10 alunos ao longo da pesquisa. Esta tinha como etapas a avaliação pré-intervenção, a condução de um treino de habilidades sociais voltado às professoras e a avaliação pós-intervenção. Foram utilizados instrumentos de rastreamento de habilidades sociais¹¹, filmadora e diário de campo, sendo os instrumentos analisados por meio de seus manuais e as filmagens, pelo protocolo PROSA-2.

Como alguns dos resultados, Molina (2007) indicou que seis dentre as oito professoras participantes relataram adotar estratégias para promoção de habilidades em sala de aula, o que refletiu no aumento de repertório de seus alunos no geral, em habilidades como empatia,

¹⁰ Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC) (Del Prette); Protocolo de avaliação da competência social do professor (PACS-P); e Ficha de avaliação de leitura e escrita.

¹¹ Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC – versão cadernos) (Del Prette); e Questionário de Relações Interpessoais 2.

assertividade, participação e autocontrole; e que todas as professoras participantes e todos os alunos com dificuldades de aprendizagem aumentaram seu repertório social, o que para a pesquisadora influenciou em manejos mais assertivos em sala de aula e comportamentos sociais perceptores de aquisição acadêmica.

Em estudo mais recente, Elias e Amaral (2016) realizaram pesquisa com objetivo de avaliar habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, após intervenção por meio de treino de habilidades sociais. Participaram do estudo 54 alunos, que foram divididos em dois grupos, sendo o primeiro composto de 27 alunos (12 meninos e 15 meninas), que passaram pelo treino em habilidades sociais; e o segundo grupo composto de 27 alunos, sendo este um grupo controle, que não participou da intervenção. Os dados foram coletados a partir da aplicação de três diferentes instrumentos¹².

Os resultados indicaram que o grupo que participou do treino de habilidades sociais apresentou diferenças significativas em comparação ao grupo controle, em ganho de habilidades sociais, minimização de comportamentos problemas e progresso na escrita e na leitura. Assim, as autoras Elias e Amaral (2016, p. 57) discorrem que o treino de habilidades sociais possibilita “maior capacidade de atenção, reflexão, empatia, cooperação e resolução de problemas, o que potencializa um aprendizado escolar mais efetivo”.

Freitas e Del Prette (2013) ainda afirmam que a promoção de habilidades sociais pode proporcionar relações sociais mais satisfatórias entre os alunos em sala de aula e entre alunos e professores, porque possibilita a redução de problemas de comportamento, contribuindo com a construção de um ambiente mais propício à aprendizagem, conseqüentemente há um melhor desempenho acadêmico.

Apesar das evidências concernentes aos ganhos em desempenho acadêmico relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2014, p. 90) ressaltam o quanto a escola precisa se modificar e ampliar seu foco para além dos objetivos acadêmicos.

[...] a escola tem sido, há muito, criticada pela sua ineficiência na consecução dos objetivos acadêmicos e por sua negligência na promoção do desenvolvimento humano e na preparação do aluno para a vida social. Atualmente há um amplo reconhecimento de que esses aspectos estão intrinsecamente imbricados.

¹² Teste de Desempenho Escolar (TDE); Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR); e Programa Posso Pensar (PPP) (Elias, 2012).

Os autores ainda defendem o quanto a inserção de um currículo voltado para a promoção de habilidades sociais na escola representa a articulação entre a Psicologia Educacional, a Psicologia Social e as demais Ciências da Educação.

No que diz respeito especificamente aos benefícios para o processo de inclusão escolar, Del Prette e Del Prette (1999) já indicavam a importância do treino em habilidades sociais para crianças com deficiência, por estas poderem ter maior probabilidade à baixa competência social. Ou seja, os autores acreditavam que, ao promover as habilidades sociais de crianças com deficiência, elas poderiam se beneficiar em ganhos sociais e acadêmicos.

Rosin-Pinola (2006), partindo da hipótese de que os déficits em habilidades sociais relacionados com o diagnóstico de deficiência intelectual podem dificultar o processo de inclusão escolar, propôs uma investigação com objetivo de caracterizar o repertório em habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de crianças com deficiência intelectual, em comparação a alunos sem deficiência que possuam baixo e alto rendimento acadêmico, segundo critérios estabelecidos no estudo.

Participaram 30 professoras e 120 alunos, entre seis e 19 anos, os quais pertenciam a nove escolas do ensino regular, sendo duas particulares e sete públicas, de um município do estado de São Paulo. A partir de três diferentes instrumentos¹³ foram coletados dados posteriormente analisados por meio de estatística descritiva.

Dentre alguns resultados, Rosin-Pinola (2006) expõe que os alunos com deficiência intelectual e baixo rendimento acadêmico apresentam menor repertório em habilidades sociais, em comparação ao grupo de referência normativa e aos alunos com alto rendimento acadêmico. No geral, a pesquisadora retrata que há poucas diferenças significativas entre o grupo com baixo rendimento acadêmico e o dos alunos com deficiência intelectual em relação ao desempenho de habilidades sociais e problemas de comportamento. Tais resultados fortalecem a compreensão de que não são apenas os alunos com deficiência que precisam de ações direcionadas à promoção de competência social.

Outro resultado importante discutido no estudo refere-se ao nível muito baixo de repertório dos alunos com deficiência intelectual nas habilidades de cooperar, questionar e autodefesa. Segundo a pesquisadora, o resultado pode ser indicado por impactos do desempenho acadêmico, mas também revela que esses alunos não têm segurança no ambiente escolar para colaborar com seus pares.

¹³ Questionário Critério Brasil; Teste de Raven – Matrizes Coloridas; e SSRS-BR.

Por mais que a deficiência intelectual inclua o critério diagnóstico de menor competência social, a pesquisa de Rosin-Pinola (2006) é importante pois retrata o quanto o treino de habilidades sociais deve ser planejado para todos. O fato de que alunos com e sem deficiência possam apresentar baixo desempenho em habilidades sociais fortalece a concepção de que é preciso refletir sobre a promoção de habilidades sociais envolvendo o fortalecimento das mais variadas relações interpessoais que se constituem no ambiente escolar.

Del Prette e Del Prette (2017) reforçam isso, ao argumentar sobre a relevância da ampliação de repertório de alunos com deficiência e de seus professores, como forma de promover estratégias capazes de melhorar o manejo de sala, o que, por si, oportuniza relações interpessoais mais satisfatórias entre alunos com e sem deficiência.

Diante desses apontamentos, no tópico a seguir será abordada especificamente a promoção de habilidades sociais pelo professor.

1.2.3 Habilidades Sociais Educativas

Conceitua-se interação social educativa como todas as trocas interpessoais que possibilitam a aquisição ou o refinamento de habilidades visando à aquisição acadêmica ou ao desenvolvimento socioemocional (Del Prette; Del Prette, 2022b), sendo essas interações possibilitadas por todas as interações do professor com a classe, do professor com alunos em específico, ou entre alunos mediada pelos professores, entre outras.

É notável o papel do professor na promoção de habilidades sociais quando este consegue identificar e promover o desenvolvimento de classes de habilidades sociais que melhor atendam às demandas do ambiente escolar. Del Prette e Del Prette (2017) denominam Habilidades Sociais Educativas (HSE) justamente o conjunto de comportamentos relacionados ao papel do professor, o que inclui comportamentos como: planejar; corrigir de forma construtiva; avaliar atividade e desempenho; corrigir comportamentos de forma não punitiva; entre outros comportamentos comuns a esse papel social.

[...] as habilidades sociais são chamadas de educativas em função dos efeitos que produzem ou da probabilidade de gerarem mudanças no repertório comportamental dos educandos, caracterizando um processo que deve ser realimentado por esses efeitos. Portanto, é importante ressaltar que não basta a atribuição social do papel de educador e a emissão de determinados comportamentos, ainda que alguns possam ter maior probabilidade de serem efetivos: a ação educativa implica em avaliação e monitoramento dos efeitos desses comportamentos sobre o educando (Del Prette; Del Prette, 2008, p. 520).

Devido à importância de conhecer e caracterizar as HSE — por meio de análise da literatura, de elaborações conceituais e de testes empíricos —, os pesquisadores Del Prette e Del Prette (2008) criaram um Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE), composto de classes e subclasses. São elas:

- estabelecer contextos interativos potencialmente educativos: engloba comportamentos como arrumar o ambiente físico, organizar materiais e mediar interações;
- transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais: reúne comportamentos como parafrasear, apresentar modelos, objetivos, instruções, dicas, entre outros;
- estabelecer limites e disciplina: agrupa comportamentos como negociar regras, solicitar mudança de comportamentos, chamar atenção a regras estabelecidas, entre outros;
- monitorar positivamente: composto de comportamentos como expressar concordância, elogiar, incentivar, promover autoavaliação, entre outros.

Os próprios criadores da classificação, Del Prette e Del Prette (2008, p. 527), explicam que essas classes podem ser compreendidas como um “sistema aberto”, uma vez que cada estudo pode demandar a adição de novas classes e definições, possibilitando que essa classificação possa ser aplicada a diferentes contextos de pesquisa.

Algumas investigações evidenciam a relevância do papel do professor ao promover habilidades sociais sala de aula, como a de Vila (2005), cujo propósito foi analisar a eficácia de um programa de THS em grupos de professores. A pesquisa envolveu um grupo de dez professoras da Rede Municipal e Estadual de Ensino de uma grande cidade no estado do Paraná, todas responsáveis por lecionar para alunos com dificuldades de aprendizagem em classes especiais. A pesquisadora utilizou os instrumentos Questionário de Relações Interpessoais na Escola (QRI) e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS), além de realizar filmagens com cada professora e seus alunos antes e após a intervenção. O THS foi implementado ao longo de 15 sessões, totalizando aproximadamente 30 horas, com foco no ensino de diversas classes de habilidades sociais.

De maneira geral, os resultados dos instrumentos indicaram que o THS foi eficaz em promover melhorias em várias classes de habilidades sociais, embora algumas professoras tenham apresentado desempenhos superiores a outras. As filmagens, por sua vez, evidenciaram que não houve ganhos em todas as classes de habilidades sociais avaliadas, mas, quando houve melhorias, destacou-se a promoção de generalizações relevantes ao desenvolvimento dos

alunos. A pesquisadora enfatiza que a formação das professoras sobre a temática do THS não apenas as capacitou para a promoção do desenvolvimento socioemocional de seus alunos, mas também possibilitou resultados positivos em termos de habilidades sociais específicas que antes elas não conseguiam identificar no ambiente escolar.

Por sua vez, o estudo de Maldonado (2011) teve como objetivo implementar e avaliar um programa de intervenção precoce voltado para crianças com problemas de comportamento na pré-escola, com a intervenção direcionada à família, aos professores e aos pares. Os participantes foram crianças com idades entre quatro e cinco anos, divididas em dois grupos. O primeiro grupo incluiu 10 crianças encaminhadas para atendimento psicológico por suas respectivas professoras. O segundo grupo era composto de 10 crianças que não necessitavam de intervenção psicológica. Além disso, participaram todos os responsáveis e professores dessas 20 crianças. Crianças e professoras eram provenientes de dois Centros Municipais de Educação Infantil situados em uma cidade da região Norte do país.

Como instrumentos, foram utilizadas ferramentas para rastreamento de habilidades sociais¹⁴ e problemas de comportamento, juntamente com um roteiro de entrevista destinado aos professores e responsáveis pelas crianças. Além disso, foram empregados um diário de campo e um questionário final de avaliação do curso. O THS foi aplicado aos professores para ampliar seu repertório em relação a problemas de comportamento e promoção do desenvolvimento socioemocional. Além disso, intervenções foram realizadas com as crianças com o objetivo de desenvolver e fortalecer a competência social. Houve, ainda, intervenções junto aos familiares, visando aprimorar a interação com as crianças e promover práticas educativas parentais positivas.

De forma geral, o THS mostrou-se eficaz ao alcançar os objetivos esperados para crianças, professores e responsáveis. Ressalta-se que, em relação às professoras, foi possível que estas adquirissem novos conhecimentos sobre a aplicação de estratégias diversificadas, que inclusive foram adaptadas ou criadas por elas próprias, para promover habilidades sociais e competência social em seus alunos. A pesquisadora menciona o sucesso da THS com os professores por ocorrer principalmente por meio da ação colaborativa dentro da pesquisa, na qual as professoras contribuíram auxiliando no planejamento e na execução do programa, o que reforçou sua adesão à pesquisa, refletindo em ganhos de desenvolvimento de seus alunos.

Tucci (2011) realizou estudo com objetivo de observar a importância que os professores atribuem às habilidades sociais educativas, no trabalho com alunos com ou sem necessidades

¹⁴ Inventário de Estilos Parentais (IEP); Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por); e QRI.

educacionais especiais¹⁵. Participaram do estudo 70 professores do Ensino Fundamental I e II, que atuavam em quatro escolas particulares diferentes, de um município do interior de São Paulo. Como instrumentos foram aplicados um protocolo de caracterização do professor e um questionário de habilidades sociais educativas, com base no SHSE. Os dados passaram por análise estatística com utilização do *software* Sigmastat for Windows.

Os professores foram reunidos entre aqueles que já atuavam com alunos com necessidades específicas e os que ainda não. Os resultados evidenciaram que a maioria dos participantes considerava as habilidades sociais educativas muito importantes para o ensino com alunos, e a classe de monitorar comportamentos positivamente foi considerada pelos participantes a mais relevante dentre todas as outras. Entre os professores que já trabalhavam com alunos com necessidades específicas, foram indicadas como subclasses mais importantes: mediar as interações, organizar materiais, apresentar objetivos, elogiar e incentivar.

Em outra investigação, conduzida por Lessa (2020), objetivou-se avaliar a efetividade de um treinamento em Habilidades Sociais e Sociais Educativas, dando ênfase à Educação Especial, por meio de alunos de licenciaturas. Foi realizada pesquisa experimental, com delineamento de pré e pós-teste com grupo controle e *follow-up*. Participaram 26 alunos das licenciaturas dos cursos de Pedagogia, Educação Especial e Química. O *software* Iramutec foi utilizado para a análise de dados coletados pelos instrumentos¹⁶.

Como alguns dos resultados, os participantes avaliaram bem todos os quesitos apresentados durante o treino, apontando que foram importantes para formação profissional e pessoal. Além disso, para a pesquisadora, o treino contribuiu para a formação de um professor mais reflexivo sobre a prática, especialmente no que diz respeito à área de Educação Especial.

Mediante o exposto, a promoção de habilidades sociais na escola tende a beneficiar as relações interpessoais neste ambiente, além de contribuir para a promoção de habilidades acadêmicas e, conseqüentemente, para a inclusão escolar. Diante disso, a seguir será apresentada a CCE, visto que o intuito desta pesquisa é utilizar esse modelo como meio para maior promoção das habilidades sociais e da inclusão escolar.

¹⁵ Termo utilizado pelo pesquisador para caracterizar alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, deficiência múltipla, altas habilidades e superdotação, quadros neurológicos ou transtornos mentais.

¹⁶ Questionário: Conhecimentos e utilização das habilidades sociais e sociais educativas na escola; Inventário de habilidades sociais 2; Inventário de Habilidades Sociais Educativas; Escala Likert de atitudes sociais em relação à inclusão; Ficha de avaliação semanal dos encontros; Questionário de avaliação social do programa; e Planos de aula produzidos pelos alunos.

2 O MODELO DE CONSULTORIA COLABORATIVA ESCOLAR

O capítulo está subdividido em dois tópicos distintos. O primeiro, intitulado “Consultoria Colaborativa Escolar: conceituação, caracterização e benefícios”, explora o conceito e as características da colaboração, destacando seu papel relevante nas práticas escolares. Além disso, aborda a definição da Consulta Colaborativa em Educação (CCE), delineando suas etapas de implementação por meio da colaboração e concluindo estudos internacionais e nacionais publicados em artigos que investigam o modelo em pauta. No segundo tópico, “Pesquisas recentes em Consultoria Colaborativa Escolar”, é conduzida uma pesquisa bibliográfica a partir de estudos sobre o tema realizados no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Essas pesquisas evidenciam diversas abordagens para viabilizar a CCE na escola, proporcionando uma visão abrangente das contribuições recentes para a compreensão e aplicação do modelo.

2.1 Consultoria Colaborativa Escolar: conceituação, caracterização e benefícios

A inclusão escolar busca proporcionar equidade aos alunos com deficiência, o que pode envolver adaptações no ambiente escolar. Contudo, não existem estratégias padronizadas devido à diversidade de necessidades. O trabalho colaborativo, especialmente por meio da CCE, tem sido destacado como uma forma eficaz de promover a inclusão. Dessa forma, neste tópico será abordada a importância da colaboração e, mais especificamente, o trabalho desenvolvido na CCE.

Inicialmente, é notável, conforme Damiani (2008), a importância de compreender o conceito de colaboração, uma vez que, na prática escolar, muitos tendem a confundir colaboração com cooperação. A autora indica que a distinção entre elas reside no fato de que a cooperação envolve a ajuda mútua dos participantes, mas não necessariamente implica uma relação igualitária entre eles ou uma negociação conjunta. Por sua vez, a colaboração pode ser definida como a união em um processo interativo de profissionais com saberes diferentes, a fim de criarem coletivamente estratégias diante das dificuldades decorrentes do processo de inclusão escolar (Walther-Thomas; Korinek; McLaughlin, 1999).

Nesse sentido, Cook e Friend (1993) apresentam algumas características essenciais para uma definição mais precisa do conceito de colaboração:

- participação equivalente e não hierárquica entre participantes;
- compartilhamento de objetivos de trabalho;

- tomada de decisões compartilhadas;
- compartilhamento de materiais;
- compartilhamento de responsabilidades visando alcançar os objetivos estabelecidos.

Ainda como critérios, os mesmos autores explicam que a colaboração deve ocorrer como processo natural de compartilhamento de decisões, confiança e respeito dentro do ambiente escolar.

Segundo os autores Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin (1999), a colaboração é a base do trabalho junto aos alunos com deficiência e mesmo com alunos com dificuldades acadêmicas, pois permite a criação de um ambiente mais inclusivo. Os autores afirmam que os planos de ensino desenvolvidos e colocados em prática de modo colaborativo têm mais chances de sucesso, por terem como base maior apoio e compromisso dos profissionais envolvidos.

Além disso, Cook e Friend (1993) discorrem que, mesmo com o trabalho colaborativo voltado aos alunos com deficiência, muitas das adequações que são realizadas em sala de aula podem trazer benefícios igualmente para a aprendizagem de alunos sem deficiências, o que, de forma geral, potencialmente promovem benefícios a todo o grupo escolar.

Em uma perspectiva mais contemporânea, as autoras Costa *et al.* (2023) destacam que, embora os princípios da colaboração tenham emergido no âmbito da Educação Especial, resultando em diversos estudos e práticas voltados para o PAEE, é viável considerar a colaboração além das práticas direcionadas exclusivamente a esse público. Isso implica expandir o conceito e as práticas para serem contemplados em uma abordagem mais abrangente e “universalista” no contexto escolar.

Essa proposta parte do entendimento de que a construção de uma cultura inclusiva pressupõe uma ampla reorganização da escola, superando o modelo predominantemente centrado em promover mudanças parciais e setoriais nas aulas ou nos/as alunos/as individualmente (Costa *et al.*, 2023, p. 41).

Em relação aos benefícios da prática colaborativa voltada para os alunos, conforme apontado por Cook e Friend (1993), eles se beneficiam ao receber instruções planejadas por dois ou mais profissionais, o que facilita o processo de aprendizagem. Além disso, a colaboração pode viabilizar a diversificação de práticas educativas, adaptações de materiais, modificações no espaço físico da sala de aula ou escola, entre outras. Ainda, situações em que os profissionais colaboram servem como modelos de comportamento para seus alunos, beneficiando-os. Isso faz sentido especialmente ao considerar o impacto dos comportamentos

sociais que os professores demonstram ao longo das interações sociais e que são observados e repetidos por seus alunos.

Por sua vez, quanto aos benefícios para os professores, para Damiani (2008, p. 218), o trabalho colaborativo entre profissionais viabiliza o enriquecimento da “[...] sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

De acordo com Cook e Friend (1993), no trabalho colaborativo, os profissionais experimentam uma redução do isolamento, compreendem melhor o trabalho mútuo e identificam mais facilmente as necessidades para um planejamento individualizado. Ademais, a colaboração promove diversidade nas estratégias de ensino em salas de aula comuns, o que não só beneficia os profissionais, oferecendo oportunidades ampliadas para compartilhar e discutir temas desafiadores do currículo, mas ainda facilita a identificação de soluções para problemas que poderiam ser difíceis de resolver individualmente.

É importante pontuar que a colaboração é um processo, que não se constitui de modo fácil, visto que perpassa a constituição de grupos de profissionais diferentes da escola. Nestes grupos estarão pessoas com diferentes histórias de vida, processos de aprendizagem diferenciados, formações e experiências distintas em relação ao trabalho com alunos com deficiência. Ou seja, profissionais são constituídos de uma diversidade de vivências e práticas, que precisam inicialmente estabelecer boas relações interpessoais de trabalho para então se engajarem colaborativamente na promoção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Para além das questões pessoais e formativas, Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin (1999) mencionam que os profissionais da escola podem ter prioridades diferentes em seu trabalho. No entanto, a colaboração pode ser eficaz quando há objetivos comuns compartilhados.

Outro desafio significativo na implementação de um modelo de colaboração na escola é a gestão de tempo e espaço no ambiente escolar (Cook; Friend, 1993). Isso se refere à dificuldade quando a administração ou a estrutura de ensino não oferece suporte, com espaço de trabalho e períodos para que os profissionais possam desenvolver estratégias de colaboração. Além disso, destaca-se a importância de os profissionais que desejam adotar abordagens colaborativas possuírem uma base conceitual sólida sobre o assunto, a fim de gerenciar eficientemente o tempo disponível e conduzir reuniões produtivas.

Assim, pode-se afirmar que a construção da colaboração na escola envolve todos os aspectos do ambiente escolar, sendo necessário o envolvimento não apenas de professores interessados no processo de inclusão escolar, mas também de uma transformação estrutural na

compreensão do papel dos professores e na gestão escolar. Isso ressalta a urgência de realizar mais estudos sobre colaboração, com vistas a proporcionar maior ênfase a esses modelos de gestão escolar.

Os autores Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin (1999) apontam a existência de alguns modelos de trabalho colaborativo: o ensino colaborativo ou coensino; a colaboração entre pares; a tutoria entre pares; e a CCE. Dentre estes modelos, esta pesquisa irá discorrer sobre a CCE e suas contribuições à inclusão escolar.

A CCE é definida como processo em que uma pessoa treinada trabalha junto a uma pessoa ou mesmo a um grupo consultante, em um modelo igualitário, e não hierárquico, para organizar ações que contribuam no desenvolvimento dos alunos da escola (Kampwirth; Powers, 2016).

Segundo Costa *et al.* (2023), a CCE é um trabalho focado no ambiente escolar e suas demandas, onde as possibilidades de atuação podem ser voltadas a diferentes tipos de situações escolares, sejam elas individualistas, como em situações específicas de alunos com deficiência, ou mesmo universalistas, abrangendo diferentes públicos e profissionais da escola. Quando aplicada em um contexto mais individual, a CCE se propõe ao enfrentamento de situações específicas de um professor ou de um aluno.

O trabalho nessa perspectiva mobiliza profissionais e conhecimentos de diferentes áreas, para que juntos/as, especialista(s) e professor/a da classe comum planejem ações que garantam o acesso ao currículo por aqueles/as que têm encontrado barreiras (Costa *et al.*, 2023, p. 52).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 25) explicam que, “Na literatura de Educação Especial e consultoria colaborativa escolar, têm sido referidos como consultores, por exemplo, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, etc.”. Por sua vez, quem recebe a consultoria é chamado de consultante ou consultado.

Os consultantes englobam uma diversidade de perfis na escola, incluindo professores, alunos, gestores, familiares e outros profissionais. Os alunos, os familiares ou outros profissionais da escola podem desempenhar papéis tanto diretos quanto indiretos como consultantes, já que o consultor pode, por exemplo, observar os alunos, atendê-los para ensinar determinada habilidade ou comportamento ou mesmo coletar dados que podem ser úteis no desenvolvimento das estratégias por outros pares. Nesse contexto, é relevante que o consultor seja hábil na coleta de dados, permitindo uma avaliação eficaz da efetividade das intervenções planejadas de forma colaborativa, conforme destacado por Kampwirth e Powers (2016).

Para os autores, a CCE fornece melhores resultados, pois o consultor, muitas vezes, tem formação específica em avaliações e intervenções, e o consultado possui conhecimento sobre as necessidades e potencialidades dos alunos. Porém, não raro, os consultados já têm noção de como resolver determinado problema, ou têm ideia, mas não a certeza se são eficazes, diante disso a importância do consultor, para, conjuntamente, revisar estratégias e encorajar as atitudes do consultado.

Para Costa *et al.* (2023, p. 53-54), para que um profissional atue como consultor, ele deve ter três requisitos:

- ter domínio em uma área profissional específica, juntamente com a capacidade de aplicar esses conhecimentos na resolução de problemas;
- possuir habilidades interpessoais específicas, incluindo uma comunicação eficaz e interação harmoniosa com colegas. Isso implica a capacidade de compreender não apenas comportamentos verbais, mas também não verbais, como posturas, expressões e sentimentos, que podem ser manifestados explicitamente ou implicitamente nos discursos dos consultantes;
- demonstrar corresponsabilidade na execução de ações, permitindo que as atividades sejam realizadas tanto pelos consultantes quanto pela equipe de consultoria. Essa distribuição de responsabilidades deve ser definida colaborativamente ao longo do processo.

Para o estabelecimento da prática em CCE, Sheridan *et al.* (2009) ressaltam diferentes fases ou etapas: 1) identificação do problema; 2) análise do problema; 3) estabelecimento e implementação de planos estratégicos no ambiente escolar; e 4) avaliação por meio dos dados coletados ao longo de todo o processo de consultoria. A prática deste modelo de colaboração demanda a construção e o acompanhamento de estratégias coordenadas.

Os autores Kampwirth e Powers (2016) explicam que a etapa de identificação do problema é o momento no qual consultante e consultor discutem os problemas trazidos pelo consultante, já tentando discutir possibilidades da causa desse problema, por exemplo, se seriam problemas derivados de comportamento ou de aprendizagem. Cabe nesta etapa avaliar as preocupações do consultado, estabelecer objetivos, priorizar objetivos, discutir possibilidades para a coleta de dados, marcar próximos encontros.

Para Costa *et al.* (2023), a primeira etapa visa essencialmente conhecer o contexto escolar, sendo importante que os consultores façam o exercício de conhecer a realidade de cada ambiente escolar.

[...] é necessário visitá-la, conhecer o contexto, conhecer os/as responsáveis pela criança, as condições de acessibilidade desse espaço e os desafios que emergem nesse momento, sejam individuais ou universais. O primeiro cuidado é que o/a consultor/a não se comporte como um/a orientador/a que adentra o espaço escolar com receitas prontas aos/às professores/as ou aos pais quanto às condutas a serem adotadas (Costa *et al.*, 2023, p. 53).

Por sua vez, a etapa denominada análise do problema é, segundo Kampwirth e Powers (2016), o momento de aprofundar o conhecimento acerca das questões trazidas pelo consultante. Uma estratégia é realizar observações diretas dos comportamentos envolvidos nos problemas levantados na primeira etapa e atentar-se para a função desses comportamentos-problema. É nesta ocasião que se discute junto ao consultante possibilidades de intervenções, incluindo os recursos e as estratégias que serão adotadas. Em vista disso, é nesta etapa que são definidas metas conjuntamente e adicionalmente as maneiras de como elas serão colocadas em prática

Segundo os mesmos autores, a terceira etapa, estabelecimento e implementação de planos estratégicos no ambiente escolar, é o momento de colocar em prática as intervenções definidas, sendo papel do consultor monitorar as práticas, sempre apoiando e colaborando com o consultante em seu trabalho junto aos alunos.

A quarta e última etapa, para Kampwirth e Powers (2016) citando Bergan (1977), pode ser dividida em três momentos: 1) avaliar se as metas foram alcançadas; 2) verificar a eficácia da CCE; e 3) propor novas intervenções. Os autores ressaltam que o objetivo desta etapa é o de avaliar, modificar ou mesmo encerrar a CCE, sendo importante que consultor e consultante tomem essas decisões de forma conjunta.

Para a organização e implementação de uma CCE, também é relevante que sejam respeitadas suas características próprias de funcionamento, melhor descritas pelos autores Kampwirth e Powers (2016):

- é necessária a busca pela criação de um relacionamento recíproco de confiança entre consultor e consultado;
- é apenas a partir das demandas iniciais que serão desenvolvidas as ações que irão direcionar a resolução de problemas;
- o consultado é o principal responsável por realizar as práticas planejadas colaborativamente junto ao consultor. Por sua vez, ao consultor cabe contribuir com as análises de problemas, fornecer informações necessárias às ações do consultado, monitorar e avaliar a consulta;

- precisa haver interação entre a finalidade e o processo de condução da consultoria, devendo estes serem sempre considerados concomitantemente;
- em meio à CCE, é importante estar atento a variáveis que podem influenciar sua condução, como normas éticas, expectativas sociais, normativas da escola, dentre outros fatores;
- para atender às demandas de funcionamento da CCE, convém que sejam realizados registros, observações e até mesmo entrevistas como forma de avaliação;
- o trabalho de CCE visa atender os níveis de apoio dos alunos, sejam eles com ou sem deficiências, na rotina regular da sala de aula ou nos demais ambientes não restritivos;
- a CCE tem como objetivo melhorar o desenvolvimento do aluno, ao mesmo tempo que contribui com a prática do consultado.

Adicionalmente as autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) também indicam a importância do consultante ser um profissional capacitado em sua área de atuação.

Diante do entendimento de que a construção de uma CCE demanda planejamento e acompanhamento, os autores Sheridan *et al.* (2009) reforçam a necessidade de que o processo seja guiado por meio de observação direta das etapas e da coleta de dados, o que pode ser realizada por manuais ou protocolos formais.

De acordo com Lourenço (2012), os arranjos da CCE estão intrinsecamente ligados à avaliação das necessidades e características dos alunos e das condições do ambiente, o que requer investimento de tempo, organização e recursos.

[...] a prática bem sucedida em colaboração envolve disponibilidade de tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento e persistência, além da necessidade dos profissionais envolvidos estabelecerem formas de comunicação e trabalho em real parceria para resolubilidade e de problemas cotidianos (Lourenço, 2012, p. 44).

Costa *et al.* (2023) compartilham dessa perspectiva, ressaltando que a viabilidade da CCE demanda não apenas atenção às etapas práticas, mas também à necessidade de uma mudança na dinâmica escolar. Essa transformação visa criar condições colaborativas reais, proporcionando tempo e espaço dedicados ao diálogo e à colaboração no ambiente escolar.

A seguir serão apresentados alguns estudos internacionais e nacionais publicados em artigos, objetivando retratar uma visão mais abrangente da prática por meio da CCE.

O estudo realizado por Villeneuve e Hutchinson (2012) teve como objetivo analisar o impacto da colaboração entre professores e terapeutas ocupacionais, por meio da CCE, focando em dois alunos em diferentes escolas especiais na província de Ontário, Canadá. Os alunos em questão eram: um menino de seis anos com TEA; e uma aluna de seis anos com atrasos no desenvolvimento. Utilizando uma abordagem de estudo de caso etnográfico, a pesquisa empregou uma análise de dados mediante caso cruzado (*cross-case analysis*). O cerne da análise almejou identificar as características colaborativas que facilitaram a programação educacional e os resultados para os alunos. A implementação da CCE ocorreu com comunicação contínua, reuniões de planejamento e estabelecimento de metas compartilhadas entre professores e terapeutas ocupacionais.

Villeneuve e Hutchinson (2012) enfatizam que o interesse e comprometimento dos professores de Educação Especial, aliados aos planejamentos colaborativos com os profissionais de terapia ocupacional, resultaram em ganhos específicos para a aluna em habilidades motoras finas, acadêmicas e sociais. Por sua vez, o aluno obteve melhorias em habilidades sociais e acadêmicas. Esses resultados evidenciam o impacto positivo da colaboração entre educadores e terapeutas ocupacionais na promoção do desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para o alcance de metas educacionais e sociais.

Por sua vez, o estudo de Nisser (2017) começa contextualizando que, na Suécia, a colaboração entre profissionais escolares é incentivada pelo governo sueco para aprimorar a aprendizagem dos alunos, envolvendo, para tanto, a formação de grupos de consultoria. Diante disso, existem profissionais de Educação Especial que atuam como consultores. Por esta razão, a pesquisadora buscou realizar um estudo com objetivo de retratar a experiência dos profissionais de Educação Especial que atuam nessa função de consultor, por meio das teorias da ação comunicativa de Habermas e da pedagogia de libertação de Paulo Freire.

A pesquisa foi conduzida ao longo de dois anos (2013–2015) em uma escola primária de um município sueco. Os participantes foram 12 profissionais de Educação Especial, selecionados por diretores do conselho escolar municipal da Suécia, que registraram suas atividades diárias, incluindo trabalho direto com alunos com deficiência, avaliações e elaboração de planos educacionais individuais. A análise dos dados se deu qualitativamente, identificando estratégias e abordagens retratadas nas notas dos diários de campo dos professores.

Nisser (2017) destaca, dentre seus resultados, que a CCE fundamentada na teoria comunicativa contribuiu significativamente para aprendizagem dos professores, principalmente

por fornecer condições para eles aprenderem uns com os outros. Para a autora, a CCE é um processo democrático que contribui para promover uma cultura escolar inclusiva quando as ações e estratégias de aprendizado são desafiadas e discutidas de maneira deliberada e inclusiva entre grupos de profissionais.

Por sua vez, o estudo de Pedersen e Best-Gulborg (2019) teve como objetivo avaliar um modelo de prestação de serviços de CCE na autoeficácia de três professores que atuavam junto a alunos com deficiência auditiva em escolas de áreas rurais na região do Upper Midwest, nos Estados Unidos da América. Os participantes foram: um professor de educação geral, um professor de Educação Especial e um professor da sala de recursos. A consultoria foi ofertada por uma das pesquisadoras do estudo, especialista na área da Educação Especial.

Para avaliação quantitativa foi utilizada a escala School Team Assessment of Self-efficacy and Knowledge – Deaf/Hard of Hearing (STASK-D/HH), aplicada pré e pós-intervenção, com objetivo de medir a autoeficácia docente. Os dados qualitativos foram coletados com entrevistas também pré e pós-intervenção e diários reflexivos dos participantes. A análise de dados envolveu estatísticas descritivas para a escala STASK-D/HH, testes de medidas repetidas e análise interpretativa seguindo os procedimentos de Hatch.

A pesquisa apontou uma significativa melhoria observada no entendimento e na confiança dos profissionais após a participação na CCE, indicando que essa prática pode ser uma ferramenta valiosa para superar desafios educacionais específicos desses alunos em contextos rurais e, conseqüentemente, aumentar a influência de autoeficácia docente. Para as autoras, esses resultados reforçam a relevância da CCE como uma estratégia educacional efetiva e como uma abordagem valiosa para promover a educação inclusiva e melhorar a capacidade dos educadores de atender às necessidades diversificadas dos alunos em contextos rurais.

O estudo de Yamaguchi *et al.* (2021) investigou os impactos da CCE também com foco na condução por terapeutas ocupacionais e professores em escolas pré-escolares. O experimento foi realizado em quatro escolas no Japão que nunca haviam recebido colaboração externa. Os participantes incluíram dez professores e seus respectivos alunos com deficiência ou atrasos no desenvolvimento que não estivessem recebendo nenhum outro serviço de Educação Especial. Para tanto, utilizou o aplicativo Decision-making in Occupation Choice for School (ADOC-S) para facilitar a definição de metas e tomadas de decisões compartilhadas. Durante três sessões de CCE, lideradas por um terapeuta ocupacional, foram aplicados

instrumentos¹⁷ para avaliar o progresso individual dos alunos em diferentes áreas de desenvolvimento.

A CCE foi realizada por meio de visitas das terapeutas ocupacionais às escolas, onde avaliaram as crianças e colaboraram na definição de metas compartilhadas com as professoras usando o aplicativo. Durante esse processo, as terapeutas ofereceram sugestões e orientaram os professores na elaboração de planos educacionais diários, destacando uma abordagem centrada nos pontos fortes.

Para os autores, a pesquisa revelou progressos expressivos no desenvolvimento dos alunos, sinalizando alta eficácia na oferta da CCE, mesmo em espaços que ainda não tinham trabalhado em colaboração. O ADOC-S contribuiu para o alcance de 30 metas, superando expectativas e realçando os terapeutas ocupacionais como consultores escolares.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, as autoras Santos, Rodrigues e Capellini (2023) realizaram revisão sistemática da literatura com objetivo de identificar artigos científicos nacionais sobre a temática da CCE. Como resultado, foram identificados 25 artigos que concluíram que a CCE, de maneira geral, foi considerada uma estratégia eficaz para promover a atuação colaborativa entre um ou mais parceiros na superação de dificuldades encontradas ao longo do processo de inclusão escolar. Em suas considerações, as autoras mencionam que a presença do psicólogo escolar como parceiro na consultoria pode promover práticas bem-sucedidas, reforçando a reflexão sobre a importância desse profissional no sistema educacional. De forma geral, igualmente consideram a CCE um meio capaz de promover a abertura entre profissionais da Educação e da Saúde, visando a um trabalho com práticas menos individualistas.

Dentre os artigos retratando a CCE ofertada pelo psicólogo escolar, a pesquisa conduzida por Benitez e Domeniconi (2016) teve como objetivo a avaliação do papel do psicólogo escolar como consultor, colaborando com professores especificamente na elaboração de programas de ensino de leitura e escrita destinados a alunos com deficiência intelectual e TEA. O estudo foi estruturado em dois experimentos. No primeiro, participaram três duplas de professores e três alunos, adotando um desenho experimental de linha de base múltipla. Durante o experimento, a CCE foi oferecida em encontros destinados ao estudo de textos elaborados pelas pesquisadoras. Além disso, foram fornecidas orientações e estratégias construídas de forma colaborativa, as quais eram aplicadas pelas professoras. Para a avaliação, foram

¹⁷ O Canadian Occupational Performance Measure (COPM), a Goal Attainment Scale (GAS) e o Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).

conduzidas três avaliações gerais repetidas: a primeira, realizada antes de qualquer intervenção educacional; a segunda, após o ensino de um segundo conjunto de sete palavras; e a terceira, ao término do processo de CCE. O segundo experimento seguiu a mesma estrutura, envolvendo a participação de três duplas de professoras de Educação Especial e três alunos.

Os resultados obtidos por Benitez e Domeniconi (2016) revelaram diferenças significativas entre as avaliações realizadas antes e depois da implementação da CCE, evidenciando ganhos dos alunos nas habilidades de leitura e escrita. Esses avanços foram particularmente benéficos para a formação dos professores envolvidos em ambos os experimentos. As autoras sinalizam que o psicólogo escolar desempenha um papel relevante como consultor, não apenas em contextos semelhantes aos abordados na pesquisa, junto aos professores, mas também em colaboração com família, comunidade e outras interações. Essa perspectiva ressalta a versatilidade e a amplitude do papel do psicólogo escolar como consultor na promoção do desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos.

Outro estudo publicado com foco na CCE ofertada pelo psicólogo escolar foi o de Jager e Patias (2019), que tinha como objetivo descrever as ações extensionistas iniciais desenvolvidas no projeto de extensão “Consultoria em Psicologia Escolar”, vinculado ao Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). O projeto se propôs a mapear, compreender e intervir nas principais queixas escolares apresentadas pelas escolas municipais de alguns municípios do estado do Rio Grande do Sul.

A investigação apresenta uma análise de conteúdo qualitativa temática, utilizada para identificar as principais queixas escolares e propor estratégias interventivas, usando a CCE ofertada por estagiários de Psicologia, supervisionados por uma professora responsável. O projeto ocorreu de 2017 e agosto de 2018, quando foram visitadas nove escolas municipais de Ensino Fundamental e 12 de Educação Infantil. As queixas eram registradas a partir do relato de professoras e diretoras sobre a realidade dessas escolas, e posteriormente foram analisadas no grupo de extensão.

Mediante as análises, o grupo conseguiu desenvolver três ações em meio à demanda de duas escolas municipais. As intervenções proporcionaram espaços de diálogos entre alunos, professores, familiares e gestores, principalmente com foco na desconstrução de alunos que eram considerados, por professores e gestores, alunos “rebeldes”. Especificamente para os alunos, esses momentos refletiram em momentos para exposição de opiniões, manifestação de sentimentos e ampliação do repertório de fala e escuta (Jager; Patias, 2019).

Jager e Patias (2019, p. 199) afirmam que a CCE “[...] acaba por se tornar uma possibilidade de mostrar o papel e a importância da Psicologia nas Escolas diante da falta de conhecimento adequado, acerca da atuação psi na educação”.

Para complementar o panorama de estudos brasileiros, no próximo tópico serão apresentadas pesquisas de mestrado e doutorado sobre a temática da CCE.

2.2 Pesquisas recentes em Consultoria Colaborativa Escolar

Neste tópico são elencados estudos com o objetivo de incorporar a esta pesquisa trabalhos recentes sobre o tema da CCE, buscando uma compreensão mais aprofundada de como essas consultorias foram organizadas e quais foram suas consequências para a rotina escolar.

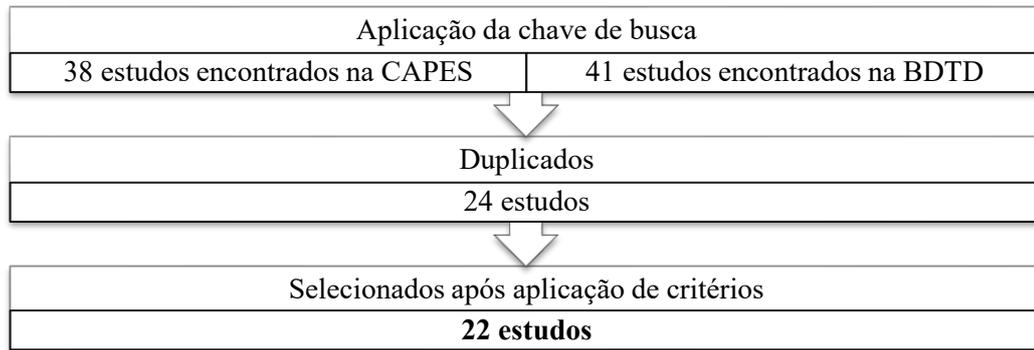
Quando se elabora uma pesquisa bibliográfica, é importante descrevê-la de forma detalhada e transparente, orientando sobre como os estudos foram identificados, bem como apresentando suas características (Page *et al.*, 2022). Diante disso, o processo iniciou-se com a escolha do tema, visando contribuir com o objetivo já delineado.

Para o levantamento de dados, foram acessados os *sites* oficiais das duas fontes adotadas, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A coleta teve início por meio da busca utilizando a chave de pesquisa “Consultoria Colaborativa Escolar” OR “Consultoria Colaborativa”.

Como filtro inicial foi definida a delimitação temporal dos anos de 2008 a 2022, optando por encontrar os estudos defendidos após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Além disso, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: a) estudos que abordaram a implementação do modelo de CCE em escolas públicas municipais e estaduais; b) pesquisas empíricas; e c) estudos que descreveram de maneira detalhada a implementação da CCE. Foram estabelecidos como critérios de exclusão: a) estudos teóricos ou de revisão; b) estudos conduzidos em escolas especiais; e c) estudos duplicados.

No primeiro momento do levantamento, conforme evidenciado na Figura 1, foram identificados 38 estudos na plataforma CAPES e 41 estudos na plataforma BDTD. Dentre esses, 24 deles estavam em ambas as plataformas. Para a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foi efetuada a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, resultando na seleção de 22 trabalhos.

Figura 1 – Fluxograma de aplicação dos critérios de inclusão e exclusão



Fonte: Elaborada pela autora.

Os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra, o que possibilitou a sistematização dos seguintes aspectos: ano, natureza da publicação, instituição em que foi defendido, autoria, orientação e título. No Quadro 1 estão apresentadas as dissertações encontradas.

Quadro 1 – Dissertações sobre CCE

Ano Instituição	Autoria	Orientação	Título
2008 Unesp	Castro , Aretha Bispo de	Ana Cláudia Moreira Almeida-Verdu	Ensino de leitura e escrita baseado no paradigma da equivalência: um programa de Consultoria Colaborativa com professor
2009 UFSCar	Gebrael , Tatiana Luísa Reis	Cláudia Maria Simões Martinez	Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: PRÓ-AVD
2011 UFAL	Souza , Sirlene Viera de	Neiza de Lourdes Frederico Fumes	Consultoria Colaborativa: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala regular com alunos surdos
2012 UERJ	Araújo , Cláudia Alexandra Góes de	Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes	Os efeitos do trabalho colaborativo na inserção de alunos com deficiência física em Escolas do Município do Rio de Janeiro
2013 UFAL	Dounis , Alessandra Bonorandi	Neiza de Lourdes Frederico Fumes	Atividade docente e inclusão: as medições da Consultoria Colaborativa
2014 UFAL	Santos , Nágib José Mendes dos	Neiza de Lourdes Frederico Fumes	A Consultoria Colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdo-cegueira
2015 UERJ	Olmedo , Patrícia Blasquez	Catia Crivelenti de Figueiredo Walter	Sem comunicação, há inclusão? Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo
2015 UFSCar	Calheiros , David dos Santos	Enicéia Gonçalves Mendes	Consultoria Colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais
2016 UERJ	Oliveira , Luciana de Barros	Patrícia Braun	Consultoria Colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão no ensino fundamental I
2017 UERJ	Santos , Caroline Vieira de Campos Gonzales dos	Patrícia Braun	Flexibilizações curriculares e aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental: um caso de Consultoria Colaborativa no município de Itatiaia/RJ

2018 UFG	Campos, Daniela Maria Ferreira	Maria Marta Lopes Flores	Formação continuada na perspectiva da Consultoria Colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar
2019 UFRN	Souza, Maria da Guia	Débora Regina de Paula Nunes	Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores
2021 UFPR	Oliveira, Lurdes Fabricio de	Maria de Fátima Joaquim Minetto	Consultoria Colaborativa como modelo de serviço para apoio ao processo de inclusão escolar
2021 Unesp	Cristovam, Maria Osvalda de Castro Feitosa	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Consultoria Colaborativa do professor de AEE para práxis inclusivas no Ensino Fundamental com base no DUA

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme evidenciado no Quadro 1, foram selecionadas 14 dissertações. Por sua vez, no Quadro 2 são apresentadas as oito teses encontradas, totalizando assim os 22 estudos identificados.

Quadro 2 – Teses sobre CCE

Ano Instituição	Autoria	Orientação	Título
2008 UFSCar	Alpino, Angela Maria Sirena	Maria Amélia Almeida	Consultoria Colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão
2009. UFSCar	Pereira, Verônica Aparecida.	Enicéia Gonçalves Mendes	Consultoria Colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo
2010 UFSCar	Silva, Aline Maira da	Enicéia Gonçalves Mendes	Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais
2014 UFSCar	Machado, Andréa Carla	Maria Amélia Almeida	Avaliação de um programa de resposta à intervenção multinível para estudantes com dificuldades de aprendizagem
2018 UFSCar	Oliveira, Patricia Santos de	Mey de Abreu van Munster	Consultoria Colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aula de Educação Física
2018 UFSM	Canabarro, Renata Corcini Carvalho	Carlo Schmidt	Consultoria Colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista
2019 Unesp	Arantes-Brero, Denise Rocha Belfort	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da Consultoria Colaborativa
2021 UFSCar	Paganotti, Emille Gomes Paganotti	Claudia Maria Simões Martinez	Autoeficácia docente na inclusão de estudantes com deficiência intelectual

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado nos Quadros 1 e 2, os anos de 2018 (uma dissertação e duas teses) e 2021 (duas dissertações e uma tese) apresentaram o maior número de publicações, cada

um com três trabalhos. Em contrapartida, nos anos de 2020 e 2022 não foram encontrados estudos, enquanto nos demais anos pelo menos um trabalho foi identificado.

A UFSCar destaca-se como a instituição com o maior número de pesquisas defendidas, totalizando oito estudos. Os resultados desse levantamento de teses e dissertações se assemelha aos dados encontrados no levantamento de artigos sobre CCE realizado por Santos, Rodrigues e Capellini (2023), em que, dos 25 artigos selecionados, 18 eram publicações de autores da graduação, pós-graduação ou de doutores vinculados à UFSCar.

Seguindo as instituições encontradas, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) apresentou quatro estudos, enquanto a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – Campus de Bauru) contribuíram com três cada. Por sua vez, a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) tiveram um estudo cada.

A maior concentração desses programas de pesquisa está localizada na região Sudeste do país, totalizando quinze pesquisas; seguida pela região Nordeste, com quatro. A região Sul teve dois estudos, enquanto a região Centro-Oeste conta com apenas um. Não foram encontradas pesquisas publicadas na região Norte.

No que diz respeito aos programas de pós-graduação, a maioria das investigações foi defendida em programas de Educação Especial, totalizando oito estudos (Alpino, 2008; Calheiros, 2015; Gebrael, 2009; Machado, 2014; Oliveira, 2018; Paganotti, 2021; Pereira, 2009; Silva, 2010). Em seguida, encontram-se os programas de Educação, com sete pesquisas (Araújo, 2012; Campos, 2018; Canabarro, 2018; Dounis, 2013; Oliveira, 2021; Olmedo, 2015; Souza, 2019). Os programas de Educação Brasileira (Santos, 2014; Souza, 2011), Ensino em Educação Básica (Oliveira, 2016; Santos, 2017) e Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (Arantes-Brero, 2019; Castro, 2008) tiveram dois estudos defendidos cada. Além disso, houve uma pesquisa vinculada ao programa de Docência em Educação Básica (Cristovam, 2021).

Quanto às orientações, como pode ser percebido nos Quadros 1 e 2, as pesquisadoras Enicéia Gonçalves Mendes e Neiza de Lourdes Frederico Fumes são indicadas como as que mais orientaram trabalhos no tema em pauta, com três orientações cada; seguidas das pesquisadoras Maria Amélia Almeida, Patrícia Braun e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, com duas orientações cada.

No que diz respeito à caracterização das pesquisas selecionadas como fonte de dados, foram também analisados os seguintes aspectos: etapa de escolarização investigada; abordagem de pesquisa; tipo de pesquisa; técnica utilizada para coleta de dados; público-alvo das investigações; e quem foram os consultantes e os consultores.

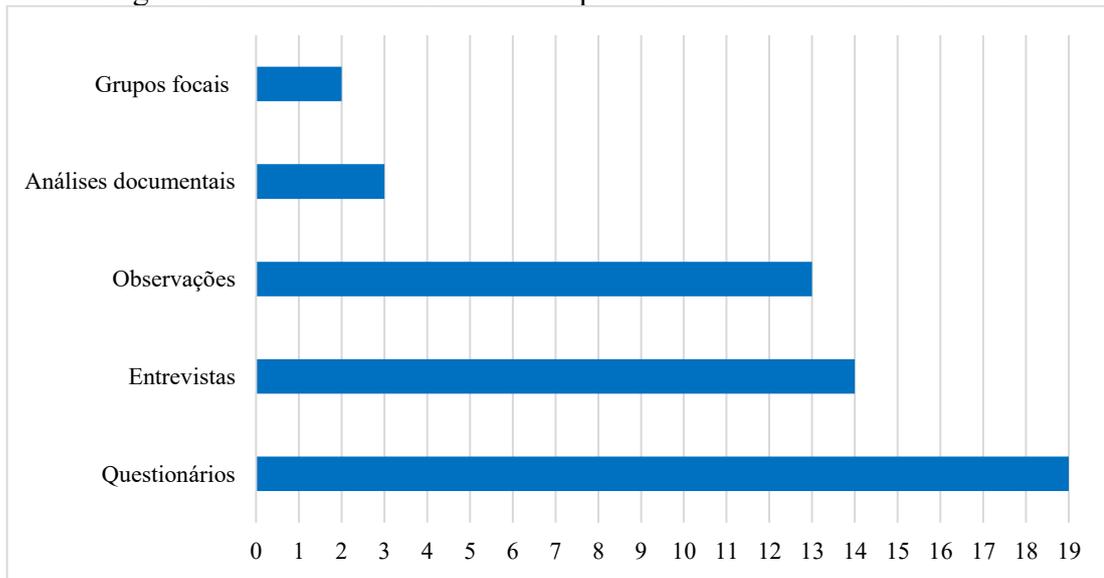
Sobre a etapa de escolarização, a maioria das investigações, 15 no total, foi conduzida com participantes que atuavam no Ensino Fundamental (Arantes-Brero, 2019; Araújo, 2012; Campos, 2018; Canabarro, 2018; Castro, 2008; Cristovam, 2021; Dounis, 2013; Machado, 2014; Oliveira, 2016; Oliveira, 2021; Paganotti, 2021; Pereira, 2009; Santos, 2017; Silva, 2010; Souza, 2011). Três estudos focalizaram a Educação Infantil (Gebrael, 2009; Olmedo, 2015; Souza, 2019). Dois trabalhos investigaram simultaneamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Alpino, 2008; Calheiros, 2015), enquanto outros dois abordaram os Ensinos Fundamental e Médio (Oliveira, 2018; Santos, 2014).

Oito estudos optaram por uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos (Arantes-Brero, 2019; Araújo, 2012; Canabarro, 2018; Gebrael, 2009; Machado, 2014; Olmedo, 2015; Pereira, 2009; Silva, 2010). Em contrapartida, 14 adotaram exclusivamente a abordagem qualitativa.

No tocante ao tipo de estudo, a maior parte (seis) indicou a utilização de delineamento quase experimental (Arantes-Brero, 2019; Canabarro, 2018; Pereira, 2009; Machado, 2014; Olmedo, 2015; Souza, 2019). Em seguida, quatro trabalhos se descreveram como de delineamento experimental (Alpino, 2008; Castro, 2008; Gebrael, 2009; Silva, 2010), outros quatro se identificaram como pesquisa colaborativa (Dounis, 2013; Santos, 2014; Oliveira, 2017; Paganotti, 2021), e mais quatro se nomearam como de pesquisa-ação colaborativa (Cristovam, 2021; Souza, 2012; Oliveira, 2016; Santos, 2017). Outros tipos de estudo indicados foram: pesquisa-ação participante (Araújo, 2012); estudo exploratório (Calheiros, 2015); pesquisas explicativa e descritiva (Oliveira, 2021).

Quanto aos procedimentos utilizados para coleta de dados, foram observadas diferentes técnicas, conforme evidenciado na Figura 2. Vale ressaltar que todas as pesquisas empregaram mais de um tipo de técnica.

Figura 2 – Técnicas utilizadas como procedimentos de coleta de dados



Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com a Figura 2, o uso de questionários prevalece como a técnica mais utilizada, presente em 19 estudos, seguido por entrevistas, que foram empregadas em 14 deles, e observações, que figuraram em 13. Estratégias menos adotadas incluem o uso de análises documentais, em três pesquisas, e de grupos focais, em apenas duas.

Quanto ao público-alvo, quatro estudos focaram a CCE na deficiência física (Alpino, 2008; Araújo, 2012; Calheiros, 2015; Dounis, 2013), três no TEA (Canabarro, 2018; Olmedo, 2015; Souza, 2019), três na deficiência visual (Cristovam, 2021; Gebrael, 2009; Oliveira, 2016), dois na deficiência auditiva (Pereira, 2009; Souza, 2011), dois na deficiência intelectual (Paganotti, 2021; Santos, 2017) e mais dois em alunos com dificuldades de aprendizagem (Castro, 2008; Machado, 2014). Outros temas foram abordados individualmente: surdo-cegueira (Santos, 2014), altas habilidades/superdotação (Arantes-Brero, 2019) e problemas de comportamento (Silva, 2010).

No estudo de Oliveira (2018) não houve foco exclusivo em um único público-alvo e envolveu professores de Educação Física que trabalhavam com alunos com deficiência visual, paralisia cerebral e TEA. Da mesma forma, Campos (2018) não se limitou a um público específico, contando com professores que atuavam junto a alunos com deficiência intelectual, deficiência múltipla e TDAH. Situação semelhante ocorreu no trabalho de Oliveira (2021), que abrangeu professores que lecionavam para alunos com deficiência auditiva e TEA.

Concernente aos consultores, dez trabalhos tinham como foco a consultoria oferecida por especialistas em áreas relacionadas à Educação. A maioria dos consultores possuía formação em Pedagogia (Campos, 2018; Cristovam, 2021; Santos, 2017; Souza, 2011; Souza,

2019; Paganotti, 2021), Pedagogia e Letras (Machado, 2014), Educação Especial (Canabarro, 2018), Pedagogia e Psicologia (Oliveira, 2021), Ciências Biológicas (Oliveira, 2016) e Filosofia, com especialização em Psicopedagogia (Santos, 2014). Além disso, apresentavam diferentes especializações¹⁸ e/ou mestrados¹⁹ na área da Educação ou da Educação Especial.

Em cinco pesquisas, os consultores eram psicólogos (Arantes-Brero, 2019; Araújo, 2012; Castro, 2008; Dounis, 2013; Pereira, 2009; Silva, 2010). Apareceram, ainda, consultores da Fisioterapia (Alpino, 2008), Terapia Ocupacional (Gebrael, 2009), Educação Física (Oliveira, 2018) e Fonoaudiologia (Olmedo, 2015). Dados similares à pesquisa de Santos, Rodrigues e Capellini (2023), na qual foram identificados como consultores professores de Educação Especial, professores universitários e estudantes de graduação dos cursos de Educação, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e consultores em Tecnologia Assistiva.

No estudo conduzido por Calheiros (2015), foram identificadas três consultoras especializadas em Tecnologia Assistiva: a primeira tem formação em Pedagogia e Fisioterapia, com especialização em Acupuntura, além de mestrado e doutorado em Educação; as outras duas são profissionais da Terapia Ocupacional, ambas com mestrado e doutorado em Educação Especial, sendo que uma delas ainda possui especialização em Intervenção Neuropediátrica.

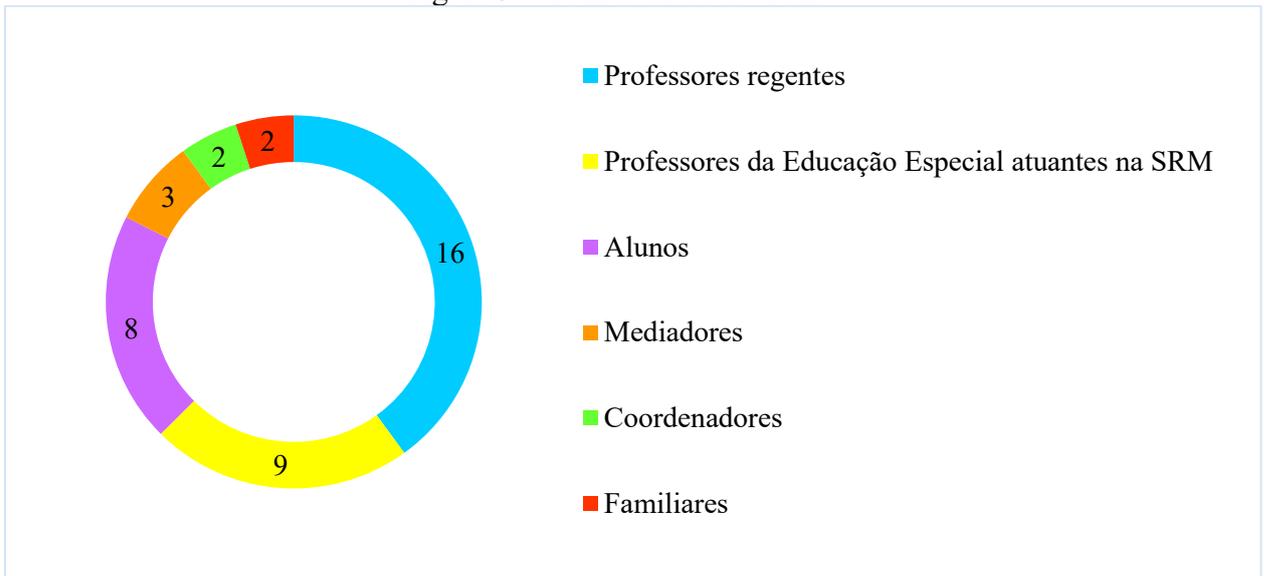
É importante frisar que em 11 estudos não foi realizada a caracterização do consultor na pesquisa (Campos, 2018; Canabarro, 2018; Castro, 2008; Dounis, 2013; Gebrael, 2009; Oliveira, 2016; Olmedo, 2015; Paganotti, 2021; Santos, 2014; Santos, 2017; Souza, 2011), sendo necessário realizar a busca pelo Currículo Lattes dos pesquisadores. Os outros 11 estudos indicaram a caracterização do consultor ao longo da apresentação do estudo.

Quanto aos consultantes das CCE, estes são representados na Figura 3.

¹⁸ Nomeadamente, especializações em: Administração Escolar e Tecnologias da Educação (Campos, 2018); Educação Especial e Psicopedagogia (Canabarro, 2018); Gestão Escolar, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia (Cristovam, 2018); Psicopedagogia (Machado, 2014); Psicopedagogia (Santos, 2014); Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (Santos, 2017); Língua Brasileira de Sinais (Souza, 2011); Psicologia Escolar da Aprendizagem (Souza, 2019); Educação Especial/Inclusiva (Oliveira, 2016); Psicopedagogia (Oliveira, 2021); Educação Especial e Psicopedagogia (Paganotti, 2021).

¹⁹ Mestrado em Educação (Canabarro, 2018; Paganotti, 2021) e mestrado em Educação Especial (Machado, 2014).

Figura 3 – Consultantes da CCE



Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme ilustrado na Figura 3, a maioria dos estudos contou com a participação de mais de um consultante. O professor regente foi o participante mais frequente, sendo identificado em 16 pesquisas. Em seguida, têm-se os professores da Educação Especial atuantes na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), presentes em nove estudos, e os alunos, presentes em oito estudos.

Cabe destacar que os estudos caracterizaram os alunos como consultantes, uma vez que receberam ao longo das consultorias ações que incluíram ajustes nos materiais didáticos, no espaço físico, na mobília, oferta tecnologia assistiva e treinamento de habilidades sociais, entre outras, proporcionadas pelo próprio consultor, professor regente ou professor da Educação Especial. Em outras palavras, essa consultoria difere daquela ofertada aos professores, que receberam diferentes tipos de formações.

Em três estudos (Araújo, 2012; Olmedo, 2015; Souza, 2019), o profissional designado como mediador foi identificado como consultante. Nestes casos, eram indivíduos que estavam cursando faculdades relacionadas à área da Educação e atuavam como estagiários na escola. Além disso, familiares (Machado, 2014; Silva, 2010) e coordenadores (Campos, 2018; Santos, 2017) também foram incluídos como participantes.

A seguir, são apresentados dados sobre a condução da CCE nesses estudos e seus principais resultados, estruturados em três categorias temáticas: a) processo de condução da CCE; b) impactos positivos da CCE; e c) desafios e limitações da CCE.

2.2.1 Processo de condução da CCE

Neste tópico serão apresentadas características de como a CCE foi conduzida nos estudos selecionados.

O primeiro aspecto a ser abordado é que, na maioria dos estudos, a consultoria foi ofertada no formato presencial na própria escola (Arantes-Brero, 2019; Alpino, 2008; Araújo, 2012; Campos, 2018; Canabarro, 2018; Castro, 2008; Dounis, 2013; Gebrael, 2009; Machado, 2014; Oliveira, 2016; Oliveira, 2018; Olmedo, 2015; Paganotti, 2021; Pereira, 2009; Silva, 2010; Santos, 2017; Souza, 2011; Souza, 2019).

Em alguns trabalhos, além do espaço escolar, outros ambientes foram utilizados para a condução da CCE, dentre eles o Ambulatório de Fisioterapia em Pediatria do Hospital Universitário da Universidade Estadual de Londrina (Alpino, 2008), a casa da professora participante (Souza, 2011), a Biblioteca Governador Leonel de Moura Brizola, localizada no centro da cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro (Oliveira, 2016) e o Laboratório de Ensino e Recursos Especiais da Universidade Federal de Goiás (Campos, 2018).

Outras quatro pesquisas ocorreram no formato remoto (Calheiros, 2015; Cristovam, 2021; Oliveira, 2021; Paganotti, 2021). Porém, apenas o estudo de Calheiros (2015) havia sido planejado para ocorrer no formato *on-line*; os demais tiveram que ser adaptados para este formato diante da pandemia de Covid-19.

A investigação realizada por Santos (2014) não fornece detalhes específicos sobre o local onde a CCE ocorreu. Apenas menciona que a consultoria foi direcionada a 15 profissionais da Educação Especial que estavam atuando em diversas SRMs em escolas da rede pública de ensino no município de Arapiraca, Alagoas.

Quanto à forma como ocorreram os encontros entre consultor e consultante, algumas pesquisas organizaram encontros individuais e em grupos de participantes (Arantes-Brero, 2019; Alpino, 2008; Araújo, 2012; Campos, 2018; Calheiros, 2015; Cristovam, 2021; Machado, 2014; Oliveira, 2021; Paganotti, 2021; Santos, 2017; Silva, 2010; Souza, 2019).

Calheiros (2015) conduziu sua pesquisa com seis professoras que prestavam atendimentos nas SRMs de diferentes escolas. Para a realização da consultoria, as professoras foram divididas: duas participaram individualmente e quatro, em duas duplas.

Por sua vez, no estudo de Silva (2010), a CCE ocorreu com momentos formativos em grupos de familiares, professores e alunos, além de momentos individuais junto a três mães e professoras.

Em outros oito trabalhos (Canabarro, 2018; Castro, 2008; Dounis, 2013; Gebrael, 2009; Oliveira, 2018; Olmedo, 2015; Pereira, 2009; Souza, 2011), a consultoria foi ofertada de maneira individual — consultor/consultante. Outro modo foi o ofertado apenas no formato consultor e grupos de consultantes (Oliveira, 2016; Santos, 2014).

Na investigação de Pereira (2009), além dos momentos formativos individuais entre a consultora e as professoras participantes, a pesquisadora adicionalmente ministrou uma palestra para todas as professoras da escola, a pedido da coordenação, na qual foi possível discutir sobre a inclusão escolar. Dessa forma, ampliou-se a formação proposta para a pesquisa, indo além dos participantes selecionados.

Em alguns estudos, os familiares foram descritos como participantes indiretos da consultoria (Alpino, 2008; Araújo, 2012). No caso de Alpino (2008), por exemplo, a consultora realizou visitas domiciliares com o objetivo de orientar e auxiliar os pais na implementação de adaptações que pudessem melhorar a mobilidade e na realização de ajustes físicos no ambiente doméstico.

Nos estudos conduzidos por Machado (2014) e Silva (2010), os familiares foram mencionados como consultantes da pesquisa. No caso do estudo de Machado (2014), 14 familiares estiveram presentes em quatro reuniões na escola, com o objetivo de receber formação sobre a relevância do envolvimento parental para o desenvolvimento escolar dos alunos. Por sua vez, no trabalho de Silva (2010) ocorreram momentos formativos direcionados aos familiares consultantes, organizados em grupos, mas também em formato individual com duas mães. Foram organizados oito momentos formativos para abordar o tema das práticas parentais.

Durante os momentos de consultoria, vários estudos desenvolveram planejamentos colaborativos para que os professores pudessem implementar com seus alunos, seja com ou sem a assistência da consultora (Alpino, 2008; Araújo, 2012; Castro, 2008; Cristovam, 2021; Gebrael, 2009; Machado, 2014; Oliveira, 2018; Silva, 2010; Souza, 2011; Souza, 2019; Santos, 2017).

Na pesquisa de Calheiros (2015), a organização de ações era planejada colaborativamente durante as reuniões no formato *on-line* da consultoria. Então as professoras aplicavam as ações e, posteriormente, forneciam *feedback* para a consultora. Para facilitar esse processo, compartilhavam instruções escritas, vídeos instrucionais, fotos e relatos das atividades realizadas.

Outro ponto de destaque na condução das consultorias é que, em 11 estudos, o consultor observou diversos momentos da rotina escolar (Alpino, 2008; Arantes-Brero, 2019; Araújo, 2012; Castro, 2008; Dounis, 2013; Oliveira, 2016; Olmedo, 2015; Paganotti, 2021; Pereira, 2009; Souza, 2011; Souza, 2019; Santos, 2017). Na maioria deles, as observações ajudaram os pesquisadores a compreenderem a rotina junto aos alunos, assim como auxiliaram na construção de práticas colaborativas entre consultor e consultante. Como Paganotti (2021), que utilizou a observação para analisar as aulas que as professoras participantes afirmaram como sendo as mais fáceis e as mais difíceis de incluir o aluno com deficiência intelectual.

2.2.2 Impactos positivos da CCE

Quando avaliados os resultados positivos alcançados com a oferta de CCE, pode-se perceber quase a totalidade dos estudos (20) indicou, como parte dos resultados, ganhos na formação de professores (Alpino, 2008; Arantes-Brero, 2019; Calheiros, 2015; Campos, 2018; Canabarro, 2018; Castro, 2008; Cristovam, 2021; Dounis, 2013; Gebrael, 2009; Machado, 2014; Oliveira, 2016; Oliveira, 2018; Oliveira, 2021; Olmedo, 2015; Paganotti, 2021; Santos, 2014; Santos, 2017; Silva, 2010; Souza, 2011; Souza, 2019).

No trabalho de Gebrael (2009), tanto no projeto-piloto como no experimental, a consultoria se revelou eficaz na ampliação do repertório das professoras, em atitudes incentivadoras, no uso de reforços positivos e no apoio à autonomia de seus alunos. Com as filmagens do estudo, foi possível observar uma mudança na postura das professoras. Anteriormente, elas realizavam todas as atividades de alimentação e higiene da criança, mas, após a consultoria, passaram a incentivar a independência. Além disso, houve aumento no conhecimento da professora em áreas como inclusão escolar e baixa visão.

Na pesquisa de Santos (2014), os dados revelam que, inicialmente, as professoras participantes do AEE careciam de conhecimento sobre a surdo-cegueira e mantinham crenças negativas em relação ao processo de inclusão. Contudo, já no quinto encontro, dentre 17, começaram a demonstrar crenças mais positivas no processo de inclusão escolar desse público específico, conforme evidenciado nas avaliações pós-momentos formativos.

As professoras participantes do estudo de Campos (2018) avaliaram que a CCE foi uma forma efetiva de ampliar as estratégias pedagógicas, visando melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, argumentaram que o processo favoreceu a criação de uma cultura de colaboração, com apoio às demandas trazidas por elas, atreladas com as

sugestões da consultora. De modo geral, as participantes relataram que a participação na pesquisa mudou a perspectiva sobre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência.

Cristovam (2021) enfatizou que a CCE se mostrou útil mesmo sendo conduzida no formato *on-line*. De acordo com os professores participantes, a pesquisa possibilitou a melhoria na elaboração de planos de aula por meio da perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), ampliando o uso de estratégias em sala de aula. Isso, por sua vez, resultou em reflexões mais amplas e no aprimoramento das suas práticas pedagógicas.

Arantes-Brero (2019) conduziu a pesquisa em três diferentes estudos, dentre os quais o segundo, cuja CCE possibilitou às professoras adquirirem melhoras em suas práticas pedagógicas, sendo a CCE eficaz para trocas sobre a inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação. Porém, para isso, é necessário o fortalecimento do vínculo entre consultor e consultante.

Outro resultado positivo da oferta da CCE é que alguns achados revelaram ganhos para os alunos em: habilidades sociais (Araújo, 2012; Machado, 2014; Olmedo, 2015; Silva, 2010; Oliveira, 2018); habilidades acadêmicas (Castro, 2008; Pereira, 2009; Santos, 2017; Souza, 2011); ou em ambas as áreas (Alpino, 2008; Arantes-Brero (2019); Calheiros, 2015; Gebrael, 2009; Souza, 2019).

Na pesquisa de Araújo (2012), as ações propostas por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) possibilitaram que os alunos ampliassem suas habilidades comunicativas, resultando em interações mais significativas com colegas de classe e familiares.

No estudo de Oliveira (2018), segundo os professores, as estratégias delineadas em conjunto com a CCE propiciaram conscientizar e motivar os alunos PAEE a participarem das aulas de Educação Física. Isso também se refletiu em interações mais significativas entre alunos com e sem deficiências. Por exemplo, no caso de um aluno com baixa visão, outros alunos se voluntariaram para ajudar o colega, formaram duplas em atividades, entre outras ações.

No trabalho de Alpino (2008), as adaptações com uso de reposicionamento adequado da mobília e as adaptações de matérias por meio da tecnologia assistiva auxiliaram os alunos participantes da consultoria a desenvolverem as habilidades acadêmicas e permitiram que esses interagissem mais.

Para Gebrael (2009), a consultoria ofertada por um profissional especializado, como terapeuta ocupacional, psicólogo ou fisioterapeuta, no caso da pesquisa, um terapeuta ocupacional, possibilita aos professores mais recursos e estratégias para o trabalho junto aos

alunos, influenciando diretamente a melhora de habilidades acadêmicas específicas, socialização e participação escolar.

Quanto aos benefícios proporcionados pela CCE aos familiares, o estudo conduzido por Machado (2014) revelou uma eficácia limitada ao analisar os dados quantitativos pré e pós-formação, com o intuito de observar alterações no estilo parental. A pesquisadora sugere que essa limitação pode ser atribuída à brevidade da formação.

No mesmo trabalho, ao considerar os dados qualitativos, percebe-se que os familiares demonstraram uma disposição mais receptiva para colaborar com a escola, evidenciando uma maior iniciativa nesse processo colaborativo. Além disso, os familiares sinalizaram perceber mudanças na interação com as crianças, que se mostravam mais assertivas. Essa mudança é reflexo do relato dos familiares, que também afirmaram se comunicar, brincar e interagir mais com os seus filhos.

Na pesquisa realizada por Silva (2010), os familiares indicaram ganhos positivos em relação a conhecer melhor seus filhos, como lidar com eles, e melhora na própria competência social. Além disso, acharam favorável os temas escolhidos e a flexibilidade para realização da consultoria.

Um último aspecto positivo proporcionado pela CCE, comum a alguns estudos, é que ela favoreceu o processo de colaboração dentro da escola (Campos, 2018; Oliveira, 2016; Santos, 2017). Para Santos (2017, p. 123), fica posto que a CCE possibilitou “[...] a ação docente compartilhando experiências, práticas e fortalecendo os processos vividos durante a pesquisa”.

2.2.3 Desafios e limitações da CCE

No trabalho de Pereira (2009), enfrentaram-se dificuldades na construção da relação entre a consultora e as professoras participantes. De acordo com os resultados da pesquisa, a colaboração só se consolidou em uma das três turmas participantes. Além disso, as professoras mostraram certo desconforto com o início da consultoria. Cabe frisar que ocorreram algumas mudanças na escola ao longo da condução da pesquisa, o que pode ter dificultado o processo.

Por sua vez, na investigação de Araújo (2012), foi constatado que a CCE não promoveu efeitos suficientes para gerar mudanças no comportamento das professoras participantes. Apesar dos momentos formativos, essas profissionais continuaram demonstrando poucos comportamentos de responsabilidade no trabalho com os alunos com deficiência física, delegando essa responsabilidade às mediadoras. Não obstante, as mediadoras, estagiárias da

Educação que também eram participantes da pesquisa, indicaram que a CCE auxiliou em seu processo formativo.

A falta de tempo para dedicar-se à consultoria foi identificada pelos participantes como um desafio significativo em três investigações (Arantes-Brero, 2019; Araújo, 2012; Calheiros, 2015; Oliveira, 2018), destacando a relevância de pensar na forma como será proposta a CCE, a fim de que não atrapalhe ou sobrecarregue os participantes.

Segundo Araújo (2012), as participantes, mesmo mencionando durante as entrevistas que gostariam de colaborar e modificar suas práticas pedagógicas, não conseguiam dispor de tempo suficiente para elaborar novos planejamentos e materiais adaptados.

No primeiro dos três estudos que compõem a pesquisa de Arantes-Brero (2019), a pesquisadora ressalta que a professora especialista que atuava na SRM apresentou baixa motivação para participar dos momentos formativos da CCE, além de não ter tempo para realizar ações determinadas em consultoria, o que pode ter impactado também a motivação para participação dos alunos. Apesar disso, foi percebida maior articulação entre a professora e as professoras que atuavam em sala de aula.

Oliveira (2018) esclarece que em sua pesquisa foram estabelecidos diferentes níveis de parceria. Com o primeiro professor houve maior proximidade, facilitando o contato e a organização de atividades conjuntas com os alunos, devido à presença e à participação ativa do professor. No caso da segunda professora, surgiram desafios significativos relacionados à participação, influenciados por situações que impactaram sua assiduidade. Além disso, o pesquisador apontou resistência em aceitar sugestões da consultoria. Quanto ao terceiro professor, a baixa frequência nos encontros foi notada, e o pesquisador afirmou que algumas atividades planejadas como parte da consultoria não foram implementadas.

No contexto da mesma pesquisa, salienta-se que a CCE foi proposta para ocorrer durante os períodos destinados ao planejamento pedagógico ou planejamento coletivo. Como resultado, os professores mencionaram que o horário era restrito e inadequado, ressaltando que isso os prejudicou, impedindo a participação em interações colaborativas entre os professores da escola.

Em outros cinco estudos (Gebrael, 2009; Oliveira, 2016; Oliveira, 2018; Olmedo, 2015; Silva, 2010), a queixa dos participantes igualmente foi sobre o tempo e a duração da consultoria, só que mencionando que esta poderia ter sido mais prolongada.

Na pesquisa conduzida por Oliveira (2016), os professores participantes indicaram que o tempo dos encontros de consultoria foram insuficientes para aprofundar a leitura de textos.

Segundo a pesquisadora, isso destaca a necessidade de diálogo e acesso a novas informações sobre práticas docentes.

No estudo de Silva (2010), os familiares participantes mencionaram que gostariam que as reuniões da consultoria tivessem ocorrido de forma semanal, em vez de quinzenal, e não gostaram do fato de a consultoria não continuar sendo ofertada no próximo ano.

Outro aspecto relacionado às dificuldades na CCE oferecida no formato remoto foi observado na pesquisa de Calheiros (2015). Segundo o consultor, um desafio nesta modalidade foi a impossibilidade de fornecer auxílio imediato às consultantes, principalmente devido à limitação na comunicação. Além disso, as consultantes relataram que as consultoras demoravam para fornecer uma devolutiva.

Na pesquisa conduzida por Oliveira (2016), o desafio salientado nos resultados foi a falta de materiais adequados para a realização das práticas discutidas nos encontros formativos. Entretanto, o próprio consultante afirma acreditar que o problema não está relacionado à oferta da CCE em si, mas sim à falta de materiais adequados fornecidos pelo Estado.

Por fim, quatro trabalhos apontaram como desafio a ausência de apoio de políticas administrativas municipais e institucionais (Alpino, 2008; Campos, 2018; Dounis, 2013; Santos, 2017), dificultando o processo colaborativo no ambiente escolar.

No estudo conduzido por Santos (2017), os participantes afirmaram que, além de haver escassez de oportunidades formativas, estas também não eram suficientemente pertinentes às atuais necessidades do processo de inclusão escolar.

Para Campos (2018), as participantes indicaram que, além da dificuldade relacionada à oferta limitada de boas formações continuadas, há ainda a escassez de estrutura física e de recursos financeiros para viabilizar as adaptações necessárias propostas pela CCE, o que se torna um entrave para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Adicionalmente, os participantes alegaram que os profissionais da escola não se mostram abertos a colaborar entre si, argumentando que os colegas não se empenham em realizar formações complementares ou em instrumentalizar-se sobre a Educação Especial. Esse cenário dificulta ainda mais a implantação de uma cultura colaborativa dentro da escola.

Frente aos resultados dos estudos, desafios significativos são revelados, como a dificuldade relacionada ao tempo disponível dos profissionais da escola para participarem da CCE, a falta de tempo para continuar colocando em prática ações colaborativas desenvolvidas, bem como a necessidade de apoio e investimento em políticas públicas que fomentem a construção de uma cultura colaborativa no ambiente escolar. Esses desafios evidenciam a

importância de estudos sobre a CCE, buscando melhores formas de conduzi-la em cada realidade escolar ao visar à construção de práticas e, principalmente, ao movimento para um trabalho mais colaborativo entre profissionais.

Em vista do cenário apresentado, o objetivo geral do presente estudo é avaliar a CCE oferecida pelo psicólogo, como forma de promover habilidades sociais. Os objetivos específicos são: a) planejar um modelo de CCE tendo o psicólogo como consultor; b) implementar a CCE ofertada pelo psicólogo escolar; c) analisar dificuldades, desafios e possibilidades quanto ao processo de oferta da CCE em Psicologia; d) validar socialmente a CCE, por meio de avaliações realizadas junto às participantes envolvidas.

No capítulo seguinte está apresentado o método utilizado para alcançar os objetivos propostos.

3 MÉTODO

Esta investigação foi conduzida por meio de pesquisa colaborativa, baseada em Ibiapina (2008), com abordagem qualitativa e quantitativa. Quanto à definição de uma abordagem quanti-qualitativa, os autores Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2013) afirmam que há algumas estratégias gerais em comum entre ambas, como a observação e a avaliação dos fenômenos. Porém, a abordagem quantitativa tem como foco mensurar leis universais e suas causalidades, por isso é caracteristicamente objetiva, sequencial e comprobatória, fundamentando-se na medição de variáveis, representadas por números, a fim de analisar resultados sobre as hipóteses inicialmente levantadas na pesquisa. Por sua vez, a abordagem qualitativa possibilita a ação indagativa e o dinamismo, visto que é possível a criação de novas hipóteses e perguntas antes, durante e mesmo depois da coleta e análise dos dados. Logo, o processo é menos definido e seus resultados não são expressos em números, como na abordagem quantitativa, sendo muito mais indutiva. Ou seja, há exploração dos dados, descrição e discussões realizadas mediante a fundamentação teórica adotada no estudo (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio, 2013).

No que se refere à pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008) explica que é uma pesquisa em que a colaboração é a base para sua realização. Neste tipo de investigação, professores e pesquisadores fazem exercícios de reflexão sobre a realidade social, compartilham estratégias e contribuem para a formação profissional de ambos. Além disso, a pesquisa colaborativa prevê que professores e pesquisadores desenvolvam em conjunto estratégias para a resolução de problemas relacionados com a Educação.

Segundo a mesma autora, nesta perspectiva, os professores são vistos como parte ativa, e não apenas como o objeto de estudo.

Na pesquisa colaborativa, os ciclos sucessivos de reflexão crítica estimulam o uso da linguagem a partir de ações sistematizadas de reflexividade, que auxiliam os professores a mudar a compreensão das ideias construídas socialmente sobre o trabalho docente e o sentido de sua própria ação no processo sócio-histórico de construção dessas ideias, motivando a descoberta de relações contraditórias e a possibilidade de superá-las (Ibiapina, 2008, p. 56).

Um aspecto importante a ser ressaltado é que a pesquisa colaborativa concilia dois objetivos centrais, a pesquisa em Educação com a construção de saberes de forma conjunta entre participantes, e também a possibilidade de formação contínua de professores (Ibiapina,

2008), já que, ao compartilharem sobre a prática, ou mesmo trabalharem juntos construindo novas estratégias, é possibilitado que os professores reflitam sobre a própria formação.

Para realização desta pesquisa, com base nos pressupostos da pesquisa colaborativa, organizou-se uma fase preliminar de condução de procedimentos éticos, seguido das etapas delineadas: 1) levantamento de demandas iniciais; 2) planejamento e implementação do processo de CCE; e 3) apresentação das avaliações acerca da CCE. O delineamento está detalhado no Quadro 3, e será explicado ao longo do método.

Quadro 3 – Delineamento geral do estudo

Etapas	Ações desenvolvidas
Etapa preliminar Procedimentos éticos	Contato com a Secretaria Municipal de Educação Submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética Contato com a escola Preenchimento dos TCLEs
Etapa 1 Levantamento de demandas	Aplicação das entrevistas semiestruturadas junto às professoras Aplicação do QRI junto às professoras Observações na escola e preenchimento do diário de campo da consultora
Etapa 2 CCE	Encontros programados com as participantes Aplicação dos questionários avaliativos de cada encontro pelas professoras Planejamento e aplicação de estratégias específicas desenvolvidas colaborativamente com base nos encontros Preenchimento do diário de campo pela consultora
Etapa 3 Avaliação da CCE	Reaplicação do QRI Roteiro de entrevista final de avaliação da CCE

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1 Contexto do estudo

A pesquisa foi realizada em um município do interior do estado do Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste do país.

Atualmente, o Mato Grosso do Sul tem 79 municípios, e sua população estimada, pelos dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2022, é de 2.757.013 pessoas, número inferior ao censo de 2021, em que a estimativa era de 2.839.188 pessoas.

O número de matrículas no Ensino Fundamental em todo o estado é estimado em 391.975. Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁰ nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o estado ocupa o 16º lugar, sendo o país composto de 27 unidades federativas (IDEB, 2019).

²⁰ O Ideb, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), é um indicador criado em 2007 que tem como objetivo medir a qualidade da educação, por meio de uma escala que vai de zero a dez, após avaliações de português e matemática. Segundo o MEC, o intuito do Ideb é contribuir junto ao estabelecimento de metas de ensino e auxiliar em apoio técnico e financeiro aos municípios que possuem índices insuficientes.

3.2 Local

O estudo ocorreu em uma escola municipal urbana, localizada em um município no interior do estado do Mato Grosso do Sul. A escola, indicada pela Secretaria de Educação do município, atende às etapas da Educação Infantil e da Educação Fundamental do ensino regular, anos iniciais e finais, nos períodos da manhã e da tarde.

A escola situa-se em um bairro distante da região central, tendo apenas uma linha de ônibus que liga o centro a ele. No bairro ainda existem algumas ruas de terra, o que dificulta o tráfego, principalmente em dias chuvosos. Quanto às habitações, observa-se que a maior parte das casas é de alvenaria, mas também há casas de madeira e até mesmo barracos feitos de lonas. Sobre o comércio local próximo a escola, há pequenos estabelecimentos, como padarias, mercearias, autopeças e academia.

A escola tem uma vasta área territorial, ocupando grande parte de uma quadra, e as portas de entrada dos alunos estão localizadas em uma esquina, e em um portão lateral, ambos com espaço amplo de calçada, onde os familiares e/ou cuidadores levam e buscam as crianças. No ano de 2022, quando o estudo foi desenvolvido, observou-se que a locomoção dos alunos e familiares até a escola ocorria por meio de carros e motos, mas também de bicicletas ou a pé.

Segundo os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2022, a estrutura física da escola é composta de acesso à energia da rede pública, água potável, fossa comum, poço artesiano, rede de esgoto, lixo destinado à coleta periódica, acesso à *internet* e banda larga.

Além disso, consoante dados disponibilizados pelo INEP (2022), que foram confirmados junto à secretaria para caracterização do espaço escolar, o prédio escolar tem 17 salas de aula, banheiros, sala de diretoria, sala de professores, sala de secretaria, almoxarifado, um laboratório de informática, uma SRM, uma sala de leitura, uma cozinha, uma despensa, duas quadras de esportes, sendo uma coberta e uma descoberta, um parque infantil, uma área verde e dois pátios — um coberto e um descoberto. Cabe destacar que não há mesas para refeição na escola, diante disso, os alunos comem a merenda em sala de aula. A escola tem a sua disposição equipamentos como televisão, impressora, aparelho de DVD, aparelho de som, copiadora e projetor multimídia (*datashow*).

Quanto aos aspectos físicos de acessibilidade, a escola possui rampas, banheiro adaptado e espaço livres de obstáculos a fim de ampliar a mobilidade de alunos com deficiência

ou mobilidade reduzida. Porém, no ano no qual os dados foram coletados, a escola ainda não tinha corrimões, pisos táteis e sinalizações dos tipos sonoros, táteis e visuais (INEP, 2022).

A estrutura interna da escola é ampla, com vários espaços ao ar livre e boa iluminação. Há bebedouros de água e banheiros para o uso dos alunos. A cozinha é grande, mas não há refeitório, então os alunos servem a comida em filas por turma e fazem as refeições em suas próprias salas de aulas.

Sobre as matrículas, pelo censo escolar do ano de 2021, a escola tinha um total de 642 matrículas, sendo 175 alunos da Pré-Escola e 467 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos em 35 turmas. Dentre o total de alunos matriculados, 17 alunos fazem parte do PAEE. Conforme os dados do INEP (2022), a escola alcançou nota 4,6 no Ideb do ano de 2021 (ano mais recente divulgado).

Ainda segundo os dados do censo escolar, no quadro de funcionários da escola constavam 54 professores, 18 profissionais classificados como auxiliares, monitores ou tradutores de Libras, e dois auxiliares de secretaria e atendentes.

Mediante as informações disponibilizadas pela coordenação escolar e pela professora da Educação Especial, responsável pela SRM da escola, no ano de 2022, havia 17 alunos PAEE matriculados na escola nos dois períodos, matutino e vespertino, divididos entre as turmas de Pré-escola I e II e do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Quanto aos diagnósticos, oito alunos têm deficiência intelectual, sete têm TEA, um tem deficiência física e uma aluna, deficiência visual.

De acordo com a professora responsável pela SRM, 14 alunos frequentam o atendimento da SRM oferecido por ela no contraturno escolar. Além disso, 13 alunos tinham acompanhamento de professores da Educação Especial²¹, que atuavam em sala de aula comum. Cabe ressaltar que uma mesma professora de Educação Especial era compartilhada por três alunos em uma sala de 3º ano, e outra, por dois alunos no 4º ano.

3.3 Participantes da pesquisa

Foram convidados a participar professores que atuassem com alunos com deficiência, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participaram, então, quatro professoras regentes, três

²¹ Neste estudo, considerou-se professor de Educação Especial o professor com formação inicial em Pedagogia, com especialização em Educação Especial, que desempenha a função de mediação pedagógica na classe comum.

professoras de Educação Especial que atuavam em sala de aula comum e uma professora de Educação Especial, responsável pela SRM da escola.

Para preservar a identidade das professoras, como já mencionado nos procedimentos éticos, os nomes serão substituídos por letras e números. As professoras regentes foram identificadas pela letra R seguida de um número (R1, R2, R3, R4), as professoras da Educação Especial que atuavam em sala de aula estão identificadas pela letra A seguida de números (A1, A2, A3) e a professora responsável pela SRM será representada pelas letras EE. No Quadro 4 é possível observar a caracterização das professoras participantes.

Quadro 4 – Caracterização das participantes da pesquisa

Professoras regentes					
Professora	Idade	Tempo de docência	Tempo de atuação na escola	Formação	Formação complementar
R1	38 anos	3 anos	6 meses	Pedagogia	Especialização: Educação Especial. Em andamento: Autismo
R2	57 anos	28 anos	5 meses	Pedagogia	Especializações: Educação Especial; e Planejamento Educacional as Necessidades Especiais e Anos Iniciais
R3	37 anos	15 anos	2 anos e 6 meses	História e Pedagogia	Doutorado em Educação; Mestrado em História; Especializações: Educação Especial; Políticas Públicas na Confecção de Materiais na Questão Étnico-Racial; e História e Cultura dos Povos Indígenas
R4	34 anos	2 anos	2 anos	Pedagogia	Especializações: Psicopedagogia; Educação Especial; Educação Infantil e Séries Iniciais. Especializações em andamento: Análise do Comportamento Aplicada (ABA); e Transtornos Globais do Desenvolvimento
Professoras da Educação Especial					
Professora	Idade	Tempo de docência/ atuação na Educação Especial	Tempo de atuação na escola	Formação	Formação complementar
A1	57 anos	20 anos / 10 anos	9 anos	Magistério e Pedagogia	Especializações: Educação Especial e Neuropsicopedagogia. Especialização em andamento: Autismo.
A2	54 anos	20 anos / 10 anos	5 anos não consecutivos	História e Pedagogia	Especializações: História e Geografia e Educação Especial.
A3	37 anos	10 anos / 3 anos	10 anos	Pedagogia	Especializações: Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais (Libras).
EE	52 anos	12 anos / 6 anos	12 anos	Pedagogia	Especializações: Gestão Escolar e Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos. Especializações em andamento: Neuropedagogia e Psicopedagogia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como observado no Quadro 4, a idade variou entre 34 e 57 anos. Sobre a formação inicial, a maioria tem formação em Pedagogia (cinco professoras), duas professoras com formações em História e Pedagogia e uma com formação no Magistério e em Pedagogia. Por sua vez, em relação às formações complementares, uma professora tem doutorado e três especializações concluídas, enquanto as demais variaram de uma a três especializações concluídas e de uma a duas especializações em andamento. Convém salientar que todas as professoras participantes da pesquisa têm especialização em Educação Especial.

Seguindo a caracterização das participantes, o tempo de docência variou entre dois e 28 anos, já mostrando uma diferença significativa de vivências entre as participantes. Em relação ao tempo de atuação na Educação Especial, entre as professoras que atuavam em classe comum ou junto à SRM, esse tempo variou entre 3 e 10 anos.

Concernente ao tempo de atuação na escola onde a pesquisa foi conduzida, variou entre professoras que estavam em seu primeiro ano atuando no local e professoras que já tinham uma ligação de 12 anos com a escola.

As professoras participantes estavam em turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, que tinham em média de 25 a 32 alunos. As professoras R1 e A1 atuavam no 1º ano A, período vespertino; a professora A2, no 2º ano A, vespertino; a professora R2, no 3º ano A, vespertino; as professoras R3 e A3, no 3º ano A, matutino; a professora R4, no 4º ano A, matutino.

Quanto aos alunos com deficiência, estavam matriculados nas salas supracitadas dois alunos com deficiência intelectual, uma aluna com deficiência visual, um aluno com deficiência física e dois alunos com TEA.

A professora de Educação Especial, responsável pela SRM, como já mencionado, realizava atendimentos individualizados ou em grupo, junto a 14 alunos com deficiência. Ademais, acompanhava os alunos com deficiência em suas salas de aulas, além de fornecer apoio aos professores regentes e professores da Educação Especial que atuavam nas classes comuns.

Cabe destacar que a professora caracterizada como R4 iniciou a participação na pesquisa como professora da Educação Especial que atuava em sala de aula, e ao longo da consultoria a regência de outra turma.

Além das professoras da escola já apresentadas, por ser uma pesquisa colaborativa por meio de uma CCE, a pesquisadora assumiu o papel de consultora e também se caracteriza como participante. A consultora, no ano da coleta de dados, possuía 32 anos e tinha como formação inicial bacharelado e licenciatura em Psicologia. Como formação complementar, a

pesquisadora é mestra em Educação, com especialização em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ao Atendimento de Pessoas com TEA.

3.4 Instrumentos

Foram utilizados como instrumentos: a) roteiros de entrevistas semiestruturadas; b) Questionário de Relações Interpessoais na Escola (QRI); c) questionário de avaliação dos encontros da CCE em Psicologia; d) diário de campo. Na sequência, cada instrumento será apresentado.

3.4.1 Roteiro de entrevista semiestruturada

A entrevista é um instrumento frequentemente utilizado nas pesquisas de Educação, Psicologia e Sociologia, sendo um processo para coleta e análise de informações dos participantes da pesquisa (Manzini, 2004). A entrevista semiestruturada, também conhecida como semidiretiva ou semiaberta, direciona a entrevista a um tema principal de interesse do estudo, por meio de questionamentos básicos guiados por um roteiro.

Segundo Poupart *et al.* (2017), a entrevista configura-se como eficiente modo de coleta de informações sobre a estrutura e o funcionamento de um grupo. Nessa perspectiva, o entrevistado pode ser visto não só como alguém que traz dados sobre as suas próprias práticas, mas ainda como representante de seu grupo.

[...] a entrevista permite a exploração em profundidade das condições de vida dos atores, ela é vista como um instrumento privilegiado para denunciar, de dentro os processos sociais, as práticas discriminatórias ou de exclusão, iniquidades de que podem se tornar objeto certos grupos considerados como “diferentes”, “desviantes” ou “marginais” [...] (Poupart *et al.*, 2017, p. 222).

A escolha pela entrevista semiestruturada se dá com o objetivo de, para além de coletar dados específicos importantes ao estudo, como dados pessoais das professoras e manejos junto aos alunos, possibilitar que surjam novas demandas ou temas a serem abordados durante o processo de CCE. Poupart *et al.* (2017) afirmam que uma entrevista menos estruturada possibilita emergirem conteúdos que possivelmente não fossem imaginados estruturando-se a entrevista. Esta perspectiva vai ao encontro da necessidade de dar voz e equidade aos participantes, requisito importante para uma pesquisa colaborativa.

Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada foi empregada em dois momentos: na primeira etapa, delineada de levantamento de demandas iniciais, e posteriormente, na etapa final de avaliação dos participantes sobre a CCE. Em ambos os momentos, os roteiros foram elaborados especificamente para este estudo, com a colaboração dos membros do GEPEI, e aprimorados a partir da apreciação de duas pareceristas, doutoras em Educação Especial. Ao todo, foram criados quatro roteiros de entrevista semiestruturada diferentes. Isso ocorreu devido ao fato de que, na entrevista inicial, foram consideradas algumas perguntas distintas com o objetivo de compreender as diferenças nas atuações das professoras participantes. Por outro lado, o roteiro de entrevista aplicado ao final da CCE foi proposto com as mesmas perguntas para todas as participantes. No Quadro 5, estão representados os diferentes tipos de entrevistas e seus respectivos apêndices.

Quadro 5 – Roteiros de entrevista semiestruturada

Roteiros de entrevista aplicados pré-CCE	Roteiros de entrevista aplicados pós-CCE
<ul style="list-style-type: none"> • Apêndice B: Roteiros de entrevista semiestruturada para professora de Educação Especial responsável pela SRM • Apêndice C: Roteiros de entrevista semiestruturada para professoras de Educação Especial que atuavam em classe comum • Apêndice D: Roteiros de entrevista semiestruturada para professoras regentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Apêndice E: Roteiro de entrevista semiestruturada pós-CCE

Fonte: Elaborado pela autora.

Os roteiros de entrevista inicial (Apêndice B, Apêndice C e Apêndice D) tinham dois objetivos centrais: a) conhecer as participantes, compreendendo a atuação delas dentro da escola e suas demandas iniciais, que poderiam ser abordadas ao longo da CCE; e b) contribuir para a construção inicial de vínculo entre as professoras (consultantes) e a pesquisadora (consultora). Desta forma, os roteiros de entrevista trouxeram as seguintes categorias de perguntas:

- **caracterizar as participantes:** idade, formação inicial e complementar, tempo de atuação na área e de vínculo com a escola, entre outras;
- **estabelecer vínculo inicial entre a pesquisadora e as participantes:** perguntas sobre suas carreiras, enfatizando os aspectos que apreciam em sua atuação, os desafios enfrentados e suas perspectivas em relação à inclusão escolar;

- **compreender como as profissionais atuavam:** perguntas sobre a rotina com os alunos, os critérios para o planejamento de atividades específicas para os alunos com deficiência, as estratégias didático-pedagógicas utilizadas, entre outras;
- **compreender como estavam estabelecidas as relações interpessoais:** perguntas com intuito de entender como era a relação da profissional com os outros profissionais da escola e familiares dos alunos;
- **conhecimento sobre a Psicologia Escolar:** indagar se gostariam que o profissional fizesse parte da equipe multiprofissional, e questionar sobre as percepções delas acerca do papel que o profissional poderia desempenhar.

O roteiro de entrevista final de avaliação da CCE (Apêndice E), como indicado no Quadro 5, foi utilizado nas entrevistas realizadas com todas as participantes da pesquisa, na terceira etapa do estudo. Sendo assim, continha perguntas para avaliar a opinião das participantes sobre:

- **a qualidade dos momentos formativos:** perguntas sobre o que acharam do tempo, dos materiais, conteúdos, entre outros fatores relacionados aos encontros semanais;
- **a presença de características da colaboração:** neste momento da entrevista foram lembradas as características da colaboração, e a professora avaliava se estiveram presentes na CCE, com “não esteve”, “estive um pouco presente”, “estive mais um pouco presente”, “estive presente em vários momentos da consultoria” ou “estive presente durante toda a consultoria”, além de perguntas sobre a colaboração em momentos de práticas para além dos momentos formativos;
- **a compreensão se a CCE possibilitou ampliar o processo de inclusão escolar e a promoção de habilidades sociais:** perguntas para as professoras responderem se houve ampliação, e em caso afirmativo, com exemplos que confirmassem a afirmativa;
- **o conhecimento sobre a Psicologia Escolar:** pergunta para avaliar se houve mudança na percepção das professoras sobre o papel do psicólogo escolar após a CCE.

3.4.2 Questionário de Relações Interpessoais na Escola (QRI)

O QRI, criado pelos autores Del Prette e Del Prette (2014), tem como objetivo analisar as interações sociais entre professores e alunos em sala de aula e identificar as dificuldades que

permeiam essas relações. O instrumento ainda possibilita que os participantes descrevam que tipos de estratégias utilizam, e qual a efetividade em sua rotina de sala de aula. Trata-se de um questionário composto de 16 itens de perguntas fechadas e abertas.

Nesse sentido, foi utilizada uma versão adaptada do instrumento, sendo selecionados dez dos 16 itens. Os itens utilizados abordam: estratégias utilizadas para melhorar relações interpessoais; estratégias utilizadas para promover habilidades sociais; a importância atribuída à promoção de desenvolvimento interpessoal e a viabilidade de incluir objetivos de habilidades sociais; as vantagens e os beneficiários da promoção do desenvolvimento interpessoal na escola; o momento adequado para trabalhar habilidades sociais na escola; e quem deve ser o responsável por trabalhar o desenvolvimento interpessoal na escola.

O instrumento foi aplicado junto a todas as participantes da pesquisa, com exceção da pesquisadora, em dois momentos: na primeira etapa, antes do início da CCE em Psicologia; e na terceira etapa, a fim de reavaliar possíveis mudanças.

3.4.3 Questionário de avaliação dos encontros da Consultoria Colaborativa

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento que serve para que o participante responda a perguntas sem a presença do pesquisador. De modo geral, o pesquisador envia os questionários aos participantes, junto com uma explicação sobre a pesquisa, e os participantes devolvem o documento respondido.

Foi oferecida às participantes a opção de escolher o formato mais viável para a realização dos encontros da CCE, e elas optaram pelo formato *on-line*. Portanto, os encontros foram conduzidos por meio do Google Meet. Da mesma forma, os questionários foram elaborados considerando esse formato, utilizando a ferramenta digital Google Forms, a qual, para Mota (2019), auxilia a prática acadêmica e também a prática pedagógica, uma vez que é um recurso que possibilita tornar as aulas mais atrativas, a partir da colaboração dos participantes no processo educativo. Além disso, a ferramenta tem como vantagens a rapidez e a facilidade para a coleta e a análise de dados de modo estatístico.

Esse questionário (Apêndice F) foi disponibilizado no momento final de cada encontro colaborativo de CCE em Psicologia (segunda etapa da pesquisa), por meio de um *link*. Nele, havia questões abertas sobre: pontos positivos e negativos do encontro; e sugestões para os próximos encontros.

Cabe explicar que a pesquisadora disponibilizava o *link* e solicitava o preenchimento do questionário para todas as participantes. Porém, como era um formulário anônimo, em alguns encontros não foram todas as professoras que o preencheram. Apesar disso, é importante que o questionário seja um instrumento anônimo, o que contribui para que o participante se sinta mais confortável para fazer elogios ou mesmo críticas.

3.4.2 Diário de campo

O diário de campo é um instrumento individual no qual o participante anota comentários e reflexões ao longo de sua participação na pesquisa. Seu preenchimento, além de favorecer e organizar registros importantes, reforça o exercício de prestar maior atenção ao processo e refletir sobre ele (Falkembach, 1987).

De acordo com Falkembach (1987), o diário de campo é considerado uma técnica de coleta de dados mais ampla, muito importante em pesquisas do tipo investigação-ação, principalmente quando associado a outros instrumentos, o que possibilitará maior aprofundamento sobre a realidade social.

Para Zaccarelli e Godoy (2010), os diários de campo são uma forma de analisar processos sociais ao longo de seu desdobramento das vivências. Além disso, a técnica possibilita que os próprios participantes da pesquisa retomem suas primeiras anotações e tentem visualizar mudanças significativas, apontadas por eles mesmos. Este exercício, segundo as autoras, possibilita dados mais reais, visto que informações importantes não são esquecidas.

Nesta pesquisa, o diário de campo foi utilizado pela pesquisadora, enquanto participante, em duas etapas da pesquisa: na primeira, de levantamento das demandas iniciais, a fim de auxiliar na coleta de dados sobre as relações interpessoais presentes nas salas de aulas das participantes, conduzida por meio de observações não sistemáticas; e na segunda, quando a pesquisadora pôde anotar suas percepções e os acontecimentos ao longo de toda a CCE, principalmente sobre as vivências elaboradas colaborativamente junto a outras participantes, tanto nos momentos dos encontros formativos como nos de encontros na escola.

É importante destacar que os dados coletados por meio desse instrumento foram utilizados para complementar e ilustrar as descrições dos resultados, juntamente com os dados dos demais instrumentos desta pesquisa.

3.5 Procedimento de coleta dos dados

A coleta de dados foi apresentada seguindo o delineamento do estudo.

3.5.1 Etapa preliminar: condução dos procedimentos éticos

Diante de uma pesquisa que tem como parte de seus procedimentos metodológicos a coleta de dados junto a seres humanos, foram realizados todos os procedimentos éticos (Figura 4) que contribuíssem para resguardar os participantes e proporcionar o mínimo de danos possíveis.

Figura 4 – Procedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme apresentado na Figura 4, antes de iniciar a coleta de dados, foi realizado contato junto à Secretaria de Educação do município no qual o estudo foi desenvolvido, solicitando a autorização para realização da pesquisa. A Secretaria de Educação aprovou a pesquisa, indicando a escola mais adequada para isso.

Após o aceite da Secretaria de Educação, o projeto de pesquisa, que deu base a este trabalho, foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD, tendo sido aprovado sem ressalvas, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) identificador de número 53809121.4.0000.5160.

Como penúltimo procedimento ético presente na Figura 4, está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi apresentado e posteriormente assinado por todos os participantes que concordaram em fazer parte da pesquisa (Apêndice A). O TCLE foi apreciado e aprovado pelo CEP/UFGD e continha informações como os benefícios de participar do estudo, os dados das pesquisadoras responsáveis e ainda garantia ao participante de que ele poderia se desligar da pesquisa mesmo antes de seu término, caso fosse da sua vontade, independentemente do motivo.

O último procedimento ético adotado foi a opção de não mencionar o município no qual o estudo foi desenvolvido, assim como a escola, local da pesquisa. A escolha privilegia o anonimato dos participantes, incentivando que ficassem mais à vontade para participar, visto

que foram avisados desde a apresentação da pesquisa que esta ocorreria sem que seus dados pessoais fossem divulgados. Diante disso, as professoras foram descritas por letras e números, já explicitado anteriormente.

Como mencionado, foi a Secretaria de Educação que escolheu a escola da pesquisa e adicionalmente organizou uma primeira reunião de contato com a escola, na qual compareceram a diretora adjunta, a professora de Educação Especial responsável pela SRM e a pesquisadora. Nesta reunião, foi apresentado o projeto de pesquisa e solicitado o aceite inicial para levar a proposta para os demais profissionais da escola.

Mediante o aceite inicial, a pesquisadora organizou junto à direção da escola uma reunião para explicar o projeto. Nela compareceram o diretor, cinco coordenadores pedagógicos da escola e a professora responsável pela SRM.

Na sequência, foi organizado com a coordenação para o projeto ser apresentado para todo o corpo docente, quando foi realizado o primeiro contato com as participantes da pesquisa. Com os participantes selecionados, foram marcados encontros individuais para explicação e preenchimento dos TCLEs, antes do início da aplicação dos instrumentos e da oferta da CCE.

3.5.2 Etapa 1: levantamento de demandas iniciais

Nesta etapa foram aplicados o QRI e os roteiros de entrevistas iniciais (Apêndices B, C e D), e a consultora realizou anotações no diário de campo a partir de observações na escola acompanhando as professoras selecionadas e suas respectivas turmas.

Participaram desta primeira etapa sete professores interessados na pesquisa e uma participante que adentrou posteriormente, totalizando oito participantes. A participante caracterizada como R1 teve interesse em adentrar a pesquisa quando esta já estava acontecendo por influência da professora A1, que trabalhava em sala junto com ela. Nesta ocasião, as demais participantes já estavam em meio à segunda etapa, mas não se opuseram à entrada da colega, e então R1, antes de participar dos encontros com as colegas, também respondeu ao roteiro de entrevista inicial.

A realização das entrevistas e da aplicação do QRI ocorreu mediante agendamento individual junto aos participantes, que puderam escolher o horário, a data e o formato (presencial na escola ou remoto via Google Meet). Cabe destacar que o formato remoto foi oferecido a partir de um pedido de algumas professoras, já que estas só poderiam participar após o horário escolar. Assim, tendo em vista essa demanda, foram ofertadas as duas

modalidades, e a maioria dos participantes optou por responder o levantamento inicial de modo remoto (cinco participantes).

Quanto ao tempo de aplicação para cada instrumento, os participantes demoravam em média 21 minutos para responder à entrevista inicial e 38 minutos para responder ao QRI.

Este momento da pesquisa se inicia respeitando os estágios que devem compor a CCE que, segundo Sheridan *et al.* (2009) e Kampwirth e Powers (2016), se inicia pela identificação dos problemas iniciais. Ou seja, as entrevistas iniciais serviram como forma de um primeiro contato entre consultora e consultante, a fim de começar esse processo de levantamento e discussão de demandas.

Nesta etapa ocorreu ainda o agendamento para a realização de observações não sistemáticas nas salas de aulas das participantes, que tiveram a duração de uma aula, isto é, 50 minutos. Cada observação foi realizada com o objetivo de conhecer o ambiente e as relações interpessoais presentes no cotidiano escolar de cada participante, antes dos momentos de encontros formativos, no intuito de enriquecer os dados alcançados nas entrevistas iniciais.

Conforme explicado por Kampwirth e Powers (2016), o momento de observações diretas faz parte da segunda etapa da CCE, denominada análises do problema, e contribui para aprofundar as discussões sobre os problemas existentes, assim como para a possibilidade de identificação da função de comportamentos que podem atrapalhar a dinâmica das aulas e, com isso, dificultar o processo de ensino e aprendizagem.

3.5.3 Etapa 2: Consultoria Colaborativa Escolar

Esta etapa iniciou-se com a divisão das participantes em dois grupos, que foram organizados para atender às necessidades de disponibilidade de dias e horários de cada uma, objetivando propiciar maior participação na pesquisa. O grupo A contou com cinco participantes (A1, A3, EE, R1 e R3) e reuniu-se às terças-feiras à noite. O grupo B, com duas participantes (R2 e R4) e encontros às quintas-feiras à noite. Ademais, houve a participação de A2, que recebeu consultoria individualmente aos sábados de manhã.

Além das participantes da pesquisa, em três diferentes encontros ocorreram participações externas. Nos dois encontros com o tema “Prevenção de problemas de comportamento na escola”, nos grupos A e B, diferentes psicólogas escolares da Secretaria de Educação estiveram presentes, uma em cada grupo. Embora tenham sido convidadas para participar de todos os momentos formativos, optaram por comparecer apenas neste momento,

para contribuir com as discussões. Além delas, a professora Dra. Aline Maira da Silva, orientadora da pesquisa, participou do encontro único com o tema “Relação família e escola”, conduzindo as discussões neste dia.

Para facilitar a compreensão sobre o processo realizado, inicialmente, está apresentado um panorama dos encontros da CCE (Quadro 6). Cabe destacar que o primeiro tema, “Psicologia Escolar e CCE”, foi escolhido pela consultora, com anuência das participantes, assim como os temas “Prevenção de problemas de comportamento na escola”, “Promoção de habilidades sociais em sala de aula” e “Organização da sala de aula”. Os demais assuntos partiram das demandas das professoras ao longo das discussões dentro do grupo. A consultora optou por acolher as demandas tais como elas eram manifestadas, porém, ao final da CCE, propôs os temas “Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)” e “Ensino colaborativo”, que foram aceitos pelas professoras para encerrar o processo formativo. Adicionalmente, destaca-se que alguns temas tiveram mais de um encontro, por isso estão apresentados no Quadro 6 por meio de seus diferentes objetivos, procedimentos e referências.

Quadro 6 – Panorama da CCE em Psicologia

N.º	Tema	Objetivos	Procedimentos	Referências
1	Psicologia Escolar e CCE	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar o papel do psicólogo escolar; • Apresentar as características da CCE; • Organizar o funcionamento da CCE colaborativamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação com uso de <i>slides</i>; • Elaboração colaborativa da organização da CCE; • Construção de um painel de demandas por meio da ferramenta digital Padlet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anache, 2012; Araújo, 2012; Brasil, 2019; Conselho Federal de Psicologia, 2019.
2	Prevenção de problemas de comportamento na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os principais conceitos do campo das habilidades sociais; • Caracterizar problemas de comportamento na perspectiva das habilidades sociais; • Refletir sobre estratégias para minimizar comportamentos desafiadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides</i>; • Apresentação do vídeo “Interação social e experimento: <i>Still Face</i>”. • Discussão em grupo sobre estratégias para prevenir problemas de comportamento na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Del Prette; Del Prette, 2005, 2006; Sanini, Sifuentes e Bosa, 2013.
3	Organização da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir estratégias que podem modificar a sala de aula possibilitando melhores relações interpessoais e inclusão escolar; • Refletir sobre a reorganização das salas de aulas das consultantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos de caso apresentados por meio de <i>slide</i>; • Discussões sobre os estudos de caso e estratégias para sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Del Prette e Del Prette, 2005; Pinheiro, 2017; Silva, 2010.
4	Promoção de habilidades sociais em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender mais sobre classes de habilidades sociais; • Apresentar atividades e dinâmicas para sala de aula; • Construir práticas colaborativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação com uso de <i>slides</i>; • Construção colaborativa de estratégias de habilidades sociais para sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Del Prette; Del Prette, 2005, 2017.
		<ul style="list-style-type: none"> • Construir práticas colaborativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção colaborativa de estratégias de habilidades sociais para sala de aula. 	
5	Prevenção dos impactos da violência para a rotina escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar a prevenção dos impactos da violência na escola por meio na perspectiva do campo das habilidades sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação com uso de <i>slides</i>; • Compartilhamento de estratégias de habilidades sociais, principalmente com foco na habilidade de expressividade emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Del Prette e Del Prette, 2005, 2017.
		<ul style="list-style-type: none"> • Promover discussões sobre o tema; • Refletir sobre a construção de estratégias colaborativamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa a fim de trazerem as vivências que presenciavam na escola sobre o tema; • Compartilhamento de estratégias. 	

6	Prevenção da violência física e sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o tema; • Propor estratégias para aplicação em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação com uso de <i>slides</i>; • Compartilhamento de estratégias; • Construção de práticas colaborativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Albuquerque, 2015; Ferreira, 2008; Lessa e Mayor, 2019; Soma, 2014.
7	Práticas voltadas à inclusão de alunos com TEA e deficiência intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar brevemente as características do TEA, por meio de atividade reflexiva sobre a diversidade do diagnóstico. • Dialogar sobre estratégias inclusivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação com uso de <i>slides</i>; • Atividade aplicada utilizando a ferramenta digital Mentimeter; • Apresentação do vídeo “Laudo Médico e escola”; • Discussão sobre o vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Benitez e Domeniconi, 2016; Laudo [...], 2022, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (2014).
		<ul style="list-style-type: none"> • Abordar brevemente as características da deficiência intelectual, por meio de atividade reflexiva sobre a diversidade do diagnóstico. • Dialogar sobre estratégias inclusivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação com uso de <i>slides</i>; • Atividade aplicada utilizando a ferramenta digital Mentimeter; • Discussão sobre o tema. 	
8	Diagnóstico e preconceito	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir qual é a relevância do laudo diagnóstico para o trabalho em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão da leitura do artigo “Educação especial, psicologia e políticas públicas: o diagnóstico e as práticas pedagógicas”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kranz e Campos, 2020.
9	Relação família e escola	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o tema relação família e escola; • Compartilhar estratégias para favorecer a relação família e escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação com uso de <i>slides</i>; • Discussão sobre o tema; • Construção de práticas colaborativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Goitein e Cia, 2011; Maturana e Cia, 2015; Paniagua, 2004.
10	Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o tema DUA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação com uso de <i>slides</i>; • Discussão sobre o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zerbat e Mendes, 2018; Sebastián Heredero, 2020.
		<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre a leitura de artigo sobre o DUA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão da leitura do artigo “Desenho Universal para Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar”. 	
11	Ensino colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar sobre o tema Ensino colaborativo; • Propor uma dinâmica de encerramento, reforçando a colaboração entre professoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão da leitura do artigo “Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial”; • Dinâmica de encerramento da CCE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2018.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como evidenciado no Quadro 6, foi possível abordar 11 temas durante a oferta da CCE, que serão descritos a seguir.

1 Psicologia Escolar e CCE

O primeiro encontro teve como objetivo abordar o papel do psicólogo escolar aliado à CCE, incluindo o conceito de CCE e suas características. Para isso, a consultora fez uso de *slides* expondo sobre o tema, enquanto incentivava as professoras a participarem e exporem perguntas, a fim de dialogarem sobre o tema. Esse primeiro momento foi finalizado propondo às professoras que indicassem o que acharam sobre a apresentação do papel do psicólogo escolar.

No segundo momento, dedicado à organização coletiva do funcionamento da CCE, todas as professoras tiveram a oportunidade de discutir a oferta da CCE. Nos grupos A e B e com A2, ficou acordada a manutenção do formato *on-line* dos encontros. No grupo B e junto à A2, houve unanimidade na preferência por esse formato. No grupo A, embora duas professoras preferissem o formato presencial, decidiram em grupo adotar o formato remoto para facilitar a participação das outras professoras que não conseguiriam voltar para a escola, pois trabalhavam no período da manhã.

Também foi estabelecido o melhor horário de início e término do grupo, destacando a relevância da participar na escolha de temas, trazer demandas, contribuir com a construção de estratégias e promover diálogo para aprimorar o grupo em qualquer momento do processo da CCE. Além disso, foram fornecidas explicações sobre o preenchimento dos questionários de avaliação do encontro.

Ao final, foi proposto que montassem um painel de demandas iniciais (Apêndice G) utilizando a ferramenta digital Padlet, que permite a construção de painéis por meio de respostas enviadas de forma anônima. De forma geral, as professoras mencionaram como temas a serem abordados: o trabalho voltado a aprender estratégias para melhorar o comportamento e a socialização dos alunos em sala de aula; como lidar com alunos que vivenciam situações como ausências e violências sociais e domésticas; a necessidade de trabalhar a inclusão escolar com todos os profissionais da escola; aprender sobre adaptações para o aprendizado do aluno com deficiência.

2 Prevenção de problemas de comportamento na escola

Neste encontro, a proposta foi apresentar os conceitos relacionados ao campo das habilidades sociais, com o objetivo de esclarecer o significado dos problemas de comportamento nessa perspectiva. Ao final, professoras e consultora refletiram sobre as estratégias que poderiam ser desenvolvidas para minimizar tais problemas.

Ocorreu então um momento com uso de *slides* e vídeo para apresentação de conceitos da área teórica e prática das habilidades sociais, abordando aspectos relacionados à interação social, às relações interpessoais e ao comportamento humano. Foi adotada a perspectiva dos problemas de comportamento como uma construção das relações interpessoais e ambientais (como na escola) e a “(in)disciplina” como produto dessas relações (Del Prette; Del Prette, 2022b).

Em um segundo momento, solicitou-se que as participantes refletissem em conjunto sobre estratégias que pudessem ser incorporadas à rotina escolar, visando minimizar a indisciplina e prevenir problemas de comportamento infantil. Entre as estratégias apresentadas pelas consultantes, estão a ênfase no diálogo e a elaboração de regras e combinados para a sala de aula.

A consultora complementou as sugestões ao abordar a importância de conhecer o aluno, valorizar comportamentos positivos, reconsiderar a organização da sala de aula e investir em atividades capazes de fomentar interações sociais entre os estudantes, além de promover a conexão entre família e escola. As estratégias foram sendo mencionadas e discutidas em grupo, a fim de serem melhor exploradas ao longo da CCE, caso fosse de interesse das consultantes.

Nos encontros com os grupos A e B, participaram duas psicólogas escolares diferentes, ambas ligadas à Secretaria de Educação do município. Elas se apresentaram aos grupos, sendo mencionado que sua participação se limitaria àquele momento, sem acesso às entrevistas e aos demais instrumentos de coleta de dados da pesquisa. Durante as discussões, ambas as psicólogas contribuíram, e, posteriormente, uma delas compartilhou materiais, que têm sido disponibilizados por elas na rede escolar municipal em um *drive* denominado “Valorização da Vida”. Esses recursos visam promover o desenvolvimento socioemocional, tendo como um dos focos a prevenção de violências na escola e a prevenção ao suicídio.

3 Organização da sala de aula

Foi planejada a apresentação de dois estudos de caso, com o objetivo de incentivar discussões e reflexões sobre a organização da sala de aula, voltada para a promoção de habilidades sociais e estratégias inclusivas.

Os estudos de caso foram elaborados pela consultora com base nas observações em salas de aula da pesquisa, trazendo situações específicas para estimular reflexões. Essas situações incluíram tópicos como a organização do posicionamento dos alunos em sala de aula, a promoção de relações colaborativas entre eles, estratégias para a promoção da organização da

rotina e a definição de combinados da turma, bem como o estabelecimento da relação entre a professora de Educação Especial, que trabalhava na sala junto aos alunos e a professora regente.

A atividade por meio dos estudos de caso promoveu discussões com a participação de todas as consultantes e a identificação de práticas como o uso de rotina, combinados e arranjos das posições em sala de aula. A consultora ainda participou trazendo sugestões e mostrando exemplos de como confeccionar o quadro de rotinas e os combinados de forma mais visual. Além disso, incentivou a organização dos alunos em duplas, trios ou grupos, e destacou o uso da disposição das fileiras em formato circular. Ainda foram discutidas situações específicas, como a reorganização, no caso da professora R2, que possuía uma sala numerosa com espaço reduzido.

4 Promoção de habilidades sociais em sala de aula

Ocorreram dois encontros com o objetivo abordar a promoção de habilidades sociais em sala de aula.

No primeiro, a consultora, por meio de *slides*, trouxe um pouco mais sobre as diferentes classes de habilidades sociais e mostrou sugestões de como abordá-las em sala de aula. As consultantes, então, discutiram, trouxeram ideias e indicaram quais atividades gostariam de implementar em suas salas, além de como adequariam as propostas.

O segundo encontro com esse tema igualmente foi voltado a pensar e organizar estratégias para as salas de aula, a fim de promover as classes de habilidades sociais que as professoras acreditavam que precisavam ser melhor promovidas.

Em um segundo momento, algumas professoras relataram mudanças, como a reorganização das cadeiras dos alunos e a realização de atividades acadêmicas em duplas, além da aplicação de dinâmicas de habilidades sociais que já estavam conduzindo. Essas trocas proporcionaram uma discussão mais aprofundada sobre o tema do encontro.

5 Prevenção dos impactos da violência para a rotina escolar

O principal objetivo deste encontro foi abordar o enfrentamento da violência na escola na perspectiva teórica e prática das habilidades sociais, que propõe três níveis de prevenção à violência (Del Prette; Del Prette, 2017), sendo eles: o primário, chamado “universal”, que propõe a construção de programas de habilidades sociais voltados para toda a escola; o secundário, que sugere a formação de pequenos grupos focados em crianças que necessitam de maior atenção, para conduzir programas específicos por especialistas na escola; e o terciário, no qual há de fato o encaminhamento de crianças para serviços individualizados, quando os dois outros níveis não são suficientes.

A consultora expôs o tema utilizando *slides* e ao final foram apresentadas algumas estratégias e sugestões de atividades para maior promoção de desenvolvimento interpessoal, principalmente voltadas às classes de expressividade emocional.

O segundo encontro tinha como objetivo proporcionar um espaço para que as professoras pudessem discutir os impactos da violência que presenciavam na rotina escolar, uma vez que isso era uma demanda constante em suas falas.

As professoras foram incentivadas a dialogar e compartilhar suas vivências com os alunos. Nesse contexto, relataram a presença de estudantes que enfrentam violência doméstica, manifestando isso de várias formas, como ao comentar com as professoras, retrair-se e isolar-se de situações com colegas, apresentar baixo rendimento acadêmico ou reproduzir comportamentos agressivos em sala de aula.

De forma geral, as professoras aproveitaram o momento para dialogar sobre como era complexo estar em uma escola com tantos enfrentamentos de vulnerabilidade social, como fome, falta de agasalhos no inverno ou mesmo alunos que chegam à escola comentando sobre situações de conflitos e agressões entre familiares. Além disso, a escola sofreu no ano anterior a perda de um aluno em decorrência de suposta agressão de familiares, salientando que isso ainda promovia reflexos nas professoras e em alguns alunos próximos.

A consultora contribuiu nas discussões enfatizando que, dependendo das situações enfrentadas, as demandas extrapolam o espaço da sala de aula e a relação professor–aluno. Foi mencionada a necessidade de apoio da gestão e até mesmo do direcionamento de situações de violência para o Conselho Tutelar, além de investimento nas estratégias de prevenção à violência.

6 Prevenção da violência física e sexual

O objetivo deste tema foi discutir mais sobre o enfrentamento da violência física na escola e o enfrentamento da violência sexual. A consultora, inicialmente, fez uma apresentação sobre a prevenção da violência física e sexual, trazendo dados de pesquisas científicas (Albuquerque, 2015; Ferreira, 2008; Lessa, 2019), incluindo a pesquisa de Soma (2014), que avaliou os livros mais adequados para contação de histórias sobre o tema prevenção ao abuso sexual junto a crianças.

Ao longo da apresentação, surgiram momentos em que todas as professoras compartilharam experiências da escola relacionadas ao tema, citando principalmente relatos de agressões físicas. Além disso, foram mencionados casos de enfrentamento, como automutilação e marcas físicas de agressão entre os alunos. As professoras expressaram não apenas neste

encontro, mas em diversas ocasiões, a insegurança em permitir que os alunos fossem ao banheiro desacompanhados. Esse receio é motivado pela presença de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, incluindo adolescentes, e pelo temor de possíveis incidentes envolvendo os mais jovens, considerando experiências anteriores semelhantes.

Ao final, foram apresentadas as indicações de atividades e livros trazidos pela literatura da área trabalhada, e também pensado colaborativamente em estratégias para sala de aula.

7 Práticas voltadas à inclusão de alunos com TEA e deficiência intelectual

O propósito central deste momento foi promover um diálogo sobre práticas direcionadas aos alunos com TEA e deficiência intelectual, uma vez que essa temática foi identificada como uma demanda por parte de algumas professoras. A consultora iniciou o encontro introduzindo o tema por meio de uma atividade envolvendo a ferramenta digital Mentimeter, na qual afirmações socialmente compartilhadas relacionadas ao TEA foram apresentadas, e as professoras foram convidadas a responder de forma anônima se consideravam essas afirmações verdadeiras ou falsas. Essa abordagem foi adotada para avaliar de maneira breve o entendimento das professoras sobre o conceito e as características do TEA.

Após esse momento, a consultora, utilizando *slides*, discorreu sobre o TEA e sobre estratégias inclusivas de forma geral. As professoras dialogaram sobre a prática e as estratégias que utilizavam, como a rotina visual com fotos dos professores, adequações de materiais e atividades, assim como estratégias para ampliar as relações entre alunos.

Na sequência, foi apresentada novamente a atividade de verdadeiro ou falso, mediante a ferramenta digital Mentimeter, sobre questões relacionadas à deficiência intelectual. Além disso, houve discussões sobre o tema.

A consultora, apesar do tema específico, buscou destacar que as práticas inclusivas podem ter uma abordagem mais universalista, não limitada a uma deficiência específica. Além disso, concluiu o momento com um vídeo curto (referenciado no Quadro 6), no qual um médico e neurocientista aborda que o laudo não é indispensável para a construção de práticas educacionais na escola. O objetivo foi complementar a discussão, reforçando a ideia de que as práticas escolares não precisam depender exclusivamente de laudos para serem desenvolvidas.

É relevante explicar que o grupo A abordou este tema de forma única em um encontro. Por sua vez, no grupo B, como as discussões se alongaram, o tema foi dividido em dois encontros: primeiro discutindo sobre o TEA; e no outro, sobre a deficiência intelectual. Ambos os grupos tiveram o mesmo encerramento, discutindo práticas e discorrendo sobre a apresentação do vídeo.

8 Diagnóstico e preconceito

O objetivo deste encontro, realizado apenas com a professora R2, foi o estudo e a discussão do artigo “O diagnóstico e as práticas pedagógicas” (Kranz; Campos, 2020). No início do encontro, a consultora incentivou que a consultante iniciasse compartilhando suas reflexões sobre a leitura.

Durante o diálogo, foi possível abordar a questão do laudo e explorar o estigma associado a ele. Além disso, a discussão foi estendida ao papel do psicólogo escolar, enfatizando sua contribuição como um profissional integrado à equipe, e não como um profissional clínico.

9 Relação família e escola

Exposição conduzida pela profa. Dra. Aline Maira com objetivo de dialogar sobre o tema relação família e escola. A professora Aline, por meio de *slides*, abordou aspectos como: a constituição das famílias atualmente; modelos de relação entre família e escola ao longo dos anos; a proposta de relação sob a ótica de parceria colaborativa entre família e escola, lembrando aspectos da colaboração para construção de parcerias e ressaltando aspectos positivos e os desafios para essa parceria.

Também houve um momento de diálogo sobre práticas que as professoras utilizavam para aproximar os familiares. Ao final, a professora convidada estimulou que as professoras refletissem sobre práticas na escola que poderiam contribuir para essa parceria. A professora EE manifestou o desejo de propor um chá para as mães dos alunos com deficiência, e todos do grupo gostaram da ideia, que foi incentivada pela professora Aline.

10 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

O objetivo do encontro foi abordar o DUA. A consultora iniciou uma apresentação com *slides*, com base em dois textos da área (Zerbato; Mendes, 2018; Sebastián Heredero, 2020). Após isso, as professoras discorreram sobre a proposta do DUA, porém, como o tema era novo para a maioria delas, ficou evidenciada a necessidade de mais um encontro sobre o assunto.

No segundo encontro, o objetivo foi discutir o artigo “Desenho Universal para Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar”, das autoras Zerbato e Mendes (2018). O encontro foi presencial, e o artigo foi enviado previamente para que todas lessem. A consultora foi instigando as consultantes a falarem sobre a leitura, e foram realizadas discussões sobre o artigo. Ao final, as professoras discorreram sobre as possibilidades de práticas do DUA em sua realidade de sala de aula.

11 Ensino colaborativo

O encontro teve como objetivo abordar o ensino colaborativo e encerrar a CCE. O encontro foi presencial, com a consultora discorrendo sobre o tema. As consultantes contribuíram discutindo e inclusive mencionando o que acreditavam já colocar em prática sobre o ensino colaborativo.

Ao final, foi proposta uma dinâmica de habilidades sociais junto às participantes como encerramento dos encontros. A dinâmica consistiu em cada uma retirar um coração de EVA com uma qualidade escrita, e então escolher uma professora do grupo que acreditava que tivesse essa qualidade e justificá-la. Isso foi realizado até que todas ganharam ao menos uma qualidade. Este momento da dinâmica foi enriquecedor para demonstrar o quanto elas fortaleceram os laços entre elas para além dos momentos das reuniões. Houve troca de elogios e falas de como se sentiam mais acolhidas com a construção do grupo.

3.5.3.1 A organização da CCE

Quanto ao formato dos encontros, antes mesmo das entrevistas, algumas professoras expressaram o interesse em participar remotamente, indicando que isso facilitaria sua presença, uma vez que só poderiam responder aos instrumentos e integrar os momentos formativos da CCE após o período de aulas. No início dos encontros coletivos, os grupos discutiram o formato mais adequado, e todas as professoras concordaram em manter o formato remoto, levando em conta as diferentes jornadas de trabalho, nas quais as professoras que trabalhavam apenas no período matutino na escola teriam maior dificuldade para retornar à escola para a formação.

No final do ano letivo, houve dois encontros presenciais de encerramento para atender às colegas que desejavam participar pessoalmente, mas ainda considerando as condições climáticas desfavoráveis do período do ano, com muita chuva, o que afetava a conexão à *internet* de algumas participantes.

Dez encontros aconteceram no formato *on-line*, e apenas o penúltimo e o último, de forma presencial. Além disso, o tema “Relação família e escola” ocorreu com a presença dos dois grupos em um mesmo encontro *on-line*.

O grupo A contou com os temas do Quadro 6, com exceção dos segundos encontros dos temas 4 e 7 (Promoção de habilidades sociais em sala de aula e Práticas voltadas à inclusão de alunos com TEA e deficiência intelectual) e do encontro 8 (Diagnóstico e preconceito), tendo ao total 11 encontros de CCE. O grupo B contou com os temas do Quadro 6, com exceção dos

temas 5 (Prevenção dos impactos da violência para a rotina escolar) e 6 (Prevenção da violência física e sexual), totalizando 12 encontros de CCE.

Em média os encontros duraram de 1h a 1h20min cada. Inicialmente, estavam marcados para acontecer uma vez na semana, porém, por alguns fatores do cronograma escolar, como período de férias, de festividades que demandam maior trabalho das professoras, formações continuadas no mesmo período, momentos de fechamento de diário, entre outros; os encontros não puderam ocorrer todas as semanas, o que explica a diferença no número de encontros entre grupos.

A CCE ofertada para a participante A2 abrangeu os temas 1 (Psicologia Escolar e CCE), 2 (Prevenção de problemas de comportamento na escola), 3 (Organização da sala de aula), 4 (Promoção de habilidades sociais em sala de aula) e 10 (Desenho Universal para Aprendizagem). A professora recebeu a CCE com a mesma organização de oferta desses temas, mas com eles sendo ministrados em três encontros mais longos: um com duração de 2h20min, o segundo com duração de 2h e o último com duração de 1h30min.

Durante a organização coletiva, a consultora também sugeriu o compartilhamento do material de referência do encontro, assim como materiais complementares, por meio da plataforma *Classroom*. Algumas professoras já haviam utilizado a plataforma, enquanto outras indicaram não estar familiarizadas, mas se mostraram dispostas a experimentar. Ao longo da semana, a consultora criou um vídeo instrucional para orientar sobre o uso da plataforma e comentou que estaria disponível para esclarecer quaisquer dúvidas. Porém, no decorrer dos encontros, a maioria das participantes solicitou que os materiais fossem compartilhados no grupo de WhatsApp, para facilitar o acesso.

Ressalta-se que foram criados dois grupos do WhatsApp, um para o grupo A e um para o grupo B. Os grupos foram usados pelas participantes para confirmar encontros, reorganizar datas, compartilhar os materiais, as estratégias e as dinâmicas que foram sendo construídas colaborativamente no decorrer da CCE. Além disso, os grupos ainda foram utilizados para divulgação de eventos locais ou virtuais gratuitos sobre temas relacionados à pesquisa.

Como forma de organizar melhor os materiais produzidos ao longo da CCE, a consultora elaborou uma cartilha reunindo todas as atividades compartilhadas pelo grupo sobre a promoção de habilidades sociais, que foi atualizada ao final da consultoria e compartilhada junto a todas as participantes. A consultora ainda organizou uma segunda cartilha com todas as referências de artigos, livros, vídeos e indicações de mídias compartilhados ao longo da consultoria, que também foi compartilhada ao final da CCE.

3.5.3.2 Práticas colaborativas planejadas e implementadas ao longo da CCE

Durante os encontros da CCE, foram dedicados momentos específicos para discutir e elaborar práticas relacionadas ao tema do dia. Contudo, ao longo de todo o processo, no início e no final dos encontros, as professoras compartilhavam experiências e *feedbacks* sobre práticas já em andamento. Isso influenciava umas às outras na aplicação de estratégias previamente comunicadas. As práticas, portanto, não se vinculavam necessariamente à apresentação de um tema específico, mas eram guiadas pelas demandas das professoras. Essas foram desenvolvidas colaborativamente e implementadas nas salas de aula, com ou sem a assistência da consultora, cabendo destacar que foram realizadas adequações aos alunos com deficiência, quando necessário. O Quadro 7 apresenta um panorama dessas ações.

Quadro 7 – Panorama das práticas construídas colaborativamente

N.º	Nome da prática	Objetivos	Ações (consultantes envolvidas)	Materiais
1	Reorganização dos formatos das salas de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer interações sociais educativas; • Favorecer o trânsito na sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganização do corredor entre carteiras escolares (A1 e R1) • Reorganização da mesa da professora (R2) • Mudança na disposição das carteiras escolares (A3, R2, R3 e R4) • Mudança na posição da professora de Educação Especial (A2 e R4) 	
2	Ajudante do dia	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer a organização da sala de aula; • Prevenir comportamentos desafiadores; • Desenvolver ou ampliar a habilidade social de coordenar grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha de um aluno rotativamente para ser o ajudante da professora do dia (A1, R1 e R2) 	
3	Quadro de rotina diária visual	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer a organização da sala de aula; • Garantir previsibilidade da rotina para os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão de um quadro visual contendo aulas do dia, horário do recreio e outras atividades da rotina escolar (A1, R1 e R2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Base de papelão; • Velcro; • Foto dos professores ou imagens representativas.
4	Promoção de atividades em pares	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer interações sociais educativas; • Desenvolver ou ampliar a habilidade social acadêmica e de amizade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de atividades acadêmicas em duplas, trios ou grupos (A1, A2, A3, R1, R2, R3 e R4) • Incentivo da autonomia da aluna com deficiência visual (A1 e R1) • Organização de duplas entre alunos com maior e menor dificuldade acadêmica (R2 e R4) 	

5	Recurso visual para autorregulação emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar habilidades sociais de expressividade emocional e resolução de problemas interpessoais; • Minimizar comportamentos desafiadores em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colagem de recurso visual em sala de aula indicando ações que auxiliavam a autorregulação emocional (A1 e R1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso visual plastificado com estratégias para autorregulação emocional.
6	Momentos de expressividade emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver ou ampliar habilidades sociais de expressividade; • Conhecer melhor o aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de atividades para que os alunos expressassem seus sentimentos e emoções (A2 e EE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas impressas com contorno de um rosto; • Folhas A4 em branco.
7	Dinâmica “Escolhas assertivas em sala de aula”	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver ou ampliar habilidades de assertividade, civilidade e sociais acadêmicas; • Contribuir com a minimização de comportamentos desafiadores em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de dinâmica (A1, A2, R1, R2 e R4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Duas cartolinas; • Desenhos impressos representando comportamentos assertivos e desafiadores; • Cola.
8	Dinâmica “Caixinha de sentimentos”	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver ou ampliar habilidades de expressividade emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de dinâmica (A1, A2, R1, R2 e R3) 	<ul style="list-style-type: none"> • História impressa; • Desenhos impressos representando emoções.
9	Dinâmica “Sentimentos têm cores”	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver ou ampliar habilidades de expressividade emocional; • Conhecer os sentimentos do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de dinâmica (A1, R1 e R2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas impressas com contorno do corpo humano e legenda com associação entre as cores e os sentimentos; • Retângulos de EVA colados no quadro para representação da legenda.
10	Dinâmica “Valorizando as amizades da sala de aula”	<ul style="list-style-type: none"> • Minimizar conflitos entre alunos; • Desenvolver ou ampliar habilidades sociais de amizade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de dinâmica (A3 e R3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhos impressos de emojis expressando emoções; • Cartolina.
11	Jogo do correto	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver ou ampliar habilidades de assertividade, civilidade e de resolução de problemas; • Minimizar comportamentos desafiadores em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de dinâmica (R2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhos impressos com situações a serem trabalhadas; • Folha impressa com mini-histórias sobre as situações; • Corações verdes impressos simbolizando pontos do jogo; • Premiação (chocolate e pirulito).

12	Dinâmica “Semáforo do toque”	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver ou ampliar habilidades de autoproteção; • Fortalecer a figura da professora como pessoa de confiança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de dinâmica (A1 e R1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro <i>O segredo de Tartanina</i> (Silva; Soma; Watarai, 2021); • Cartolina; • Desenhos impressos de menina, menino e semáforo; • Círculos verdes (papel de seda); • Círculos amarelos (EVA); • Círculos vermelhos (papel glitter); • Atividades impressas relacionadas à história contada.
13	Dinâmica “Diversidade em campo”	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver ou ampliar práticas sociais educativas na prevenção e no combate ao <i>bullying</i> em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de dinâmica (R4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartões impressos com fotos de diferentes seleções da Copa de 2022; • Atividade impressa com formas de seleções para ser completada.
14	Pôster informativo sobre o Setembro Amarelo	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar informações sobre apoio psicológico para funcionários da escola e comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação do cartaz (todas participantes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pôster informativo virtual.
15	Chá para as mães de alunos com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Construir ou fortalecer relações entre familiares de alunos com deficiência e escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de um chá para as mães de alunos com deficiência (todas as participantes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Decorações (balões e painel decorativo com o nome do evento); • Barbante; • Cartelas de bingo; • Premiações variadas (sabonetes, perfumes, decorações etc.); • Lembrancinhas (calendário do próximo ano com foto do aluno); • Comidas e bebidas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao todo, foi possível planejar e implementar 15 práticas junto às professoras. A descrição dessas práticas está apresentada a seguir.

1 Reorganização dos formatos das salas de aulas

Os objetivos das estratégias de reorganização da sala de aula visavam a diferentes objetivos, como favorecer interações sociais educativas, aumentar acessibilidade da sala de aula e favorecer o processo de inclusão escolar.

A2 passou a sentar-se menos ao lado do aluno com deficiência intelectual, alternando em ajudar outros alunos e incentivar mais a autonomia do aluno com deficiência. Assim como na sala de R4, onde anteriormente três alunos com deficiência se sentavam ao fundo da sala, e entre eles ficava a professora de Educação Especial mediadora em sala de aula (não participou da pesquisa). R4 incentivou que a mediadora intercalasse entre os alunos, com e sem deficiência, que precisavam de apoio, e os alunos com deficiência foram reorganizados para carteiras dentro das fileiras, como os demais alunos da turma. Porém, manteve-se uma carteira escolar da mediadora junto a um dos alunos com deficiência intelectual que demandava maior apoio em determinadas atividades. A professora R4 mencionou também alterar a disposição das carteiras escolares entre filas e duplas.

As professoras R3 e A3 mudaram a disposição das carteiras, anteriormente organizadas em fileiras, para o formato de semicírculo aberto voltado para o quadro da sala; e indicaram que mesclavam o formato, com algumas atividades que organizavam os alunos em duplas, trios ou grupos.

A professora R2 começou a utilizar duas novas disposições de sua mesa, tentando aumentar os espaços entre as carteiras para o deslocamento dos alunos, assim como para facilitar o acesso dos alunos à sua mesa e vice e versa. Além disso, passou a deixar a disposição da sala em duplas para a realização de algumas atividades acadêmicas.

Na sala de A1 e R1 foram organizadas mudanças relacionadas a manter as mochilas atrás das carteiras escolares, para que não ficassem nos corredores atrapalhando a passagem. Outrossim, as garrafinhas de água deveriam ser organizadas em uma mesa ao fundo da sala, para evitar molhar o chão nos corredores, atrapalhando a acessibilidade, principalmente para a aluna com deficiência visual.

2 Ajudante do dia

Estratégia com objetivo de favorecer a organização da sala de aula, desenvolver ou ampliar a habilidade social de coordenar grupos de alunos e prevenir comportamentos desafiadores, visto que as professoras relataram que os alunos sempre queriam ser os escolhidos para executar atividades, o que gerava brigas na sala de aula.

As professoras definiam um ajudante do dia, sendo que todos os alunos participariam da função seguindo a lista de chamada. A função do ajudante do dia era contribuir com a professora ao distribuir ou recolher atividades, trocar os horários no quadro de rotina, ajudar a levar a bacia com os pratos da merenda, entre outras atividades simples solicitadas. Além disso, foi acordado que os demais colegas iriam respeitar a lista.

3 Quadro de rotina diária visual

O objetivo era orientar os alunos quanto à organização dos horários de aula e garantir previsibilidade da rotina.

Os recursos foram confeccionados com material plastificado, velcro e fotos dos professores ou imagens representativas que correspondiam às aulas que os alunos teriam no dia. Além disso, foram incluídas imagens indicativas para a hora da merenda e a hora da saída.

Ao passo que as disciplinas iam ocorrendo, as professoras, ou o ajudante do dia, retirava a imagem representante da disciplina já ministrada. Cabe ressaltar que as professoras destacaram que as mudanças que iam ocorrendo no quadro de rotina também iam sendo sinalizadas verbalmente pelos próprios alunos.

4 Promoção de atividades em pares

Esta prática teve o intuito de favorecer interações sociais educativas e desenvolver ou ampliar as habilidades sociais acadêmicas e de amizade. Algumas professoras indicaram inserir mais atividades que privilegiassem trabalhos em duplas, trios ou grupos.

As professoras A1, A3, R1 e R3 passaram a incluir mais trabalhos entre alunos em diferentes tipos de agrupamentos. Para as professoras A3 e R3 foi preciso a inclusão de estratégias adicionais, como agrupar o aluno com TEA com os pares de maior preferência dele e realizar a dinâmica “Valorizando as amigas da sala de aula”, pois o aluno expressava comportamentos desafiadores (puxar o cabelo e bater) em relação a alguns colegas.

A1 e R1, adicionalmente às atividades em sala de aula, incentivaram as relações de amizade da aluna com deficiência visual em outras atividades extrassala, estimulando a autonomia da aluna. Um exemplo disso é que a aluna passou a ir com as colegas para pegar a merenda, uma tarefa que anteriormente era feita com ajuda ou pelas professoras.

R2 e R4 passaram a realizar mais atividades em duplas entre alunos, inclusive organizando a formação de duplas entre alunos com maior e menor dificuldade acadêmica, incentivando a colaboração entre os pares para resolução das atividades.

5 Recurso visual para autorregulação emocional

Teve o objetivo de desenvolver ou ampliar habilidades sociais de expressividade emocional, resolução de problemas interpessoais e minimizar comportamentos desafiadores em sala de aula. Como pode ser observado na Figura 5, as professoras A1 e R1 incluíram na parede da sala de aula um recurso visual lembrando estratégias que visavam à autorregulação.

Figura 5 – Recurso visual para autorregulação emocional



Fonte: Acervo da autora.

A estratégia auxiliava visualmente os alunos a lembrar possibilidades para expressão de sentimentos em sala de aula, especialmente diante de sentimentos como raiva ou ansiedade, para promover ações mais positivas — tais como respirar fundo, contar até acalmar-se antes de falar — como alternativas a comportamentos como xingar ou agredir os colegas. Adicionalmente as ações foram lembradas verbalmente pelas professoras.

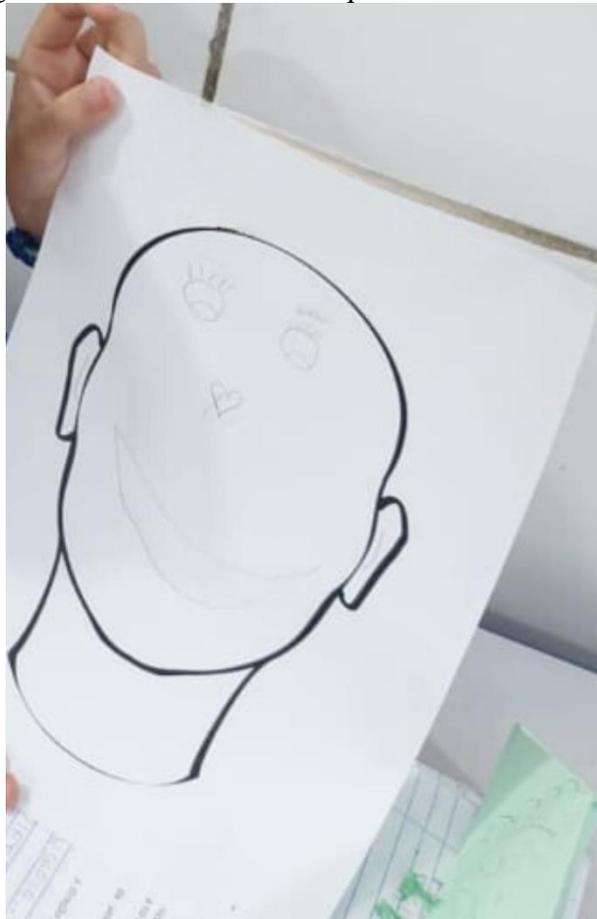
6 Momentos de expressividade emocional

Atividades com objetivos de desenvolver ou ampliar habilidades sociais de expressividade emocional e conhecer melhor o aluno.

A professora A2 realizou atividade pedindo que cada aluno desenhasse sua emoção do dia e posteriormente conduziu uma discussão em sala de aula sobre os sentimentos e emoções associados aos desenhos. Conforme ilustrado na Figura 6, a atividade envolveu o uso de folhas

com contorno de um rosto para que os alunos representassem expressões faciais correspondentes às suas emoções.

Figura 6 – Atividade sobre expressividade emocional



Fonte: Acervo da autora.

Com o interesse de conhecer mais sobre os alunos que frequentavam a SRM, assim como saber o que poderia estar dificultando a aprendizagem, a professora EE coordenou diferentes momentos nos quais os alunos desenharam expressões faciais de como se sentiam no dia e foram solicitados a compartilhar seus sentimentos, além de abordar aspectos correlacionados à rotina do aluno.

7 Dinâmica “Escolhas assertivas em sala de aula”

A dinâmica foi pensada a fim de minimizar comportamentos desafiadores em sala de aula (brigas, estragar objetos dos colegas, gritar, entre outros) e desenvolver ou ampliar habilidades sociais de assertividade, civilidade e sociais acadêmicas.

Para realizar essa dinâmica, foram preparados dois cartazes distintos: um vermelho, indicando “não podemos fazer”, com um X representando a negação; e outro verde, sinalizando “podemos fazer”, com um símbolo de certo (✓). Além disso, as professoras escolheram

previamente imagens que representassem comportamentos desafiadores que ocorriam em sua sala de aula, e também comportamentos esperados, como ajudar o colega na atividade, prestar atenção no colega que está falando, dar oi ao chegar e tchau antes de ir embora, entre outras ações.

Os alunos foram organizados em uma roda, seja permanecendo em suas cadeiras ou sentados no chão. Individualmente, cada aluno se aproximava da professora, que segurava uma caixa contendo imagens de comportamentos. O aluno retirava uma imagem da caixa, descrevia o comportamento representado, e a consultora, ou a professora, confirmava a compreensão. Posteriormente, o aluno apresentava a imagem para toda a sala e, junto aos colegas, fixava a imagem no cartaz (Figura 7) correspondente, seja no verde ou no vermelho.

Figura 7 – Dinâmica “Escolhas assertivas em sala de aula”



Fonte: Acervo da autora.

Ao término da dinâmica, as professoras revisitaram com os alunos todos os comportamentos presentes em ambos os cartazes. Em seguida, questionaram se eles acreditavam ser necessário adicionar algum comportamento para complementar os combinados sobre o que é permitido ou não em sala de aula. O cartaz foi colado em lugar de destaque da sala de aula, para que professoras e alunos pudessem revisitá-lo no dia a dia escolar.

Para esta atividade na sala das professoras R1 e A1, foi necessário realizar adequações para atender à aluna com deficiência visual. Foram providenciadas imagens impressas equivalentes às aquelas mostradas pelos colegas para a turma, permitindo que a aluna pudesse examinar as imagens com o auxílio de uma lupa. Contudo, o procedimento de apresentação das

imagens pelos colegas permaneceu o mesmo, passando pela aluna e mostrando a imagem da mesma maneira como fazia para os demais colegas. Na sua vez de participar, a aluna olhou inicialmente a imagem com a lupa e depois passou mostrando a figura para os colegas.

8 Dinâmica “Caixinha de sentimentos”

Esta atividade foi adaptada da vivência denominada “A caixinha de sentimentos”, de Del Prette e Del Prette (2005), cujo objetivo é desenvolver ou ampliar a habilidade de expressividade emocional.

Para sua realização, os alunos ficaram sentados em círculo, e a mediadora da dinâmica iniciou contando uma história adaptada da dinâmica original, que aborda, de forma lúdica, como surgiram os sentimentos no mundo. Depois desse momento de leitura, a mediadora contou que na caixa tinha ainda vários sentimentos, e então individualmente os alunos pegaram uma imagem representando um dos sentimentos (Figura 8) e mostraram para o grupo tentar acertar que sentimento era esse.

A dinâmica foi conduzida de maneira que alternava rodadas de perguntas relacionadas aos sentimentos, explorando quando os alunos experimentavam determinadas emoções, a última vez que se sentiram dessa forma e como lidavam com sentimentos. Ao longo das respostas, houve uma abordagem de validação dos sentimentos, buscando também mediar soluções assertivas para lidar com emoções negativas, como raiva, medo ou tristeza, especialmente no contexto da sala de aula. Estratégias discutidas incluíram técnicas de respiração, contar, conversar com a professora e interagir com os colegas, entre outras.

Ao final da dinâmica, uma rodada foi realizada incentivando os alunos a ficarem de pé e representarem as expressões faciais associadas a cada sentimento, utilizando todo o corpo para expressar como se sentiam. Na Figura 8, uma foto de algumas imagens que representavam os sentimentos.

Figura 8 – Dinâmica “Caixinha de sentimentos”



Fonte: Acervo da autora.

Para que a aluna com deficiência visual pudesse manusear as imagens por mais tempo com uso da lupa, foram impressas e disponibilizadas as mesmas figuras à parte.

9 Dinâmica “Sentimentos têm cores”

A dinâmica teve como objetivo desenvolver ou ampliar a habilidade de expressividade emocional e foi adaptada da vivência denominada “Os sentimentos têm cores”, de Del Prette e Del Prette (2005). Como objetivo secundário, as professoras mencionaram ser possível conhecer mais os alunos.

Na atividade, conforme evidenciado na Figura 9, os alunos deveriam pintar um boneco utilizando cores que representavam sentimentos: tristeza (azul); alegria (verde); medo (roxo); raiva (amarelo); vermelho (amor). Para garantir a participação da aluna com deficiência visual, o desenho dela foi contornado com linhas mais largas e mais fortes.

Figura 9 – Foto da dinâmica “Sentimentos têm cores”



Fonte: Acervo da autora.

A atividade também foi uma oportunidade para as professoras perguntarem aos alunos o porquê de se sentir assim, o que consequentemente proporcionou o relato de algumas situações vivenciadas em outros espaços. Em algumas ocasiões, as professoras relataram que foi uma oportunidade de construir vínculo de confiança na relação professor–aluno.

10 Dinâmica “Valorizando as amigas da sala de aula”

Esta dinâmica foi elaborada exclusivamente para as professoras A3 e R3, que relataram brigas constantes entre um aluno com TEA e uma colega de sala. Como motivo das brigas, foi indicado que o aluno queria estabelecer uma relação de amizade e não obtinha sucesso, entre outras situações de conflitos entre alunos da sala de aula. Os objetivos foram minimizar conflitos entre alunos e desenvolver ou ampliar habilidades sociais de amizade.

Para realização da atividade proposta, os alunos foram organizados em trios, e foi feita a leitura do livro Tudo bem ser diferente. Durante o momento, R3 conversou com os alunos sobre o tema, enquanto a professora A3 mostrava no quadro desenhos de sentimentos (Figura 10). Na sequência, foi pedido que cada aluno indicasse uma qualidade do colega que estava sentado ao seu lado.

Figura 10 – Foto da dinâmica “Valorizando as amigadas da sala de aula”



Fonte: Acervo da autora.

Os colegas que costumavam brigar em sala de aula foram colocados no mesmo trio e participaram da atividade indicando qualidades entre ambos, incentivados pelas professoras. O cartaz ficou colado na sala de aula e foi utilizado para falar de sentimentos e relações de amizade em outros momentos.

11 Jogo do correto

A dinâmica foi planejada visando atender à demanda da sala da professora R2, onde alguns alunos estavam sumindo com objetos uns dos outros, o que acabava promovendo confusões diárias em sala de aula. O objetivo foi desenvolver ou ampliar habilidades de assertividade, civilidade e resolução de problemas.

A atividade foi proposta em formato de jogo, que consistia na organização de trios ou quartetos para competirem com direito a um prêmio ao final, para promover maior engajamento.

Como pode ser observado na Figura 11, cada trio ou quarteto recebia a mesma imagem de uma determinada ação e deveria prestar atenção na consultora, que contava uma mini-história relacionada à ilustração. Cada situação ilustrava uma mini-história englobando um comportamento desafiador, como os comportamentos de bater e pegar coisas de seus colegas ou professora sem pedir. Na sequência, era perguntado como eles poderiam resolver a situação relatada. Depois de um tempo, a consultora ia de mesa em mesa e pontuava com um coração quem acertava as respostas.

Figura 11 – Jogo do correto



Fonte: Acervo da autora.

Ao final, professora e alunos dialogaram sobre comportamentos assertivos em sala de aula, e houve a premiação dos grupos que mais pontuaram, assim como os alunos como um todo receberam brindes de participação na atividade.

12 Dinâmica “Semáforo do toque”

A dinâmica teve como objetivo desenvolver ou ampliar as habilidades de autoproteção, que, segundo Soma (2014), engloba comportamentos sociais como reconhecer possíveis situações abusivas, ensinar a se retirar do agressor e incentivar a relatar situações abusivas a pessoas de sua confiança. A atividade aconteceu apenas na turma do 1º ano das professoras R1 e A1, como demanda oriunda da preocupação das professoras em deixarem os alunos irem para o banheiro da escola sozinhos.

A proposta foi construída por meio de auxílio da pesquisa de Soma (2014), que indicava livros mais adequados para abordar o tema com o público infantil. Dessa forma, a consultora realizou a leitura junto aos alunos do livro *O segredo de Tartanina* (Silva; Soma; Watarai, 2021), que conta a história de uma tartaruga que, ao se sentir desconfortável diante de situações de risco, em vez de guardar segredos, busca alguém de sua confiança para conversar. Ao longo da leitura, as professoras incentivaram os alunos a interagirem com a história, observando as imagens e respondendo a perguntas sobre o enredo. Ao final, o livro foi disponibilizado para a aluna com baixa visão por mais tempo para que ela visualizasse a história com uso da lupa.

Após a leitura, consultora e professoras propuseram uma atividade denominada “Semáforo do toque”, na qual havia dois bonecos e pontos das cores verde, de “pode tocar”, amarelo, de “atenção”, e vermelho, de “não pode tocar”, conforme pode ser observado na Figura

12. Então os alunos, um a um, iam até o cartaz, pegavam um círculo de modo sorteado e preenchiam junto ao semáforo. A atividade também tinha sido adaptada, com texturas diferentes em cada cor, mas a aluna com deficiência visual conseguiu participar sem o apoio das texturas.

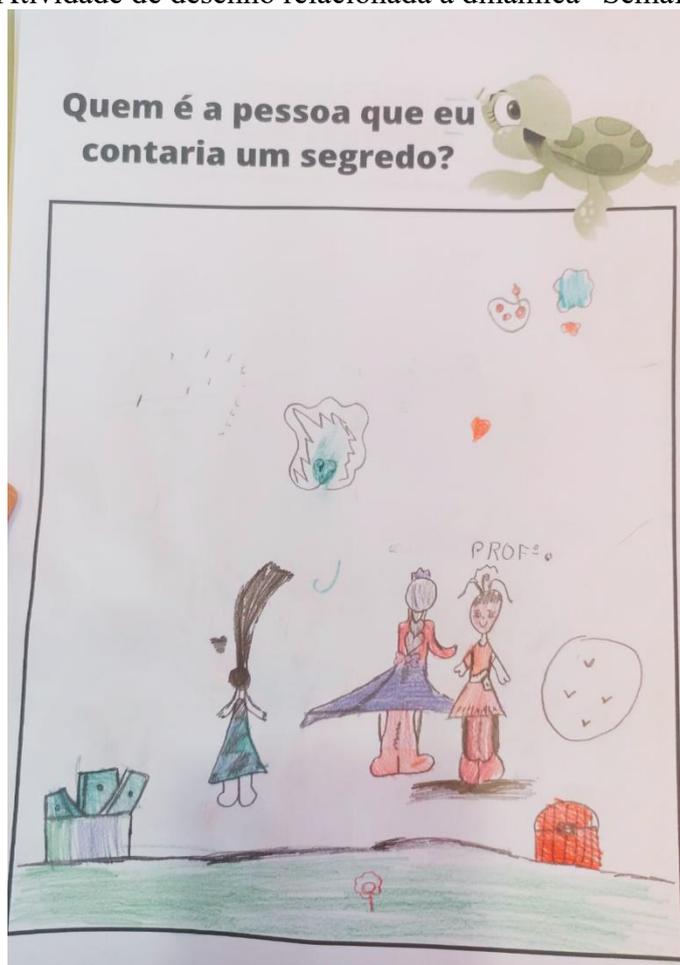
Figura 12 – Dinâmica “Semáforo do toque”



Fonte: Acervo da autora.

Para encerramento da atividade, associando a leitura do livro e o semáforo, os alunos receberam uma atividade personalizada para desenhar em quem eles poderiam confiar para contar um segredo, conforme consta na Figura 13.

Figura 13 – Atividade de desenho relacionada à dinâmica “Semáforo do toque”



Fonte: Acervo da autora.

As professoras encerraram a atividade dialogando com os alunos sobre poderem confiar nas professoras para contar segredos, ou quando quisessem conversar sobre qualquer situação difícil.

13 Dinâmica “Diversidade em campo”

A atividade foi planejada exclusivamente para a turma da professora R4, diante do relato de que alguns alunos, após contato com a história em sala de aula, estavam chamando um dos colegas de “negrinho do pastoreiro”, como apelido para incomodá-lo. O objetivo da dinâmica foi incentivar o desenvolvimento ou a ampliação de práticas sociais educativas na prevenção e no combate ao *bullying* e à discriminação em sala de aula.

Como era período de jogos finais da Copa do Mundo de 2022, e os alunos estavam demonstrando grande interesse pelo assunto, foi elaborada uma estratégia utilizando o tema. A consultora levou para a turma fotos de várias seleções (Figura 14) e solicitou que os alunos observassem cada imagem individualmente. Depois disso, a consultora iniciou uma roda de conversa por meio de perguntas do tipo “o que era diferente e igual entre as seleções?”.

Figura 14 – Dinâmica “Diversidade em campo”

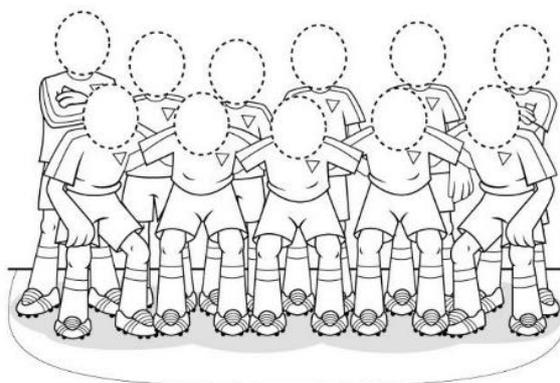


Fonte: Acervo da autora.

As discussões se expandiram para temas como a diversidade cultural de uma forma geral, falando, por exemplo, que alguns tinham família com descendência paraguaia e os costumes da família. A discussão naturalmente adentrou nos temas racismo e até xenofobia. Terminado o diálogo, foi proposto que cada um desenhasse como seria a identidade da sua própria seleção, formada por familiares e/ou amigos de sua escolha (Figura 15).

Figura 15 – Atividade de desenho relacionada à dinâmica “Diversidade em campo”

SELEÇÃO _____



Fonte: Acervo da autora.

Ao final da atividade, os desenhos foram sendo expostos dialogando como dentro dos times pintados existia também a diversidade, como nos times representados.

14 Pôster informativo sobre o Setembro Amarelo

O objetivo foi disponibilizar informações sobre apoio psicológico para funcionários da escola e da comunidade. A proposta foi planejada ao longo do encontro sobre o tema “Prevenção dos impactos da violência para a rotina escolar”, que ocorreu em meio à campanha do Setembro Amarelo. A finalidade foi compartilhar possibilidades de ações de saúde mental voltadas à comunidade que fossem gratuitas no município da pesquisa, assim como a disponibilização do contato do atendimento 24h ofertado pelo Centro de Valorização da Vida (CVV).

A consultora organizou um cartaz virtual contendo o contato do CVV e de serviços públicos de atendimento psicológico disponibilizados pelo município. As professoras ficaram responsáveis por divulgar o cartaz na escola entre profissionais da escola e da comunidade.

15 Chá para as mães dos alunos com deficiência

Esta atividade foi planejada no encontro de tema “Relação família e escola” e foi estruturada ao longo dos encontros posteriores, com a finalidade de aproximar mães de alunos com deficiência da escola.

A professora EE foi a coordenadora do evento, porém todas as professoras participaram na organização do cronograma junto à gestão, no envio de convite aos familiares, na decoração para receber mães, entre outros detalhes.

No dia do evento compareceu a maioria das professoras da pesquisa, a diretora adjunta, a consultora e a professora Dra. Aline Maira, que foi convidada para ministrar uma fala às mães. Depois da fala, houve um momento de interação maior com as 11 mães presentes, por meio de uma dinâmica usando um rolo de barbante. As mães pegavam o barbante e falavam o que esperavam do desenvolvimento dos seus filhos na escola, da relação com a escola e com os professores. Algumas mães ainda contaram como era a relação com seus filhos com deficiência. Após falarem, passavam o barbante para outra mãe, até que se formou uma rede de conexões entre as mães e algumas professoras que também falaram ao final.

Depois desse momento, de palestra e partilhas entre mães e professoras, houve um momento de descontração com bingo, lanche, chá e lembrancinhas para todos as participantes.

Ao longo da CCE foi possível cumprir as três etapas do modelo, conforme proposto por Kampwirth e Powers (2016) e Sheridan *et al.* (2009): 1) fortalecimento do vínculo entre os participantes, assim como a identificação de novas situações-problema; 2) identificação de metas e de intervenções a serem desenvolvidas; 3) implementação e discussão das ações planejadas.

Adicionalmente, cabe destacar que a CCE foi proposta também como ação de extensão, com projeto denominado “Formação de professores em Consultoria Colaborativa no contexto da inclusão escolar – ODS 4”, o qual possibilitou a disponibilização de certificação das participantes da pesquisa.

3.5.4 Etapa 3: avaliação da CCE

Nesta terceira e última etapa da pesquisa, foi realizado o agendamento de dias e horários com as oito participantes para realizar uma entrevista semiestruturada, por meio do instrumento roteiro de entrevista semiestruturada pós-CCE (Apêndice E), e também da reaplicação do instrumento QRI.

A entrevista semiestruturada foi realizada por outra pesquisadora²², com a finalidade de que as participantes se sentissem mais à vontade para responder às questões sobre a avaliação da CCE, sem interferência da pesquisadora participante do projeto. As entrevistas foram, em sua maioria (cinco), realizadas de modo remoto, via Google Meet, mas três ocorreram de forma presencial na escola. As entrevistas conduzidas de forma virtual duraram em média 45 minutos, e as realizadas presencialmente duraram em média 25 minutos.

²² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) na UFGD e membra do GEPEI.

O QRI foi reaplicado pela própria pesquisadora do estudo, devido à sua maior familiaridade com o instrumento. Nesta etapa, a aplicação foi, em sua maioria (cinco), realizada de modo remoto, via Google Meet, mas três foram conduzidas presencialmente na escola. Os QRIs aplicados de forma presencial duraram em média 15 minutos, e os aplicados de forma *on-line* demoraram em média 24 minutos.

Ressalta-se que a etapa final de avaliação faz parte do processo de CCE. Segundo Kampwirth e Powers (2016), a quarta e última etapa do processo de implementação desse modelo de colaboração é o momento em que são realizadas avaliações dos objetivos estabelecidos e da própria consultoria a fim de observar se as intervenções obtiveram êxito ou precisam ser reelaboradas.

3.6 Análise dos dados

Os dados quantitativos alcançados com o instrumento QRI foram sistematizados por meio do programa Microsoft Excel e analisados utilizando procedimentos de estatística descritiva.

Por sua vez, os dados qualitativos foram sistematizados e analisados mediante técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), com apoio do *software* Atlas.ti. A análise de conteúdo, segundo a autora, conceitua-se como a utilização de variadas técnicas que auxiliam no processo de explicitação e sistematização de conteúdos contidos em mensagens, com o intuito de contribuir para realização de deduções lógicas.

A análise de conteúdo ocorre por meio de descrições analíticas, que, como explica Santos (2012, p. 384), funciona “[...] como um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas”. Em outras palavras, a descrição analítica é o próprio processo de sistematização e descrição dos conteúdos das mensagens (Bardin, 2016).

Existem três fases que compõem a análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com uso da inferência e da interpretação.

A primeira fase caracteriza-se como momento de organização, quando é realizada a escolha do que será analisado, as hipóteses, os objetivos e também a escolha de “indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2016, p. 95). Para esta primeira etapa da análise de conteúdo foram selecionados os dados qualitativos advindos dos instrumentos QRI, questionários de avaliação dos encontros de consultoria, diário de campo e roteiros de

entrevista, a serem analisados principalmente pelo referencial teórico e prático das habilidades sociais adotado nesta pesquisa.

A segunda fase, denominada de exploração do material, consiste codificar os dados, ou seja, sistematizá-los em unidades a fim de que sejam melhor analisados em correlação aos objetivos do estudo (Bardin, 2016). Santos (2012) explica que, para construir as categorias, pode-se adotar critérios semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos. Neste estudo, as categorias foram definidas por meio de critérios semânticos, isto é, as unidades de análise foram categorizadas por temas que melhor retratassem informações para alcançar os objetivos estabelecidos deste trabalho.

Para ajudar na sistematização dos códigos, foi utilizado o *software* Atlas.ti, versão 23, que, segundo informações de seu *site* oficial, tem como objetivo servir de ferramenta para análise de dados qualitativos, auxiliando em processos como os de categorização e análise de dados.

Para Cantero (2014), o Atlas.ti possibilita ao pesquisador um olhar mais amplo sobre a amostragem, auxiliando na organização do conteúdo, na codificação, na categorização, na análise, no registro de opiniões sobre os trechos destacados, na relação dos processos com as análises e a teoria adotada, entre outros recursos.

Cabe salientar que esse recurso auxilia no processo de análise dos dados, porém não categoriza e analisa sozinho. Ele é uma ferramenta que contribui para que o pesquisador consiga melhor sistematizar e analisar os dados, trazendo suas próprias inferências, baseadas em suas escolhas teóricas (Cantero, 2014).

O Atlas.ti também foi utilizado na última etapa da análise de conteúdo, que é o momento de exploração do material e tratamento dos resultados, que devem ser expostos a fim de se tornarem significativos e validados, sendo possível que sejam alcançados operações estatísticas, quadros, figuras, modelos, que servem como representações para apresentação das análises. (Bardin, 2016). Nas palavras de Santos (2012, p. 386), este é o momento em que é preciso retornar ao referencial teórico adotado “procurando embasar análises dando sentido à interpretação”, uma vez que as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras, para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados. Dessa forma, nesta última etapa da análise de conteúdo, a partir das categorias definidas, foi possível uma análise mais ampla e correlacionada com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa, que serão apresentados no Capítulo 4.

É importante enfatizar que, visando garantir a fidedignidade da análise, a avaliação dos dados qualitativos foi conduzida pela pesquisadora e por uma juíza (pesquisadora auxiliar que realizou as entrevistas semiestruturadas de avaliação após a oferta da CCE). Ela seguiu os mesmos procedimentos utilizados para a sistematização dos dados, resultando na consideração apenas dos registros equivalentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O capítulo está estruturado de maneira a proporcionar uma representação abrangente e organizada dos resultados obtidos. Para atingir esse propósito, ele é dividido em quatro seções distintas. Na primeira seção, serão apresentados os dados alcançados com as entrevistas e as observações previamente aplicadas antes da oferta da consultoria, que tinham como objetivo a familiarização com as participantes e entendimento de suas demandas, antes do início da CCE. A segunda seção abordará os dados relativos à avaliação processual ao longo dos encontros formativos e práticas na escola da CCE. Na terceira, foram delineados os resultados alcançados por meio da aplicação do QRI, tanto antes quanto depois da oferta da CCE. Por fim, a última seção englobou os resultados oriundos das entrevistas finais, cujo propósito era permitir que as participantes avaliassem todo o processo.

4.1 Identificação das demandas antes da CCE

Nesta seção estão apresentados os resultados coletados por meio das entrevistas iniciais (Apêndices B, C e D) e das observações na escola. Para uma melhor exposição dos dados, eles foram apresentados a partir de seis subseções: dificuldades atuais; organização do espaço; estratégias didático pedagógicas aplicadas; colaboração entre profissionais da escola; perspectivas em relação a atuação do psicólogo escolar; e observações na escola.

4.1.1 Dificuldades atuais

Quanto às dificuldades atuais enfrentadas na atuação, as professoras A1, A2 e R1 indicaram não ter nenhuma dificuldade no momento. A1 e A2 ressaltaram estar felizes com suas práticas, enquanto R1 expressou o desejo de aprender mais.

Olha, atualmente eu não estou com nenhuma dificuldade para atuar. Eu estou assim bastante tranquila com o meu trabalho (A2).

Não, mas eu fico frustrada porque sei que sou professora de primeira viagem, sei que as outras têm muita bagagem. Só que daí eu também não me intimido, estou sempre pedindo ajuda para elas. [...] Aí eu estou sempre pesquisando e estudando (R1).

Por sua vez, as professoras R2 e A3 indicaram que gostariam de melhorar os comportamentos desafiadores dos seus alunos. A professora R2 retratou que isso é uma demanda da sala como um todo.

Bom, atualmente, a minha grande dificuldade é em relação ao comportamental dos alunos. Eles ficaram dois anos praticamente em casa. Eles não tiveram uma vivência na sala de aula, na escola. Eles não viveram em um grande grupo onde têm que respeitar o colega, têm que esperar a sua vez, têm que ter empatia. [...] Então agora, nesse momento que eles vêm para a sala de aula, eles vêm sem limites, vêm sem paciência, não conseguem esperar a vez deles, não respeitam o coleguinha. Às vezes, têm atitudes violentas fora da sala de aula. Às vezes, a própria fala, o vocabulário usado em sala de aula não é adequado. Então, assim, a grande dificuldade nesse momento é acolher, acalmar, para depois ensinar. (R2).

Comportamentos considerados desafiadores ou indesejáveis, segundo a literatura da área (Del Prette; Del Prette, 2022a, 2022b), recebem essa designação por desafiarem o desenvolvimento de comportamentos mais assertivos e vantajosos para relações saudáveis. Além disso, interferem na rotina, como o andamento das atividades escolares, e podem prejudicar o contato com os colegas.

Conforme explicam Del Prette e Del Prette (2022a), comportamentos desafiadores, assim como outros comportamentos, são aprendidos ao longo da vida, influenciados por diferentes ambientes sociais. Geralmente, esses comportamentos indesejáveis são considerados falhas na aquisição de habilidades sociais, não sendo especificamente associados a transtornos ou deficiências específicas.

Convém explicar que a professora R2 está fazendo referência ao retorno das aulas presenciais após os alunos terem vivenciado um longo período em casa, devido ao ensino remoto adotado como medida preventiva da Covid-19. Neste contexto, comportamentos desafiadores, assim como dificuldades acadêmicas, eram esperados.

Por outro lado, as professoras R3 e R4 destacaram a complexidade de gerenciar diversas demandas, enfatizando a importância de colaborar com outros profissionais e familiares. A professora R4 especificou a atuação junto aos alunos com deficiências, enquanto a professora R3 abordou demandas que transcendem o âmbito pedagógico, incluindo questões sociais dos alunos como um desafio para a prática educacional.

Às vezes, eu ainda fico me perguntando como que eu vou trabalhar com esse aluno, essa matéria, essa disciplina, esse conteúdo, essas atividades. Aí é onde a gente senta, vem aqui na sala de recursos, a gente senta com a professora EE. A gente começa a conversar, debater como que a gente vai trabalhar com esse aluno. (R4).

[...] Eu acho que o grande processo é esse: a gente se vê muito sozinha diante de tantas dificuldades e tantas demandas para a gente atender. E demandas diferenciadas, porque não é só a questão pedagógica, mas são também essas outras questões familiares que chegam até a gente, são as questões sociais. (R3).

Ainda sobre as demandas atuais, a professora EE indicou a dificuldade na construção da relação entre a escola e as famílias. Segundo a professora, há resistência de alguns familiares em buscar avaliação diagnóstica, recomendada pela própria instituição escolar.

Sim, a dificuldade com a família, porque para nem todas as famílias é fácil de aceitar (referindo-se à busca de diagnóstico), mas a busca é para realmente ver, descartar a hipótese. (EE).

Desde as entrevistas iniciais e as observações na escola, torna-se evidente que não apenas a professora EE, mas a escola como um todo, busca identificar alunos que estejam manifestando comportamentos desafiadores ou dificuldades acadêmicas, visando encaminhá-los para avaliação médica ou psicodiagnóstico. Existe uma sistemática de encaminhamentos, na qual os professores preenchem relatórios sobre os alunos que consideram necessitar de avaliação. Posteriormente, a professora EE, em contato com esses professores, revisa os relatórios, avaliam o aluno e fazem indicações para que os familiares busquem os serviços de saúde.

Conforme mencionado, a professora enfrenta desafios na construção desse tipo de relação desejada. Em outros momentos ao longo da entrevista a consultora observa que surgem queixas adicionais relacionadas à interação entre família e escola, como a falta de resposta por parte dos familiares quando solicitados a comparecer à escola, bem como as ausências dos alunos com deficiência nos atendimentos oferecidos pela SRM.

De forma geral, essa categoria auxiliou para compreender melhor as necessidades iniciais das professoras, e mostrar como algumas dessas demandas foram reaparecendo no decorrer dos encontros formativos da CCE.

4.1.2 Organização do espaço

Na entrevista ainda foi perguntado acerca da organização do espaço da sala de aula ao longo da rotina escolar. As professoras R1 e R2 indicaram utilizar preferencialmente as carteiras dispostas em fileiras.

Eles ficam organizados sempre em fileiras mesmo, igual como de costume. [...] E aí, tem algumas atividades em que eu coloco eles também em grupo, mas assim, não me aperfeiçoei nessa questão de mudar as cadeiras e a metodologia (R1).

Eu procuro organizar as crianças que eu tenho que estar mais perto, que eu tenho que ter um olhar mais aguçado para eles. Ou seja, pelos comportamentos que ainda não estão adequados ou pela necessidade mesmo desse atendimento individualizado, eu começo a colocar eles em um alinhamento mais para a linha da frente. Nós temos cinco fileiras ali, então vou colocando-os mais na linha da frente para conseguir visualizar aqui pertinho de mim e cuidar ao mesmo tempo, para que um não vá à mesa do outro (R2).

A professora R3 indica alternar entre o uso de fileiras, com momentos trabalhando em duplas ou trios. No entanto indicando que há uma dificuldade no trabalho em pares pois outros professores retornam a organização para fileiras.

Eu sempre trabalho tentando fugir desse enfileiramento das filas, mas às vezes assim é difícil, porque nem todo professor tem essa organização. Então, por exemplo, entra um professor de artes, entra um professor de educação física, eles voltam para o enfileiramento novamente. Então, é difícil, é desafiador trabalhar em dupla ou em trio. Às vezes, eu junto fileiras; às vezes, eu junto duplas. Aí, depois, você tem que ter um tempinho para reorganizar tudo novamente, mas eu peço ajuda para eles e eles super ajudam (R3).

Cabe lembrar que a professora R4 iniciou a pesquisa como professora da Educação Especial e, ao longo do processo, tornou-se regente. Inicialmente, ela lecionava em uma sala com a disposição tradicional em fileiras, onde ocupava uma posição ao fundo, ao lado de dois alunos com deficiência intelectual. Após assumir como regente, a consultora realizou uma observação na nova sala, onde a professora manteve a disposição utilizada pelo professor regente anterior da turma organizando os alunos em fileiras. Além disso, na sala da professora R4, atuava uma professora da Educação Especial, que se posicionava no fundo da sala, onde estavam posicionados dois alunos com deficiência intelectual e um aluno com TEA.

Foi perguntado às professoras da Educação Especial que atuam em sala de aula sobre a rotina de trabalho e a organização de espaço. Todas responderam que ficavam o tempo todo atendendo demandas dos alunos com deficiências, que estavam posicionados próximos à elas na sala de aula.

Eu fico com ela o tempo todo; ela não vai ao banheiro sozinha. Ela já consegue entrar da porta até o lugar dela, já consegue do lugar dela pegar a garrafinha de água, mas ela ainda não consegue ir ao banheiro ou a outro lugar sozinha. Ela tem que ser guiada; por exemplo, se tem um degrau mais alto, a gente avisa (A1).

Não sento junto dele, eu fico em pé junto dele, do lado dele ou na frente dele, até porque às vezes eu preciso segurar a mesa. Quando vê, ele já jogou a mesa; se ficou nervoso, ele pega a mesa, empurra e ele joga (A3).

Na pesquisa de Pinheiro (2017), na qual foram observadas as relações interpessoais entre pares com e sem deficiências, ficou posto que fatores como as formas de interação em sala de aula, o manejo do professor regente, a competência social dos alunos assim como a mediação do professor da Educação Especial em sala de aula podem influenciar o estabelecimento de interações mais ou menos positivas para o ambiente escolar.

Certamente, compreender a posição e a sistemática de atuação das professoras foi essencial para desenvolver estratégias durante a CCE. Voltadas para estimular a reorganização da sala de aula, fomentando práticas educativas colaborativas entre os colegas escolares. Adicionalmente, buscou-se refletir sobre a atuação do professor de Educação Especial, direcionando suas ações para o apoio e incentivo dos alunos com deficiência, em colaboração com as professoras regentes.

4.1.3 Estratégias didático-pedagógicas

As professoras regentes foram questionadas sobre quais estratégias didático-pedagógicas elas utilizavam com os alunos. Todas responderam que empregavam atividades como leitura e escrita, atividades que incentivavam os alunos a realizarem atividades no quadro e que faziam uso de jogos e materiais concretos, assim como da contação de histórias.

Eu estou sempre trabalhando jogos com eles, trabalhando alguma coisa que eu vejo que vai motivando-os a aprender. Agora eu comecei a fazer bingo, peço que vão ao quadro. Está dando super resultado porque eles ficam empolgados, querem ir no quadro. Estão desenvolvendo muito a leitura e a juntar as palavras (R1).

Eu tenho feito com os alunos, bastante leitura e escrita, mas a leitura eu faço no início da aula [...] estou fazendo também bingo de sílabas e bingo de palavras, para eles irem treinando (R2).

Eu trabalho com contação de história, com imagens, confecciono banners. Trabalho com os jogos, bastante concretos. Confecciono material da alfabetização de fato, então é alfabeto, sílabas. Passo conteúdo na lousa (R3).

Todas as professoras da Educação Especial indicaram o uso de atividades variadas, incluindo jogos, materiais concretos, entre outros. Mencionando que as atividades seguiam os conteúdos da aula, realizando adequações quando necessário. Em sua maioria, as adaptações

eram feitas, segundo relato das professoras, para tornar os materiais mais visuais e concretos, por exemplo, usando pranchas ou bonecos.

Especificamente para a aluna com baixa visão, eram feitas adequações a partir das recomendações médicas e pedagógicas, como impressões em papel colorido e o uso do plano inclinado. Adicionalmente, foi observado que ela também utilizava uma lupa.

A professora passa as atividades já adaptadas e eu trabalho com materiais mais concretos. Faço ficha de leitura, eu tenho uma ficha que ele gosta muito de trabalhar para junção das sílabas, daí tem uma de formar o nome. Usamos jogos [...] (A3).

[...] jogos, pouco uso papel, são os jogos ou jogos que a gente compra ou jogos confeccionados por mim mesmo, de acordo com a necessidade daquele aluno (EE).

[...] é usado o plano inclinado para facilitar. E a orientação que a gente teve é que tudo vai ter que ser no papel colorido, para auxiliar no contraste, pois tudo que é claro incomoda. Ela também faz uso de um óculo escuro para tirar a claridade (A1)

Essas perguntas foram importantes para compreender as práticas pedagógicas utilizadas, que já se mostraram diversificadas desde antes da oferta da CCE. Além disso, contribuiu para que a consultora aprendesse mais sobre as necessidades de adequação de materiais durante o planejamento das práticas colaborativas nos momentos formativos.

4.1.4 Colaboração entre profissionais da escola

Foram realizadas perguntas com o intuito de compreender a dinâmica das interações profissionais no ambiente escolar. No contexto das relações entre as professoras regentes R1, R2 e R3 e outras regentes, observou-se uma indicação de interações positivas que possibilitavam trocas profissionais. Entretanto, as participantes apontaram nem todas as professoras da escola demonstravam abertura para interação e trocas de experiências sobre a prática docente. R2 adicionalmente destacou que a escassez de tempo é um fator limitante para a comunicação.

Considero boa, com a professora que ministra aula no primeiro ano, a gente troca tudo, trocamos atividades, tudo que eu vejo de novo, tudo que ela vê de novo. Com a outra professora que trabalha de manhã eu já tentei, mas eu vejo que ela é mais fechada [...] então não é com todos, que tem essa abertura, com aqueles que estão abertos, nós somamos nosso trabalho, nós compartilhamos sim, mas nem todos estão abertos e aí fica difícil (R3).

Olha, tenho umas que tenho mais contato. Ai tenho uma do lado que trabalha comigo, já me ajudou muito, mas ela não é muito de conversar. Eu acho que hoje em dia tem muita gente que tem dificuldade de passar, o que elas trabalham, não sei se também é porque trabalha dois períodos, daí é cansativo, não quer conversar (R1)

Então eu costumo falar mais com esses que a gente se vê mais, aí se fala mais, mas no geral os horários não batem, mas a gente se vê mais nos cursos (R2).

As professoras de Educação Especial A1 e A3 indicaram a existência de relações positivas entre elas e os professores regentes de forma geral, apontando trocas de saberes e diálogos frequentes.

Sim, a gente sempre compartilha uma com o outra, é uma relação bem boa. Existe troca com todos os outros professores, de conversar trocar materiais (A1).

Ao meu ver é ótima com todos os regentes. Eu acho que os professores percebem e contribuem, fazem o planejamento e conversamos (A3).

Em contrapartida, A2 e EE apontaram a presença de trocas, mas relataram enfrentar dificuldades distintas: escassez de oportunidades formais para o diálogo (A2); resistência por parte de alguns professores (EE).

Os professores regentes são mais difíceis da gente conversar. Pois nós não temos hora atividade [...] então é tudo meio que corrido, não temos tempo, mas de maneira geral a gente acaba se relacionando na sala de professores, no momento da saída. Nesses momentos a gente conversa, a gente troca ideias, o professor comenta alguma coisa (A2).

Sim, a gente conversa bastante, a gente têm bastante trocas. Troca atividades, orientações, a maioria deles busca informação de como lidar com aquele aluno, de como preparar determinadas atividades. Mas ainda existe alguns que tem bastante resistência. (EE).

Quanto ao relacionamento entre as professoras regentes e as professoras de Educação Especial, R1 e R3 relataram interações positivas e trocas em sala de aula.

Compartilho bastante [...] e fico bem tranquila em relação ao trabalho dela, vejo que ela também está sempre preocupada com os alunos (R1).

Nossa, é excelente, A3 é uma excelente profissional com o aluno e a gente soma demais uma com a outra. A gente faz as trocas [...] A3 trabalha com a turma, eu trabalho com o aluno com TEA, e depois ela vai trabalhar com o aluno, e eu vou com a turma de novo. Ela me ajuda demais com todos os alunos (R3).

Na mesma direção, todas as professoras de Educação Especial relataram interações positivas com as professoras regentes, assim como com a professora que atua na SRM. Foi apontado que, além do compartilhamento de estratégias, ocorriam momentos de estudos e construção de práticas conjuntas.

Sim, procuramos nas reuniões trocar. A professora EE traz alguma coisa, algum vídeo. Então, a gente tem essa troca (A1).

Sim, a gente conversa bastante. Somos uma equipe, como falei lá no início. Quando não sabemos de determinada atividade, a gente vai conversar com a EE, vai e conversa com as outras professoras da equipe também (professoras da Educação Especial). A gente pergunta, a gente explica, a gente conversa. Temos interação enquanto equipe (R4).

A gente troca ideias, troca adaptações, troca jogos, brincadeiras. Então, vamos trocando essas ideias, essas experiências que estão dando certo. Porque nós temos, por exemplo, uma aluna com baixa visão (aluna da sala da professora A1), então a gente conversa bastante sobre ela. O que pode estar sendo feito, o que está dando certo. Quando a colega vai confeccionar alguma coisa e a gente está lá em um momento de confecção, a gente colabora (A2).

Quanto à relação entre as professoras regentes e professora responsável pela SRM, todas as participantes afirmaram que as interações são positivas e que possibilitam o planejamento de ações conjuntas.

Sim, a gente conversa bastante, a gente se ajuda, eu peço ajuda para ela. [...] sempre que eu preciso de alguma coisa eu vou lá, eu convoco as mães para reunião e a gente faz reunião com ela. Então ela sempre me assessora no que é preciso, e sempre busco ajuda se acontece algo que eu necessite de ajuda da sala de recursos (R3).

Por sua vez, as professoras R1 e R2 pontuaram que as interações, apesar de positivas, têm como objetivos principais falar sobre os relatórios avaliativos dos alunos encaminhados para avaliação. R1 ainda apontou a restrição de tempo da EE.

Eu vou pouco lá, pois a A1 sempre vai lá, e ela (EE) está sempre ocupada, tem até uns horários que ela atende os pais e os alunos. Então eu não vou muito lá, mas mando relatório dos alunos (R1).

[...] eu fui já por duas vezes, nos sentamos e conversamos. Até para falar do relatório dessas duas crianças que eu estou fazendo observação e aí nós trocamos ideias, e comecei a passar e-mail para ela, com as informações do aluno (R2).

As respostas desta categoria proporcionaram informações sobre a dinâmica das relações interpessoais dentro da escola. De maneira geral, a maioria avaliou as relações de forma positiva, destacando a partilha de experiências e práticas, e até mesmo a colaboração em objetivos comuns, especialmente no caso das professoras da Educação Especial.

Contudo, os resultados indicam fatores limitantes que dificultam o estabelecimento de relações mais eficazes entre os professores, tais como a falta de abertura de alguns colegas para a interação, falta de interesse pela Educação Especial, além de condições restritivas de tempo e espaço para a comunicação. Fatores relevantes a serem considerados e que são indicados na literatura como desafios para a construção de uma cultura colaborativa escolar (Cook; Friend, 1993; Kampwirth; Powers, 2016).

4.1.5 Perspectiva em relação à atuação do psicólogo escolar

Foi questionado também sobre o interesse das professoras em poderem contar com um psicólogo na escola e como percebiam qual seria o seu papel. Todas as participantes expressaram o desejo de contar com o apoio desse profissional e mencionaram como atribuição o atendimento clínico e individual voltado aos: a) aos professores da escola, a fim de ofertar suporte e minimizar angústias do cotidiano (R2, R4, A1 e A2); b) aos alunos (R1, R3, R4 e A3); c) aos familiares (EE).

Seria maravilhoso se a gente tivesse um psicólogo na escola. Eu penso que tem momentos que a gente gostaria de falar com alguém que entenda, passar alguma angústia, alguma novidade que surgiu ali no seu trabalho (A2).

Poderia ajudar talvez sugerindo, dando alguma ideia, alguns caminhos diferentes, e até a lidar com algumas frustrações do dia a dia, por exemplo, eu sou perfeccionista, eu me cobro muito. Então eu acho que seria bacana eu conseguir trabalhar isso em mim (R2).

Eu acho que poderiam ajudar principalmente em relação a alunos, que muitas vezes eles trazem problemas de casa, que, querendo ou não, afetam seu desempenho, e eles não têm com quem falar. Alguns conseguem ficar quietos, outros manifestam de outra maneira; chegam a se cortar por não saberem se expressar de outra maneira, e essa é a forma que eles têm (R4).

Com certeza, eu acredito que com momentos de terapias individuais. Tem uns trabalhos que fazem coletivo que ajudam bastante também, mas acho que terapia individual aos alunos ajudaria bastante, eles precisam muito (A3).

[...] acho que até para o próprio professor, não falo só de mim, mas também dos outros, que está em salas de aula que tem esses alunos especiais, e para a família. Para que elas possam também se sentir que alguém se preocupou com elas, que elas possam ter com quem desabafar (EE).

Os resultados apresentados nesta categoria afirmam que as professoras, apesar de indicar públicos para além do aluno, acreditavam que ao psicólogo escolar cabia uma atuação especificamente voltada para realizar o atendimento clínico de escuta de anseios diários e demandas de alunos com dificuldades acadêmicas, comportamentais e sociais.

De forma geral, a entrevista se revelou como um instrumento eficaz ao ser empregado na etapa anterior à oferta da CCE, conforme também evidenciado em outros estudos apresentados (Alpino, 2008; Araújo, 2012; Castro, 2008; Cristovam, 2021; Dounis, 2013; Gebrael, 2009; Oliveira, 2016; Oliveira, 2018; Souza, 2019), servindo aos objetivos estabelecidos para este instrumento, ou seja, compreender a atuação atual das professoras, suas demandas e contribuir com a construção inicial do vínculo entre a consultora e as consultantes. Além disso, assim como no estudo de Alpino (2008), também desempenhou um papel importante ao contribuir com informações relevantes para a condução da consultoria.

4.1.6 Observações na escola

Após as entrevistas foi também marcado momentos de observações em cada sala de aula, a fim de conhecer os ambientes, observar as interações sociais e ter um primeiro contato junto aos alunos das professoras participantes.

Com base nas observações, constatou-se que a escola não proporciona um período, no qual os alunos pudessem sair das salas de aula para socializar entre turmas. Em vez disso, os estudantes dispõem apenas de um intervalo para buscar a merenda no refeitório e retornar às salas de aula, onde realizam suas refeições enquanto estão sentados em suas carteiras. As professoras participantes da pesquisa proporcionam alguns momentos para a socialização dos alunos dentro da sala de aula após a alimentação. Porém, brevemente, já se retomam as atividades curriculares do dia.

Destaca-se que o recreio é um dos momentos mais propícios para a interação entre colegas, incluindo aqueles de salas distintas. As trocas, conforme já destacado pelo campo das habilidades sociais (Del Prette; Del Prette, 2022b), não apenas contribui para o desenvolvimento de comportamentos sociais, mas ainda desempenha um papel relevante na promoção das habilidades acadêmicas.

Assim como os alunos, os professores da escola também não têm um período de intervalo durante o horário escolar. Para o planejamento e organização das atividades, os professores regentes dispõem de um horário específico denominado "hora atividade". No

entanto, os professores da Educação Especial cumprem todo o período escolar junto aos alunos com deficiência de suas salas, sem horários específicos para o planejamento das atividades.

As observações desempenharam um papel relevante ao complementar as informações obtidas nas entrevistas, destacando a eficácia desse método como instrumento na segunda etapa da CCE (Kampwirth; Powers, 2016; Sheridan *et al.*, 2009).

De maneira consistente com outras pesquisas que adotaram observações ao longo do processo de consultoria (Alpino, 2008; Arantes-Brero, 2019; Araújo, 2012; Castro, 2008; Dounis, 2013; Oliveira, 2016; Olmedo, 2015; Paganotti, 2021; Pereira, 2009; Souza, 2011; Souza, 2019; Santos, 2017), este instrumento revelou-se eficaz para o trabalho do consultor ao proporcionar uma compreensão mais aprofundada da realidade da escola, assim como possíveis mudanças promovidas pela CCE.

As observações também serviram de base para o planejamento da CCE, facilitando a familiarização da consultora com o ambiente escolar. O que permitiu sugerir alterações dialogadas nos formatos das salas e de outras práticas que promovessem maior interação entre os alunos, bem como práticas inclusivas. Um exemplo disso é que os estudos de caso propostos como atividade na consultoria continham exemplos das salas de aula, incentivando discussões que resultaram em mudanças positivas.

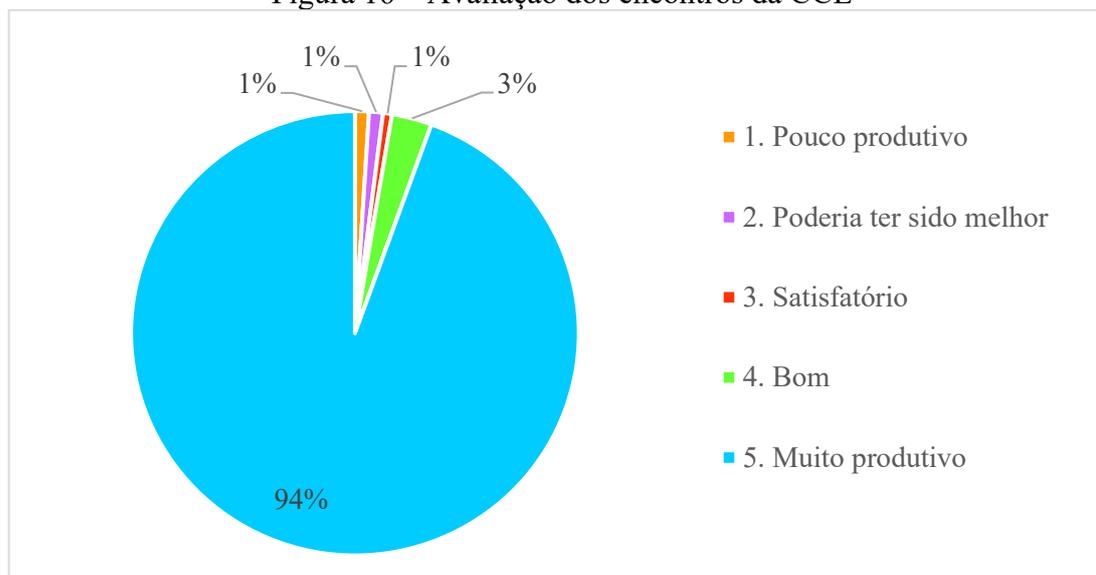
4.2 Avaliação processual da CCE

Nesta secção, estão apresentados os dados alcançados por meio das avaliações processuais da CCE, obtidos por meio dos questionários que eram respondidos anonimamente ao final dos encontros formativos. Para melhor organização dos resultados e discussões, são apresentadas as subsecções: avaliação quantitativa dos encontros; aspectos positivos dos encontros; aspectos negativos dos encontros.

4.2.1 Avaliação quantitativa dos encontros

No primeiro item do questionário era pedido que as participantes avaliassem o encontro do dia, em uma escala de: 1. Pouco produtivo; 2. Poderia ter sido melhor; 3. Satisfatório; 4. Bom; 5. Muito produtivo. As respostas de todos os questionários foram contabilizadas, chegando-se à tendência da avaliação dos encontros da consultoria como um todo, o que pode ser observado na Figura 16.

Figura 16 – Avaliação dos encontros da CCE



Elaborado pela autora.

É positivo observar que a maioria dos encontros (94%) foram avaliados como "muito produtivos". Essa alta taxa de avaliação sugere que a maioria das reuniões atendeu às expectativas e foi considerada positivamente pelos participantes. 3% dos encontros foram ainda avaliados positivamente como bons encontros.

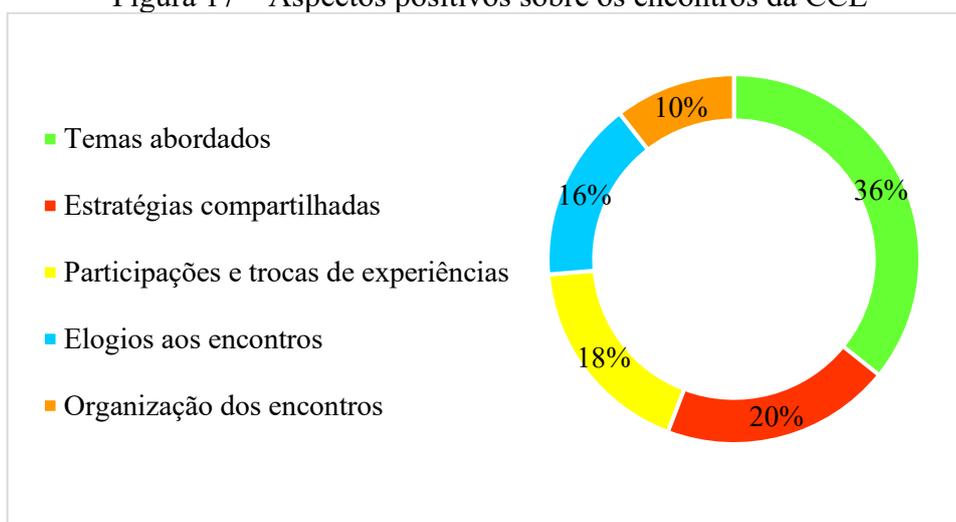
Ainda, é importante notar que apenas 1% dos encontros foi classificado em categorias menos positivas, como "satisfatório", "poderia ter sido melhor" e "pouco produtivo". Isso sugere que uma pequena porcentagem de reuniões não atingiu as expectativas das participantes.

No entanto, é preciso levantar a hipótese de que o índice elevado de avaliação positiva pode ter sido alcançado porque as participantes ficaram constrangidas em avaliar a consultoria de forma negativa, frente ao esforço da pesquisadora em organizar o processo. Outra hipótese é que o instrumento de avaliação processual pode não ter sido sensível o suficiente para averiguar os aspectos que, no processo de CCE, não tenham sido tão satisfatórios.

4.2.2 Aspectos positivos dos encontros da CCE

As respostas qualitativas que representavam os aspectos positivos indicados pelas professoras foram categorizadas, fornecendo um panorama das avaliações para este item, representadas na Figura 17.

Figura 17 – Aspectos positivos sobre os encontros da CCE



Elaborado pela autora.

Conforme observado, 16% dessas avaliações expressaram elogios aos encontros, indicando que as participantes tinham gostado dos encontros, sem ressaltar aspectos específicos. Por sua vez, 36% destacaram positivamente os temas abordados, assim como os conteúdos discutidos ao longo deles, como pode ser observado em alguns trechos.

Os assuntos abordados, nos orientando como funciona a psicologia na escola, e sobre a consultoria voltada a escolarização do público-alvo da educação especial.

A temática abordada (Enfretamento da violência física e sexual em sala de aula), muito necessária para que possamos obter conhecimentos de como orientar os discentes.

A palestra foi muito importante para adquirirmos mais conhecimento sobre relação colaborativa entre família e escola.

A discussão sobre o Desenho Universal da Aprendizagem na perspectiva inclusiva.

É relevante ressaltar que, no modelo de CCE proposto nesta pesquisa, a consultora escolheu atender às solicitações, incorporando a abordagem de assuntos de interesse das participantes. Essa decisão pode ter impactado de maneira positiva, garantindo que os tópicos abordados estivessem alinhados com as necessidades das participantes, conforme evidenciado em diversas avaliações positivas.

O segundo maior contingente de avaliações abordou comentários positivos em relação a gostarem do compartilhamento de estratégias e dicas durante os momentos formativos. Essas sugestões, tanto aquelas apresentadas pela consultora quanto as desenvolvidas colaborativamente ao longo dos encontros, foram bem recebidas pelos participantes.

Gostei das estratégias apresentadas para minimizar os problemas de comportamentos em sala de aula.

As propostas de atividades compartilhadas e dialogadas.

Das dicas valiosas que foram passadas para trabalhar em sala, dinâmicas, conversas e atividades.

Mantermos a proposta do chá como uma construção de participação colaborativa e com a qualidade dos nossos encontros.

Ainda segundo a Figura 17, outras 18% de respostas enfatizavam a oportunidade de escuta, participação e trocas entre as participantes ao longo dos encontros, enfatizando a importância desses momentos

A contribuição de todas as professoras.

A temática abordada, a interação de todas, a busca por assertivas diante dos estudos de caso.

Gostei das falas enriquecedoras e compartilhadas por cada uma das participantes.

Compartilhar de conhecimentos e experiências.

Da troca de conversas relatando como foi o desenvolvimento da dinâmica aplicada em outra sala de aula. O retorno que os alunos estão dando após a dinâmica aplicada.

Gostei das dicas e orientações e também de saber que houve progresso e desenvolvimento no trabalho que foi feito com os alunos durante o período de consultoria.

Por fim, 10% indicaram como positivo a organização de como tinha sido estruturado o encontro e ressaltaram a possibilidade de comunicação e trocas que o formato da CCE vinha proporcionando.

A dinâmica da apresentação, bastante clara, pontual e objetiva, e do conteúdo abordado, esclarecedor para um início de conversa/formação.

Por ora considero que os encontros estão excelentes, temáticas riquíssimas, abordagem democrática e dinâmica.

Gostei bastante da forma dialogada que foi conduzida a reunião, das orientações teóricas e práticas que estamos recebendo.

A qualidade das discussões e a relação teoria prática.

Maravilhoso, e a dinâmica aplicada foi pra unir mais o grupo e descontraír.

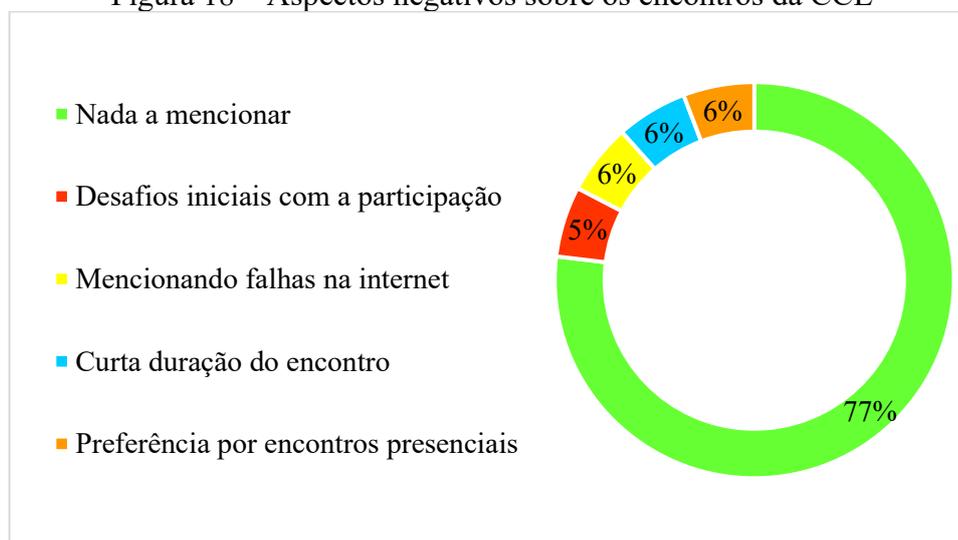
Os aspectos positivos levantados indicaram que, de forma geral, as professoras gostaram principalmente dos temas trabalhados e estratégias compartilhadas. Tendo sido essas

possibilidades pelo modelo da CCE, que oportuniza mais trocas entre os pares, o que também foi evidenciado ao longo das avaliações.

4.2.3 Aspectos negativos dos encontros da CCE

Quanto aos aspectos que as professoras indicaram como negativos ao longo dos encontros, estes foram sistematizados e estão apresentados na Figura 18.

Figura 18 – Aspectos negativos sobre os encontros da CCE



Elaborado pela autora.

Como pode ser observado, em 5% das avaliações, foi indicado como aspecto negativo o fato de algumas professoras não participarem das discussões durante as reuniões.

As pessoas escondidas atrás da tela, dá-se a impressão que não está presente.

A não participação das colegas.

Provocar mais as falas, porque senão as professoras não irão se manifestar.

Outros 6% indicaram de que o tempo dos encontros estava sendo curto e 6% sinalizaram que tinham tipo problemas com a conexão da internet ao longo do encontro.

O tempo foi curto.

A internet ter caído e não ter participado até o final do encontro.

O encontro estava maravilhoso, discussão muito boa, mas caiu a internet.

Além disso, 6% das avaliações indicaram que as professoras gostariam de ter encontros presenciais. Uma das participantes justifica o seu apontamento com o fato de ter dificuldade em utilizar mídias digitais.

Marcamos 1 aula presencial.

Eu sou mais de encontro presencial, pela dificuldade muitas vezes com internet e o uso da própria mídia em si, esses ainda tenho dificuldades em manusear.

As avaliações em relação ao pedido para que os encontros fossem presenciais foram expressas no início da consultoria e foram um ponto de destaque, levando a consultora a iniciar novamente a discussão com o grupo sobre a possibilidade de alterar o formato da CCE. Durante o diálogo, ficou claro que, para a maioria, a opção presencial seria prejudicial. Além disso, a ferramenta digital Classroom, inicialmente considerada mais difícil, foi substituída por trocas por meio de grupos no WhatsApp, o que foi percebido pelas participantes como uma mudança positiva e acessível.

Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Oliveira (2016), no qual o grupo de Whatsapp possibilitou as professoras se comunicar organizando atividades da consultoria e compartilhando possibilidades de atividades por meio de fotos e vídeos, o que segundo a pesquisadora, configurou-se como mais uma possibilidade de construção de colaboração e troca de informações no decorrer do processo colaborativo.

Os indicativos de dificuldade com a internet de fato evidenciam um aspecto negativo da oferta da consultoria nesta modalidade, em comparação a oferta na modalidade presencial.

Por fim, conforme a Figura 18, a maioria das respostas (77%) indicou que não havia aspectos negativos a serem destacados.

Esse *feedback* positivo pode sugerir que a experiência foi bem recebida e que as participantes não identificaram problemas significativos, especialmente considerando que ao longo dos encontros, foi reiterado em alguns momentos que as avaliações eram anônimas. No entanto, também pode indicar que as professoras não se sentiam à vontade para avaliar negativamente a proposta, o que pode estar relacionado ao fato de a escola estar localizada em um bairro afastado do centro do município da pesquisa, o que restringiria a oferta de projetos de pesquisa e de extensão. Em vista disso, o baixo índice de avaliação negativa pode estar relacionada com uma preocupação em prestigiar a proposta disponibilizada.

Esse dado, adicionalmente, ressalta a importância de direcionar mais estudos para escolas localizadas nas regiões periféricas dos municípios. Uma vez que, desde o início da

pesquisa, a escola foi selecionada pela própria Secretaria de Educação do município, identificada como uma instituição que recebe pouca atenção dos pesquisadores. Nessas áreas, existem desafios e condições socioeconômicas que podem influenciar a concepção de diferentes práticas. Portanto, a relevância de mais pesquisas que facilitem maior comunicação entre as universidades e esses profissionais.

A avaliação processual, por meio dos questionários, foi realizada a fim de contribuir com a quarta etapa de estabelecimento da CCE (Kampwirth; Powers, 2016; Sheridan *et al.*, 2009). Esta fase tem como meta principal a coleta de dados ao longo do processo, atuando em consonância com a etapa três, a qual corresponde ao período de implementação de estratégias no ambiente escolar.

Ressaltando-se que algumas respostas do questionário foram positivas para auxiliar a condução da consultora, principalmente quando as consultantes ressaltavam temas que queriam trabalhar, ou forneciam *feedback* sobre estratégias utilizadas nos encontros. Porém, o instrumento pode não ter sido eficaz em identificar insatisfação junto às participantes.

4.3 Dados alcançados por meio do Questionário de Relações Interpessoais (QRI)

O QRI está apresentado correlacionando as respostas emitidas pelas oito professoras antes e após a oferta da CCE. Para melhor exposição, os itens serão dispostos da seguinte forma: a) estratégias utilizadas para melhorar as relações interpessoais em sala de aula; b) estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento de habilidades sociais; c) importância atribuída à promoção do desenvolvimento interpessoal na escola e viabilidade de incluir objetivos de habilidades sociais; d) vantagens em promover o desenvolvimento interpessoal em sala de aula; e) desafios para promover o desenvolvimento interpessoal na escola; f) em qual momento deve-se trabalhar habilidades sociais na escola; g) quem deve ser o responsável por propor ações voltadas para o desenvolvimento interpessoal na escola.

4.3.1 Estratégias utilizadas para melhorar as relações interpessoais em sala de aula

Neste primeiro item era apresentado para as professoras estratégias específicas, e elas tinham que responder se utilizavam ou não a prática em sala de aula, a fim de melhorar as relações interpessoais. Os dados obtidos foram sistematizados na Tabela 1, na qual estão

apresentadas as estratégias utilizadas antes e após a CCE. As estratégias consideradas aversivas foram destacadas.

Tabela 1 – Estratégias utilizadas para melhorar as relações em sala de aula

Estratégias	Pré Utiliza	Pós Utiliza
1. Relembrar constantemente regras da escola.	8	8
2. Envio alunos para direção em casos de conflito.	3	3
3. Sempre que possível dou conselhos sobre disciplina.	8	8
4. Encaminho bilhetes aos pais falando sobre comportamento.	1	2
5. Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relações entre eles.	5	8
6. Combino com outros professores como vamos lidar com a turma.	5	7
7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.	8	8
8. Aviso que poderei tirar pontos da nota dos que estão se comportando mal	2	2
9. Converso seriamente com os que estão criando problemas.	8	8
10. Uso atividade interessantes para evitar problemas.	8	8
11. Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.	5	7
12. Incentivo a colaboração entre os alunos.	8	8

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme apresentado na Tabela 1, as estratégias 1, 3, 7, 9, 10 e 12, que são consideradas positivas para o desenvolvimento interpessoal em sala de aula, já eram adotadas pelas professoras e a CCE pode ter contribuído para mantê-las.

As estratégias de combinar normas, promover atividades interessantes e estratégias que envolvam a colaboração entre pares são consideradas por Del Prette e Del Prette (2013) como potencialmente efetivas para evitar conflitos em sala de aula e proporcionar boas relações interpessoais.

Especificamente, antes e depois da consultoria, todas as professoras indicaram fazer uso das estratégias “converso seriamente com os que estão criando problemas”, “sempre que possível dou conselhos sobre disciplina” e “combino as normas de funcionamento da classe”. Segundo Del Prette e Del Prette (2008, p. 525), tais itens correspondem a classe de HSE que os familiares e professores mais valorizam, denominada classe de “estabelecer limites e disciplina”. Para os autores, estas estratégias são efetivas não por serem compreendidas como “um estatuto ao qual a criança deve se submeter”, mas sim por orientarem os alunos a desenvolverem recursos discriminativos para comportamentos mais assertivos a serem seguidos, contribuindo para a organização da sala de aula.

A estratégia de relembrar constantemente as regras da escola também auxilia para manter esta organização da sala de aula, para isso, é preciso que o professor adote comportamentos verbais ou não verbais que auxiliem o aluno a recordar regras que tenham sido previamente estabelecidas (Del Prete; Del Prette, 2008).

A estratégia de incentivo a colaboração em sala de aula é importante pois adentra a classe de HSE de “estabelecer contexto interativos potencialmente educativos”, onde o professor é visto como mediador de relações interpessoais positivas que podem vir a promover melhores relações de ensino e aprendizagem (Del Prete; Del Prette, 2008).

Observou-se ainda que três itens foram indicados por um número maior de professoras, após a consultoria. As respostas “combino com outros professores como vamos lidar com a turma” (item 6) e “dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente” (item 11) teve aumento de indicação de cinco professoras cada para sete professoras cada. A resposta 5, “faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relações entre eles”, teve aumento de indicação de 5 para 8 professoras. Essas habilidades também são consideradas como positivamente efetivas (Del Prete; Del Prette, 2008, 2014).

Cabe destacar que todas essas estratégias foram abordadas nas discussões ao longo dos encontros formativos, principalmente em relação à colaboração entre os profissionais da escola, o que pode ter contribuído positivamente para o aumento de professoras que adotaram essas estratégias ao longo da CCE.

Quanto às respostas consideradas aversivas (itens 2, 4 e 8), duas se mantiveram constantes antes e depois da CCE: “envio alunos para direção em casos de conflito” e “aviso que poderei tirar pontos da nota dos que estão se comportando mal”. Houve aumento do número de indicações na resposta “encaminho bilhetes aos pais falando sobre comportamento”, de uma para duas professoras. O fato de as professoras continuarem fazendo uso de tais práticas sugerem que a CCE não foi eficaz em esclarecer o quanto estratégias aversivas podem prejudicar o desenvolvimento das habilidades sociais.

Conforme explicado por Vila (2005), o uso de comportamentos considerados coercivos pelos professores pode minimizar comportamentos indesejados, mas essa prática não proporciona a aprendizagem de comportamentos alternativos mais assertivos. Além disso, a autora destaca que os alunos podem apresentar comportamentos de contra controle, como zombarias ou aumento na frequência do comportamento indesejado.

De maneira geral, os resultados obtidos neste estudo assemelham-se aos de Molina (2007) e Maldonado (2011), que também utilizaram o QRI. Os participantes, de modo similar, avaliaram positivamente e indicaram uma maior utilização de práticas positivas após as intervenções. Entretanto, alguns participantes persistiram no uso de estratégias consideradas aversivas (2, 4 e 8).

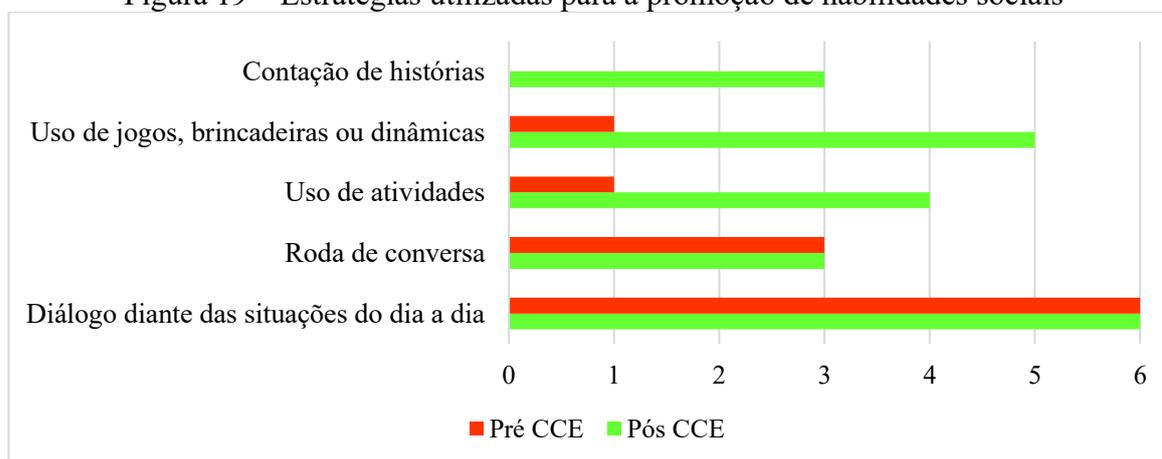
No estudo de Molina (2007), a professora continuou indicando o uso de todas as estratégias aversivas; e no estudo de Maldonado (2011), algumas professoras ainda utilizavam as estratégias 2. Envio alunos para direção em casos de conflito e 4. Encaminhamento bilhetes aos pais falando sobre comportamento. Para Maldonado (2011), algumas práticas aversivas, podem ser altamente reforçadoras para os professores, visto que resolvem a situação problema a curto prazo, o que contribui para dificultar a extinção desse tipo de comportamento.

Del Prette e Del Prette (2013) explicam que o uso de estratégias como retirar pontos, enviar para a direção ou encaminhar bilhetes aos pais são comumente utilizadas na cultura escolar e, por vezes, evidenciam a necessidade de manter assessoria e orientação específica para esta área.

4.3.2 Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento de habilidades sociais

Este item do QRI analisa as estratégias utilizadas pelas professoras para a promoção de habilidades sociais em sala de aula. A questão era aberta, e as respostas foram categorizadas e organizadas na Figura 19. Cabe destacar que, em suas respostas, as professoras mencionaram mais de uma estratégia, por isso há uma variedade na quantidade de respostas.

Figura 19 – Estratégias utilizadas para a promoção de habilidades sociais



Fonte: Elaborada pela autora.

Na Figura 19 é possível perceber que algumas estratégias utilizadas para a promoção de habilidades sociais junto aos alunos se ampliaram e se diversificaram. O “diálogo diante das situações do dia a dia” se manteve como estratégia mais adotada, sendo citado por seis professoras nos dois momentos de avaliação. Da mesma forma, o uso da estratégia “roda de conversa” também se manteve inalterado, tendo sido citado por três professoras em ambas as

etapas. Isso sugere que elas já estavam familiarizadas com a importância de promover o diálogo, como forma de melhorar as relações em sala de aula.

Segundo Del Prette e Del Prette (2022a), a comunicação é a base de grande parte das interações sociais, desempenhando um papel essencial na consolidação de relações interpessoais, como ocorre nas dinâmicas de sala de aula, isto é, nos vínculos entre professores e alunos, bem como entre os próprios estudantes. Além disso, a habilidade de comunicação ainda pode auxiliar os professores na promoção de outras classes de habilidades sociais em seus alunos.

As estratégias “uso de atividades” e “uso de jogos, brincadeiras ou dinâmicas”, previamente mencionadas por apenas uma professora, depois da CCE, foram citadas por quatro e cinco professoras, respectivamente. Além disso, uma estratégia que não havia sido citada antes da CCE, o “uso da contação de histórias”, foi incluída por três professoras. Esses dados estão em consonância com as abordagens incentivadas pela CCE, que enfatizou a importância de incluir mais atividades lúdicas durante as atividades escolares de forma geral.

A relevância da comunicação na promoção de habilidades sociais é evidente. No entanto, a diversificação de estratégias pode tornar essa promoção mais envolvente para a participação dos estudantes, especialmente para aqueles com deficiência, que enfrentam maiores desafios nas habilidades comunicativas e na interação social. Nesse contexto, Del Prette e Del Prette (2022b) destacam o uso de jogos, brincadeiras, dinâmicas, atividades escritas e outras abordagens que contribuam para estabelecer condições de ensino propícias à participação e à criação de interações sociais mais saudáveis e educativas.

Segundo os mesmos autores as atividades interativas e lúdicas entre alunos por si só não necessariamente promovem a aprendizagem. Porém, quando o professor introduz brincadeiras ou atividades com objetivos específicos e monitora as interações entre os alunos, torna-se possível o desenvolvimento de todas as categorias de habilidades sociais que podem ser desenvolvidas na escola.

A pesquisa conduzida por Vila (2005) e que também utilizou o QRI, encontrou respostas semelhantes para este item. Estratégias como o uso de jogos e outras atividades lúdicas, uso de atividades acadêmicas, emprego de contação de histórias e diálogo na relação professor-aluno foram mencionadas. Vale destacar que se diferenciou ao apresentar o reforço positivo como estratégia adicional. Por sua vez, o estudo de Molina (2007, p. 44) também trouxe como resultados o uso do diálogo. No entanto, as outras estratégias mencionadas foram o emprego de “brincas” e “carinhos”.

4.3.3 Importância atribuída à promoção do desenvolvimento interpessoal na escola e viabilidade de incluir objetivos de habilidades sociais

Os próximos itens avaliavam a importância que as professoras atribuíam à promoção do desenvolvimento interpessoal na escola e se consideravam viável incluir objetivos de habilidades sociais em sua sala de aula. Elas podiam avaliar as duas perguntas indicando a importância/viabilidade a partir da escala: total; bastante; médio; pouca; ou nenhuma. Na Tabela 2, pode-se encontrar as respostas dadas antes e depois da oferta de CCE pelas oito participantes.

Tabela 2 – Importância do desenvolvimento interpessoal na escola e a viabilidade de incluir objetivos de HS em sua sala de aula

		Avaliação	Professoras
Importância	Pré	Bastante	5
		Total	3
	Pós	Bastante	2
		Total	6
Viabilidade	Pré	Bastante	4
		Total	4
	Pós	Bastante	2
		Total	6

Fonte: Elaborada pela autora.

Como pode ser observado na Tabela 2, na avaliação da importância que as professoras atribuíam ao trabalho sobre o desenvolvimento interpessoal na escola, inicialmente cinco responderam que era “bastante” importante. Contudo, após a oferta da CCE, apenas duas mantiveram essa avaliação. Por outro lado, inicialmente, três professoras consideraram que a importância foi “total”, e após a oferta da CCE esse número aumentou para seis professoras.

No que diz respeito ao item que avaliava a viabilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal nas salas de aula, antes da CCE, quatro professoras relataram ser “total”, enquanto outras quatro consideravam “bastante” importante. Após a CCE, apenas duas professoras responderam que era “bastante”, e seis afirmaram que a relevância era “total”.

Os dados demonstraram que as participantes já reconheciam a promoção do desenvolvimento interpessoal como algo importante e viável para a rotina escolar, e a oferta da CCE pode ter contribuído para valorizar ainda mais esse reconhecimento. Esse dado se assemelha ao estudo de Maldonado (2011).

Além disso, as análises desse item são relevantes, pois demonstram que as professoras compreendem seu protagonismo como facilitadoras na promoção de habilidades sociais de seus alunos dentro da sala de aula. De acordo com Del Prette e Del Prette (2023b), todos no contexto educacional devem assumir esse papel, incluindo direção, coordenação e funcionários. No entanto, é inegável a centralidade da relação professor-aluno para a efetividade do desenvolvimento socioemocional na escola.

4.3.4 Vantagens em promover o desenvolvimento interpessoal em sala de aula

Outro item do QRI avaliava quais eram as vantagens em se promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos em sala de aula. A questão era aberta, e as respostas foram categorizadas e organizadas na Tabela 3. Cabe destacar que, em suas respostas, as professoras mencionaram mais de uma vantagem, por isso há uma variedade na quantidade de respostas.

Tabela 3 – Vantagens de promover o desenvolvimento interpessoal na escola

Vantagens	Total de professoras
Pré-oferta da CCE	
Melhora a socialização dos alunos	5
Melhora a aprendizagem dos alunos	3
Melhora o comportamento dos alunos	3
O trabalho em sala de aula fica mais tranquilo	2
Contribui com o autoconhecimento	2
Pós-oferta da CCE	
Melhora a socialização dos alunos	5
Melhora a aprendizagem dos alunos	4
Melhora o comportamento dos alunos	3
O trabalho de sala de aula fica mais tranquilo	1
Contribui com o autoconhecimento	2
Contribui com a motivação	2

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao analisar a Tabela 3, de modo geral, percebe-se que as professoras já reconheciam vantagens significativas na promoção de habilidades sociais em sala de aula, como a melhoria na socialização e no processo de aprendizagem. Essas descobertas estão em consonância com a literatura da área de habilidades sociais (Del Prette; Del Prette, 2022a, 2022b). Também fica evidente que todas as vantagens previamente identificadas persistem na avaliação subsequente, sendo que a “melhora na socialização dos alunos” permanece como a vantagem mais mencionada, sendo citada por cinco professoras.

Da mesma forma, a segunda vantagem mais mencionada se mantém sendo a “melhora na aprendizagem dos alunos”, com a diferença de que antes foi citada por três professoras e,

após a CCE, por quatro professoras. As vantagens “melhora o comportamento dos alunos” e “contribui para o autoconhecimento” foram igualmente mencionadas pela mesma quantidade de professoras em ambas as avaliações.

No estudo de Vila (2005, p. 61), apenas duas de dez professoras mencionaram a relação entre desenvolvimento interpessoal e desenvolvimento acadêmico, sendo afirmado pela autora que “[...] a maioria das professoras parece desconhecer que as interações sociais estabelecidas em sala de aula influenciam e contribuem fortemente para o desenvolvimento escolar”. As vantagens mais indicadas por esse estudo estavam relacionadas aos ganhos em relacionamentos mais satisfatórios entre alunos e organização da sala de aula tornando o espaço mais agradável.

Conforme destacado por Del Prette e Del Prette (2022b), somente nos últimos anos começou a se discutir a importância da promoção de habilidades sociais na escola, especialmente adotando uma abordagem influenciada pela UNESCO e ganhando destaque por meio da BNCC a partir de 2017. Essa evolução no reconhecimento da relevância das habilidades sociais pode ser um reflexo das diferenças apontadas no presente estudo. Algumas professoras já mencionavam a promoção da aprendizagem relacionada às habilidades sociais antes mesmo da intervenção, contrastando com o estudo de Vila (2005).

Seguindo a análise dos dados da Tabela 3, as diferenças identificadas nesse item incluem o fato de que a categoria “o trabalho de sala de aula fica mais tranquilo”, na primeira avaliação, foi citada por duas participantes, enquanto na avaliação subsequente foi citada apenas por uma professora.

Por sua vez, a categoria “contribui com a motivação”, que não foi mencionada na avaliação anterior à CCE, foi citada por duas professoras na avaliação posterior. O resultado pode refletir uma influência positiva da CCE, visto que houve, ao longo dos encontros, o estímulo para que elas atuassem de forma a promover o engajamento dos alunos, especialmente em atividades em grupo.

Del Prette e Del Prette (2022b) explicam que as interações sociais entre os colegas podem ser estimulantes para o processo de aprendizagem, mas esse efeito é potencializado por meio do planejamento e monitoramento ativo dos professores, que devem agir com criatividade ao propor interações educativas, observar e monitorar as potencialidades e dificuldades, encorajar e apoiar os alunos na resolução de problemas, além de demonstrar flexibilidade para ajustar suas estratégias conforme necessário.

4.3.5 Desafios para promover o desenvolvimento interpessoal na escola

Outro item do QRI avaliou as barreiras encontradas na promoção do desenvolvimento interpessoal na escola. Visto que esta questão também era aberta, as respostas das participantes foram categorizadas e disponibilizadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Barreiras ao promover o desenvolvimento interpessoal na escola

Dificuldades	Professoras
Pré-oferta da CCE	
Dificuldade de trabalhar sobre o tema	4
Falta de tempo para organização de estratégias	3
Pouco interesse dos alunos	1
Falta de profissionais especializados para auxiliar no trabalho	2
Falta de material adequado na escola	1
Falta da participação dos familiares	1
Pós-oferta da CCE	
Dificuldade de trabalhar sobre o tema	2
Falta de tempo para organização de estratégias	2
Falta de profissionais especializados para auxiliar no trabalho	3
Falta de interesse/colaboração de profissionais da escola	4
Falta de participação dos familiares	2

Fonte: Elaborada pela autora.

Antes da CCE, as principais barreiras mencionadas foram a “dificuldade de trabalhar sobre o tema”, citada por quatro professoras, e a “falta de tempo para organização de estratégias”, mencionada por três professoras. Após a CCE, essas dificuldades ainda foram mantidas por duas professoras em cada categoria.

As respostas evidenciam a necessidade de mais formações sobre esta temática, além de condições adequadas para o planejamento e ensino. Segundo Del Prette e Del Prette (2022b) incentivar a promoção de habilidades sociais na escola, mas não investir em formação de professores, pode incentivar o aumento de práticas superficiais.

A crítica reconhece que a BNCC é uma referência para o currículo da educação básica, porém não para a formação de professores [...] A preocupação, aqui, é que a proposta da BNCC pode ser facilmente traduzida em uma formação também abreviada, voltada para a aplicação acrítica de materiais e atividades produzidos em instâncias, não contemplando o pensar reflexivo necessário e uma teoria de ensino-aprendizagem histórica e culturalmente reconhecido pelo desenvolvimento de embasamento teórico da pesquisa educacional (Del Prette; Del Prette, 2022b, p. 21).

Para os mesmos autores já tem aumentado uma comercialização de currículos oferecidos por meio de materiais prontos, transformando o papel do professor em mero aplicador, sem

investimento em formação. E sem considerar os vários contextos sociais que podem coexistir dentro das escolas.

Além da importância de investimento na formação, cabe ponderar sobre a necessidade de alterações na gestão do tempo e do espaço. Isso possibilitaria que as professoras se dedicassem à preparação e à reflexão sobre estratégias, mas também construam essas abordagens de forma colaborativa como um grupo escolar. Ou seja, ainda é necessário promover a formação e o engajamento da gestão, para que esta colabore ao proporcionar um ambiente de trabalho e períodos que possibilitem a elaboração conjunta de estratégias.

Afinal, a escola como um todo assumir o papel de responsável pela promoção de habilidades sociais dos alunos, não exclusivamente deixando o professor como responsável (Del Prette; Del Prette, 2022b).

Ainda é possível observar na Tabela 3 que as categorias “pouco interesse dos alunos” e “falta de material adequado na escola” apareceram apenas na avaliação anterior à implementação da CCE. Isso sugere um impacto positivo da CCE, que pode ter contribuído para o aprimoramento do conhecimento das professoras em relação à seleção de materiais adequados e, possivelmente, pode ter alterado a percepção de uma professora sobre o nível de interesse dos alunos pelo tema.

A categoria “falta de participação dos familiares” surgiu em ambas as avaliações, inicialmente mencionada por uma professora e, posteriormente, por duas. Isso pode indicar uma compreensão por parte delas de que as habilidades sociais também são influenciadas pelo ambiente familiar, ressaltando a importância de trabalhar em conjunto com os familiares (Del Prette; Del Prette, 2022a).

A “falta de interesse/colaboração de profissionais da escola”, que não havia sido citada anteriormente, passou a ser a dificuldade mais mencionada, sendo lembrada por quatro professoras. Isso, juntamente com a categoria “falta de profissionais especializados para auxiliar no trabalho”, que inicialmente foi mencionada por duas professoras e, posteriormente, por três, sugere que a CCE pode ter contribuído para que as professoras compreendessem que a promoção de habilidades sociais é um processo colaborativo que requer o envolvimento de todos os profissionais da escola (Del Prette; Del Prette, 2022a).

Além disso, ao analisar os dados desta categoria, em comparação com os dados do item “Vantagens de promover o desenvolvimento interpessoal na escola” (apresentado na Tabela 3), evidencia-se que as professoras já têm conseguido apontar as habilidades sociais. Visto que, elas conseguiram destacar aspectos positivos de forma clara, tanto antes quanto após a CCE.

No entanto, apesar do conhecimento teórico adquirido, as barreiras apresentadas ainda sinalizam ser necessário oferecer formações, principalmente aquelas que viabilizem a aprendizagem de possibilidades de práticas que façam sentido em cada contexto escolar.

Além disso, seria interessante que futuras pesquisas não se limitassem apenas a aplicação de entrevista, mas também utilizassem outras técnicas, como a observação por exemplo, para melhor verificar os fatores que ainda estão presentes e que podem dificultar a promoção das habilidades sociais na escola.

4.3.6 Em qual momento deve-se trabalhar habilidades sociais na escola

O item que avaliava em qual momento as habilidades sociais deveriam ser trabalhadas em sala de aula tinha como opções as respostas “nas atividades acadêmicas”, “em atividades separadas” ou “em ambas”. Todas as professoras pré e pós-CCE responderam que o desenvolvimento interpessoal deveria ser trabalhado em ambas as oportunidades.

Em outro item as professoras foram indagadas sobre quais disciplinas elas acreditavam oferecer a possibilidade de desenvolver habilidades sociais. Nessa questão, foram listadas as disciplinas de Português, História, Matemática, Ciências, Geografia, Educação Artística e Educação Física. Em ambas as avaliações, as professoras expressaram a crença de que seria possível promover o desenvolvimento social dos alunos em todas as disciplinas.

Além disso, foi solicitado que as professoras atribuíssem uma pontuação indicando o quanto consideravam possível trabalhar essas habilidades com os alunos em cada disciplina. As opções de pontuação eram: 0 (nenhuma), 1 (pouca), 2 (razoável), 3 (bastante) e 4 (total possibilidade). Os dados foram então organizados por meio da média ponderada das respostas das professoras, como apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 – Possibilidade de trabalhar habilidades sociais nas disciplinas

Disciplina	MD Pré-CCE	MD Pós-CCE
Português	3,4	3,9
História	3,9	3,9
Matemática	3,5	3,7
Ciências	3,6	3,7
Geografia	3,6	3,6
Educação Artística	3,7	3,9
Educação Física	3,7	3,9

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme apresentado na Tabela 5, é perceptível que as professoras já acreditavam ser bastante possível (acima de 3) desenvolver habilidades sociais em todas as disciplinas antes mesmo da implementação da CCE. Os dados obtidos após a CCE indicam que a média para a disciplina de História permaneceu em 3,9, quase atingindo a total possibilidade. Da mesma forma, a disciplina de Geografia manteve uma média considerada bastante possível (3,6). Em relação às demais disciplinas, embora com pequenas diferenças, todas as médias apresentaram um leve aumento, reafirmando a crença na viabilidade de ser bastante possível.

O resultado desta categoria também indica que o psicólogo escolar, por meio da consultoria, pode se tornar o profissional que orienta os professores a compreenderem as possibilidades de práticas promotoras de habilidades sociais de forma transversal, em vez de se concentrar em momentos específicos.

Como afirmam Del Prette e Del Prette (2022b, p. 76), os professores devem mediar a promoção de habilidades sociais articulada aos conteúdos acadêmicos, visando objetivos tanto acadêmicos e interpessoais, para isso a necessidade de “Utilizar de forma produtiva o ambiente social escolar e da comunidade para maximizar as Interações Sociais Educativas do aluno com outra pessoa”.

Como explicam Canettieri, Paranahyba e Santos (2021), a possibilidade de organização das habilidades sociais em um conjunto de temas específicos, como uma disciplina, pode até ser considerada uma abordagem positiva, apresentando vantagens como a obrigatoriedade de serem delimitados tempo e espaço para reflexão sobre como abordar o tema. No entanto, os autores também apontam que esse movimento

[...] pode acentuar a ideia do sujeito fragmentado em cognição e emoção, já que a própria escola divide as matérias conteudistas da disciplina que aborda as competências socioemocionais, como se na aula de conhecimentos científicos não coubessem as expressões da afetividade (Canettieri; Paranahyba; Santos, 2021, p. 16-17).

Os mesmos autores destacam que considerar a promoção das habilidades sociais como uma disciplina pode, de fato, contribuir para que os alunos sejam submetidos a uma perspectiva de mensuração de características emocionais, comportamentais e vivências. Essa abordagem pode gerar pressão para que os alunos demonstrem resultados visíveis e comparativos. O que confronta inclusive as ideias do campo das habilidades sociais. Visto que, o próprio conceito de competência social aborda a aspectos como demandas da situação, contexto social e cultural (Del Prette; Del Prette, 2017).

4.3.7 Quem deve ser o responsável por propor ações voltadas para o desenvolvimento interpessoal na escola

O último item avaliou quem deveria ser responsável pelo desenvolvimento interpessoal dos alunos, oferecendo às participantes as seguintes opções: “pelo próprio professor”, “por outros profissionais” ou “por ambos”. Tanto antes como depois da CCE, todas elas responderam “por ambos”. Isso reflete uma resposta positiva consistente quanto à importância de a promoção de habilidades sociais ser conduzida não apenas por profissionais específicos, mas também pelos próprios professores.

Cabe destacar que, segundo Del Prette e Del Prette (2022b, p. 74), para que os professores consigam desenvolver as habilidades sociais de seus alunos, é preciso que tenham compreensão acerca do processo de “ensino-aprendizagem-desenvolvimento” e domínio sobre o conteúdo das habilidades sociais. A formação de professores deve possibilitar aos educadores compreenderem que:

HSE não significam uniformização da prática pedagógica! Ao contrário cada professor pode ter um “estilo” próprio, uma forma pessoal de organizar e colocar em prática as HSE na interação com os alunos. Esse ‘estilo’ pode ser parcialmente semelhante ao de um colega; contudo o mais importante é identificar se está sendo efetivo e alterá-lo sempre que necessário para melhor atender às características dos alunos e à construção de seus objetivos (Del Prette; Del Prette, 2022b, p. 76).

Além disso, o item adicionalmente afirma que outros profissionais são considerados relevantes para contribuir com a promoção de habilidades sociais, como no caso da CCE, a parceria colaborativa com o psicólogo escolar.

As Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os), que tem como objetivo subsidiar a atuação de psicólogos na escolar, deixa posto como uma das possibilidades a participação no trabalho de elaborar, avaliar e reformular o projeto político-pedagógico da escola, o que pode vir a contribuir com a inserção de ações colaborativas e interdisciplinares (Conselho Federal de Psicologia, 2019). Dessa forma, uma das possibilidades são ações com foco na promoção de habilidades sociais, onde professores, psicólogos escolares e outros profissionais da escola possam atuar colaborativamente, caso essa seja uma demanda da escola.

Cabendo destacar que, segundo o CFP (2019), essa atuação deve focar na construção de ações que visem conhecer as necessidades dos alunos, optando por práticas que respeitem o

processo de ensino e aprendizagem, e que sejam capazes de promover a apropriação do conhecimento por todos os alunos.

4.4 Avaliação da CCE

Nesta última seção são apresentados os resultados das entrevistas realizadas após a CCE em Psicologia. Tendo sido organizados nas seguintes subseções: avaliação dos encontros formativos da CCE; a colaboração ao longo da CCE; práticas construídas colaborativamente; a CCE como promotora de inclusão escolar e habilidades sociais na escola; e a atuação do psicólogo escolar.

4.4.1 Avaliação dos encontros formativos

Esta subseção aborda especificamente a avaliação dos encontros formativos, para melhor apresentação serão expostos separadamente os resultados: duração dos encontros; materiais de estudo utilizados; conteúdos abordados; e aspectos que poderiam ter sido melhor.

4.4.1.1 Duração dos encontros

Quanto à duração dos encontros, todas participantes indicaram que o tempo foi adequado e suficiente para a proposta. Adicionalmente as professoras A1, A3, R2, R1 e R3 ressaltaram que o tempo atendia a demanda, sem se tornar cansativo.

O tempo foi bem tranquilo e teve alguns encontros que deu vontade de ficar mais tempo, não parar (A3).

Para mim, foi bom, não é um tempo muito longo que se torna cansativo, e foi um tempo que atendeu realmente às nossas expectativas, ansiedades (R2).

Eu achei bastante apropriado porque ele atendia às temáticas abordadas, atendia às nossas discussões, a gente até passava um pouquinho mais do tempo, então nunca a gente ficou um tempo cravado ali. [...] e também não era cansativo [...] (R3).

O tempo de 1h a 1h20 min de duração dos encontros foi acordado junto com as consultantes nos primeiros momentos formativos. Além disso, nos momentos em que a consultora observava que o tempo não seria suficiente, sempre era perguntado às consultantes se desejavam continuar no próximo encontro ou se poderiam discutir por mais tempo. Dessa

forma, alguns temas tiveram mais de um encontro, e houve ocasiões em que os encontros ultrapassaram o tempo inicialmente combinado. Essa abordagem dialogada sobre a organização ao longo de todo processo, conforme indicado pelas respostas, foi bem recebida pelas consultantes.

Na pesquisa de Oliveira (2018), a consultoria foi organizada dentro do horário escolar, conforme acordado com a direção e a coordenação. A proposta se mostrou viável, sendo observados alguns obstáculos desse modelo, uma vez que o horário disponibilizado pela gestão atrapalhava que os professores participassem de algumas reuniões com outros docentes da escola.

Nesta pesquisa, a proposta foi organizada com o apoio da gestão, permitindo que as práticas em sala de aula ocorressem ao longo dos períodos de aula. Por outro lado, não foi sugerido à gestão que as ações formativas ocorressem durante esses momentos escolares, pois a proposta inicial para estabelecer os horários dos encontros formativos foi que as professoras indicassem disponibilidade.

Dessa forma, demonstra-se que, apesar do retorno positivo em relação ao tempo destinado à formação, conforme afirmado por Oliveira (2018), a prática ao longo da rotina escolar é viável, desde que se organizem espaço e tempo adequado. Contribuindo para possibilitar uma formação continuada por meio da consultoria que evite sobrecarga, e favoreça reorganização do espaço escolar para abertura de uma cultura colaborativa.

4.4.1.2 Materiais de estudo utilizados

Quanto aos materiais utilizados ao longo da consultoria, todas as participantes indicaram ter gostado e seis (R1, R2, R3, AE1, AE3 e EE) incluíram em suas respostas que eles atendiam as demandas atuais da sala de aula e contribuía com o trabalho junto aos alunos.

Bom, muito bom, e os materiais elaborados, depois utilizamos no trabalho também em sala de aula, então foi muito valioso (A1).

De ótima qualidade, os materiais não faltaram e contribuía com as necessidades da sala de aula (A2).

Os materiais foram adequados, os temas propostos também foram dentro daquilo que fomos levantando no decorrer. A partir das necessidade que a gente tinha na escola, então foi bom (EE).

As professoras R3 e R4 adicionalmente mencionaram ter gostado da disponibilização de materiais em variados formatos.

Achei muito bom, foi ótimo que ela forneceu os slides, vídeos, ela forneceu os materiais como vídeos, há livros que ela deu opções para a gente ler (R4).

[...] e principalmente acho que foi algo legal da Mary, até uma sacada dela assim porque [...] teve uma professora que falou que preferia assistir vídeos do que ler os textos, que ela aprendia mais com vídeos (R3).

De forma geral evidencia-se que os materiais foram adequados à oferta da CCE, e contribuíram para atender a demandas das professoras. Conforme já mencionado, ao final da CCE, a pesquisadora elaborou duas cartilhas que reuniam as principais referências utilizadas ao longo dos encontros formativos.

4.4.1.3 Conteúdos abordados

Sobre os conteúdos apresentados ao longo dos encontros formativos, foi perguntado a elas se gostaram e se estes contribuíram com a sua formação. Todas responderam que sim para ambas as perguntas e ressaltaram diferentes aspectos positivos para essas questões. Para A1, A2, A3, EE, R3 e R4, os conteúdos possibilitaram contribuir de maneira significativa com o trabalho prático na escola.

Auxiliaram no caso a minha experiência com a aluna com baixa visão, é o primeiro ano que eu trabalho com a deficiência visual, ajudou muito principalmente em relação ao silêncio dela (a aluna interagiu muito pouco com colegas e professoras). Os avanços que ela teve, hoje ela está mais solta, ela fala mais, tem amigas. Então, isso é gratificante pra gente (A1).

Muito bons, foram conteúdos ricos e nos trouxeram bastante conhecimento para a prática (A3).

Sim, contribuíram bastante porque foram trabalhadas bastante as questões relacionadas à Educação Especial, ensino colaborativo, relações interpessoais. Foram temas que a gente tinha necessidade [...] Foi bom, e a gente já tem visto resultados (EE).

Contribuiu sim, nós até aplicamos dinâmicas associadas em sala. Pois a gente não estava conseguindo lidar com a situação de alguns alunos em sala de aula, perante esse momento de agora pós pandemia (R4).

Para as professoras A2, A3, EE, R1, R2 e R4 os conteúdos foram positivos também por apresentaram alguns temas novos ou atuais.

Contribuiu bastante, inclusive teve alguns temas, alguns conteúdos que às vezes a gente, eu mesma, não tinha ouvido falar, então foi um aprendizado, um conhecimento mais aprofundado (A2).

Ela me passou uma dica de uma pessoa que tem um canal e fala sobre algo que eu não sabia o significado, e eu comentei com outras professoras, e elas também não sabiam. Ah, capacitismo! A gente faz muita coisa que é capacitista e não percebe, não sabe. Eu conversei com algumas delas (professoras), e ficaram surpresas, pois também não sabiam. Então, nossa, a gente aprendeu muito. E eu vejo que ela aprendeu também (R1).

As professoras R1, R2 e R3 ainda indicaram que gostaram dos conteúdos contemplados na dinâmica possibilitada pela CCE, ao abordar temas que atenderam as suas demandas, conciliando teoria e prática por meio de trocas com todas dentro do grupo.

Olha, eu falei até para ela que estou apaixonada pela área da Educação Especial. [...] Na minha maneira de avaliar, foi com essa prática dela, que ela passava o conteúdo e trabalhava conosco que aprendemos. As discussões feitas em grupo foram essenciais. E o fundamental para mim foram as perguntas e as experiências que cada um falava da sua sala, e assim íamos trabalhando o tema. Cada uma explicando suas dificuldades, pensando o que dava para melhorar e fazer (R1).

Os conteúdos foram muito bons, até porque selecionamos juntas. Então, acho que foi muito legal, essa abertura que a Mary deu a partir do que nós colocávamos para ela, de acordo com a realidade da sala de aula de cada um, o que nós tínhamos interesse em aprofundar mais o conhecimento. Ela tentou e conseguiu atender a todas nós. E dentro dos conteúdos que atendiam à demanda docente e à demanda discente também. Então, isso foi muito bom, atender essa realidade, a partir da consultoria para que pudéssemos caminhar juntas tanto na parte teórica quanto na parte prática também (R3).

Os dados desta categoria enfatizam informações previamente apresentadas ao longo da avaliação processual, indicando que os temas e conteúdos abordados pela consultoria foram adequados à proposta, atendendo tanto às demandas formativas quanto às necessidades atuais na sala de aula. Destaca-se, também tanto na avaliação processual quanto nesta categoria, a apreciação positiva da possibilidade de escolha dos temas pelas professoras, em contraposição à abordagem de pesquisa com temas predefinidos.

A pesquisadora Paganotti (2021, p. 256) observa, em seu estudo, que as professoras estranharam a oferta da consultoria, pois estavam habituadas a modelos com uma estrutura de formação continuada unidirecional, na qual o participante desempenha um papel passivo na recepção da informação, como ocorre em palestras, por exemplo.

Esses resultados ressaltam a importância de pesquisas colaborativas que proporcionem aos professores uma participação ativa, permitindo que se tornem agentes contribuintes,

especialmente quando se trata de suas próprias demandas formativas. Porém ressaltasse, o papel do consultor auxiliar as consultantes em relação a pensar criticamente sobre a escolha desses temas, também indicando direções formativas a seguir.

4.4.1.4 Aspectos que poderiam ter sido melhores

Quanto ao que poderia ter sido melhor na CCE oferecida, as professoras A3, R2, R3 e R4 responderam que não tinham nada a acrescentar como mudança. Dado semelhante ao encontrado na avaliação processual.

Eu acho que foi conduzido do jeito que a gente consegue, vamos dizer assim, dentro das possibilidades que temos (A3).

Não, acredito que não. Eu acredito que o que foi proposto para a gente trabalhar, estudar foi de fato concretizado com os temas e com as dinâmicas (R4).

Por outro lado, três professoras (R1, AE1 e EE) indicaram que gostariam que os encontros tivessem sido presenciais. R1 destaca que gostaria da modalidade presencial, mas indica a falta de tempo como um fator que a impedia de participar nesta modalidade.

Não, acho que foi válida a experiência, mas é como eu falei, eu sou mais do encontro presencial. Acho que a gente sente mais ali o agir de cada um na forma de falar, de se expressar, e no virtual é mais distante (EE).

[...] o que eu gostaria que tivesse eram mais encontros presenciais. Isso eu sempre pontuava, porque o presencial parece que auxilia mais, a gente se expõe mais (A1).

Acredito que hoje em dia quase ninguém tem tempo, mas lógico que o presencial é o presencial, mas a maioria não tinha tempo e eu também não tinha tempo. Mas eu achei assim que a gente estava tão próxima que era praticamente um presencial (R1).

No estudo de Cristovam (2021), que ocorreu no formato *on-line*, as participantes também avaliaram positivamente a consultoria oferecida, mas algumas ressaltaram que a modalidade remota limitou o desenvolvimento de algumas estratégias e o uso dos recursos sugeridos. Para a pesquisadora, estudos envolvendo consultoria devem ser oferecidos por mais tempo e no formato presencial, a fim de garantir avanços na prática.

Por sua vez, nos estudos conduzidos por Calheiros (2015) e Oliveira (2020), os pesquisadores concluíram que a consultoria oferecida no modelo remoto foi efetiva ao

implementar os objetivos das pesquisas. A mesma conclusão foi apontada por Paganotti (2021), em estudo que ofertou a CCE híbrida e teve boa avaliação da proposta, com ênfase na formação de professores. Calheiros (2015) apenas recomenda conhecer também o ambiente escolar de forma presencial para contribuir com o planejamento da oferta.

Nesta consultoria, as práticas desenvolvidas presencialmente nas salas de aula, assim como os momentos finais presenciais, podem ter contribuído para a avaliação positiva da CCE. No entanto, como já mencionado e ressaltado pela professora R1, a limitação de tempo das professoras para melhor se dedicarem à proposta foi um grande aspecto que precisa ser revisto em pesquisas futuras.

Dessa forma, é evidente que, embora o formato proposto nesta pesquisa tenha alcançado seus objetivos, um aspecto a ser refinado em futuras pesquisas baseadas em CCE é a preferência por conduzi-las presencialmente, buscando promover interações mais eficazes entre os participantes e fornecendo meios adequados para sua participação. Isso poderia até estimular uma maior adesão dos profissionais à pesquisa, visto que as participantes selecionadas neste estudo optaram por participar por motivação pessoal, buscando uma formação complementar, mesmo diante de uma alta carga horária na escola.

Para isso, as pesquisas futuras precisarão dialogar com a gestão, destacando a importância da colaboração e garantindo tanto o espaço quanto o tempo para que os professores participem da consultoria, sem se sentirem sobrecarregados. Isso permitirá que realizem atividades que possam aprimorar sua formação profissional e, conseqüentemente, a qualidade do ensino de forma geral.

Outro aspecto a ser melhorado foi indicado por A1, A2, EE e R1, que gostariam que tivessem ocorrido mais encontros, ou que o projeto continuasse no próximo ano.

[...] Só queria que tivesse mais, a gente não queria que acabasse (R1).

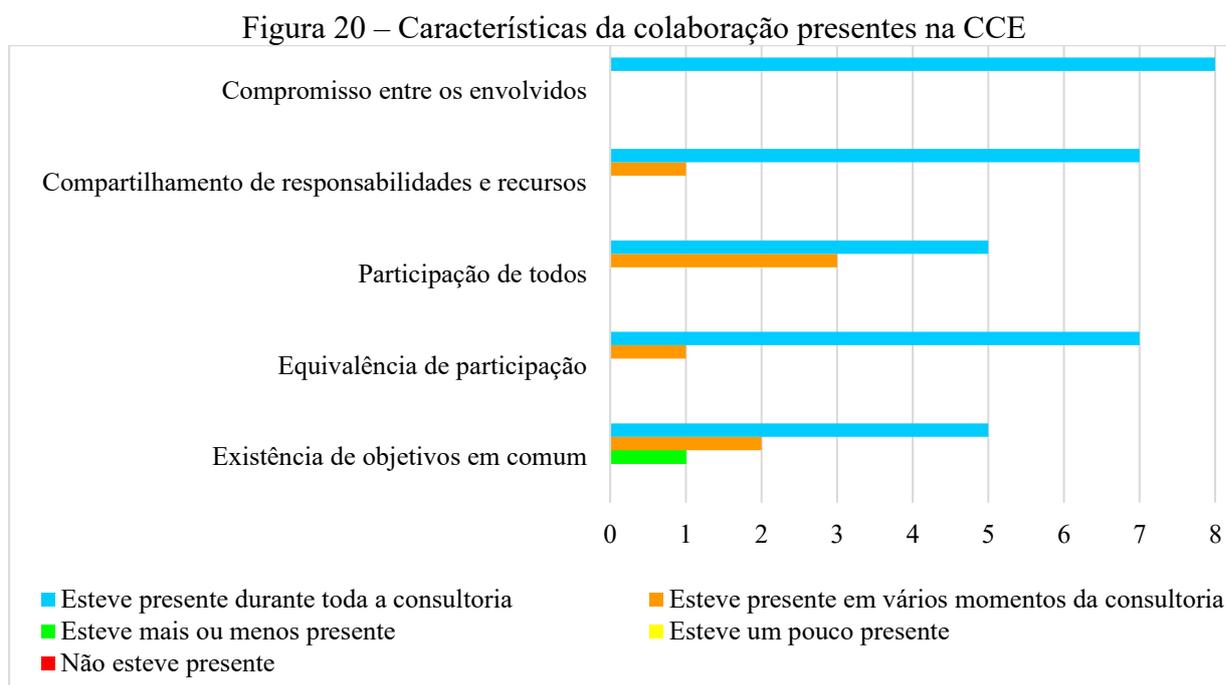
[...] que eu tenho a falar é que eu queria mais encontros presenciais para tirar mais dúvidas, então eu queria que continuasse (A1).

O que a gente sempre fala é que foi muito importante esse trabalho na escola e a gente gostaria de tê-lo novamente, que outras pessoas participassem também, sempre levando suporte e contribuições para o trabalho com a Educação Especial (A2).

Esse dado corrobora com outros estudos sobre CCE (Gebrael, 2009; Machado, 2014; Silva, 2010), nos quais alguns participantes também indicaram o desejo de que a consultoria tivesse uma duração maior, ou fosse um modelo contínuo ofertado na escola.

4.4.2 Características da colaboração ao longo da CCE

Foi formulada uma pergunta fechada com o propósito de avaliar se as participantes perceberam a presença das características de colaboração ao longo da CCE. Em relação a cada característica, as professoras puderam indicar se ela esteve presente durante toda a consultoria, em vários momentos, esteve mais ou menos presente, um pouco presente ou não esteve presente. As respostas obtidas podem ser visualizadas na Figura 20.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao compromisso entre os envolvidos, todas as professoras mencionaram que esteve presente durante toda a consultoria. Quanto à característica de compartilhamento de responsabilidades e recursos, sete responderam que esteve presente em toda a consultoria, e uma esteve presente em vários momentos.

Quanto à participação, cinco indicaram que esteve presente durante toda a consultoria, enquanto três que esteve presentes em vários momentos. No que diz respeito à equivalência na participação, sete indicaram que esteve presente em todos os momentos, e uma, na maioria dos momentos. Por fim, quanto à característica de existência de objetivos em comum, cinco acreditam que esteve presente em todos os momentos, duas indicaram que em vários momentos e uma que esteve mais ou menos presente.

Quanto à característica de participação de todas, uma professora justificou que não ocorreu em todos os momentos, pois no começo houve uma dificuldade por parte de algumas colegas de dialogar dentro do grupo, como pode ser evidenciado por meio da avaliação processual.

Cabe destacar que, neste estudo, houve o compartilhamento de materiais não apenas entre consultora e consultantes, mas também entre consultantes. Esse compartilhamento foi incentivado pela consultora em algumas ocasiões, com o objetivo de apresentar outras fontes que as professoras poderiam consultar sobre os temas abordados nos encontros formativos, bem como outros tipos de atividades. Em outras ocasiões, o compartilhamento ocorreu de forma espontânea entre as participantes do grupo, visando contribuir com a prática umas das outras. Um exemplo disso foi a troca de livros para realização de leituras específicas relacionadas aos alunos.

De forma geral pode-se evidenciar que a CCE possibilitou alcançar uma boa concordância das participantes de que estiveram presentes as características necessárias para que haja colaboração na escola (Cook; Friend, 1993). No entanto, há espaço para melhorias em aspectos como a participação de todos e a definição de objetivos em comum.

Dados semelhantes foram alcançados no estudo de Silva (2010), no qual as professoras avaliaram que todas as características estiveram presentes durante a consultoria, ressaltando que a colaboração permitiu que a área da Pedagogia e Psicologia se complementassem diante das situações cotidianas, favorecendo a formação de professores e práticas voltadas à promoção de habilidades sociais junto aos alunos.

Além das características da colaboração presente ao longo do processo, foi perguntado se a colaboração esteve presente entre os envolvidos. Todas as professoras indicaram que houve colaboração entre elas e a consultora e destacaram que a colaboração extrapolou os momentos formativos, quando as consultantes buscavam a colaboração para dialogar mais sobre demandas específicas.

Sim, teve um momento que a gente teve um incidente que ocorreu na sala, de uma agressão contra a aluna com deficiência visual. Aí eu a procurei ela dar uma ideia do que a gente podia fazer, como a gente podia agir. Ela tirava dúvidas, a gente sempre estava conversando [...] pensando o que fazer. Então houve essa colaboração (A1).

Sim, porque, por exemplo, executei as atividades que ela passou. Pensamos juntas; seria uma colaboração. Teve vários momentos que foram muito bons para utilizarmos em sala, para o meu trabalho, para a sala que eu atuo (A2).

Então houve toda uma participação e colaboração dela, além do que ela trouxe todos os materiais dela. [...] tinha algumas coisas que ela já tinha, outras ela fez, e a gente combinava e imprimia para usar (R1).

Adicionalmente, nas falas das professoras EE, R1, R2 e R3 evidencia-se a compreensão de que a consultora era uma profissional para a reflexão conjunta, inclusive em alguns momentos envolvendo a necessidade de buscar estudos e apoio de outras pessoas, como o grupo de pesquisa do qual a pesquisadora faz parte na UFGD²³.

Sim, tudo que era abordado, as nossas dúvidas, as nossas queixas, ela pesquisava, ela ia atrás e trazia sugestões. E no próprio grupo, na hora que estavam realizando as discussões, também uma colaborava com a outra (EE).

Sim, sempre, a gente tinha umas trocas de ideias fantásticas. Em todos os momentos que eu procurava a Mary e dizia da minha angústia, da minha preocupação e perguntava “o que a gente pode fazer, me dá uma luz”, e aí ela respondia assim “oh profa, eu vou organizar as ideias, conversar, vou procurar alguma coisa, te falo quando eu estiver com isso melhor organizado”. Aí ela realmente fazia assim, e entrava em contato comigo “olha, pensei nisso, para quando é que a gente pode fazer, vamos já marcar”, aí já marcava, ela já estava lá na sala, já fazia. Então assim, ela esteve sempre presente, sempre deu retorno de imediato para as minhas questões (R2).

Muita colaboração, o tempo inteiro, às vezes eu até pedia desculpa para Mary de tantas demandas que eu mandava pra ela. Aconteceu alguma coisa ou compartilhava com ela pra gente pensar junto, porque o caso do meu aluno com TEA é muito complexo, então pensava junto em algumas estratégias até com a professora Aline para ver se a gente conseguia aplicar em sala de aula. Então houve em todo o processo (R3).

As respostas revelam relações colaborativas bem estabelecidas entre consultantes e consultora, proporcionando momentos significativos de troca que contribuíram para atender às demandas específicas da escola. Pesquisas anteriores (Alpino, 2008; Gebrael, 2009; Oliveira, 2018; Silva, 2010) ressaltam a importância de se estabelecer boas relações consultores e consultantes como fator para a adesão de participantes na pesquisa, e resultados positivos da consultoria.

Para a pesquisadora Gebrael (2009, p. 101), os momentos que a consultora estava em sala de aula representavam “[...] suporte e acolhimento as necessidades da professora, e apoio e reforço positivo essencial para obtenção dos resultados esperados após a aplicação do programa”. A pesquisadora considera tais ações foram decisivas para a adesão das professoras

²³ Grupo de estudos e pesquisa em educação inclusiva (GEPEI).

ao programa, assim como o aumento de seu repertório para promover a independência de seus alunos.

Na pesquisa de Oliveira (2018, p. 111-112) os consultantes também indicaram a importância de o consultor estar dedicado, envolvido e aberto a trocas. “A constituição da relação horizontal, de troca e de construção coletiva propiciaram o estabelecimento de uma relação inicial de colaboração, na qual os professores consultantes se sentiram impelidos a se envolver com a consultoria”.

Quando questionadas sobre a colaboração entre as professoras participantes (consultantes), todas as participantes avaliaram que houve colaboração entre elas ao longo da consultoria. Inclusive, a professora A2, que teve os encontros formativos no formato individual com a consultora, indicou a possibilidade de troca com as demais professoras que participavam da pesquisa.

Sim, eu tive muitas trocas com elas de experiências, pois como eu te disse, eu não pude participar integralmente das atividades (durante os grupos ao longo da semana), mas a gente trocou conhecimentos, conteúdos, experiências, coisas que são úteis para o nosso desenvolvimento no trabalho (A2).

Sim, quando acabava as reuniões na quarta, no outro dia a gente já começava a comentar e a gente sempre conversando na escola sobre as dificuldades uma com a outra. Então teve bastante (A3).

Porque no começo, quando eu entrei, quase ninguém respondia, tanto que minha colega até falou “você não quer entrar, pessoal está todo com vergonha, então está meio parado ainda”, aí depois que a gente se conheceu, eu vi que nossa, a gente não parava de conversar (R1).

Sim, houve, a gente fazia os estudos juntos, a gente pensava as demandas juntas com a professora da sala de recurso, professora de apoio (R3).

Nas entrevistas iniciais as relações entre professores já se mostravam positivas, principalmente em relação às professoras da Educação Especial. Os resultados apresentados demonstram que as relações positivas se mantiveram e foram fortalecidas.

Em outros estudos (Campos, 2018; Oliveira, 2018; Santos, 2017) avaliou-se que a CCE possibilitou que as práticas compartilhadas e trocas de experiências fortalecessem o início de um processo colaborativo dentro da escola. Na pesquisa de Oliveira (2018), as declarações das professoras participantes destacaram a relevância da colaboração na introdução de novas abordagens para a formação de professores e na construção de práticas de ensino inovadoras compartilhadas.

Para Ainscow (2005), quando há a troca de práticas realizadas na escola, essas interações sociais auxiliam ao professor a definir suas experiências enquanto professor.

Concomitantemente, grupos de professores de uma mesma escola trocando experiências dão significados para as práticas naquele contexto educacional, o que pode vir a viabilizar documentos e ferramentas importantes para as demandas escolares.

A ação de pensar as práticas escolares de uma forma mais colaborativa podem proporcionar que professores, e funcionários da escola de forma geral, conheçam mais sobre como viabilizar a inclusão escolar, incentivando a autoquestionamentos e novas ações (Ainscow, 2005).

4.4.3 As práticas construídas colaborativamente

Todas as professoras destacaram a construção de práticas colaborativas durante o período da consultoria. As professoras A1, R1, R2 e R4 relataram que contaram com o auxílio da consultora em certas ocasiões para implementação, enquanto em outros momentos conduziram atividades de forma independente. Por outro lado, as professoras A2, A3, EE e R3 aplicaram as práticas sem a assistência direta da consultora, com exceção do chá para as mães que foi organizado por todas as participantes. Notavelmente, ambos os modelos de colaboração demonstraram impacto positivo equivalente.

Sim, eu trabalhei na sala que eu atuo a questão dos comportamentos e trabalhei também as diferentes expressões e foi muito bom pois os alunos gostaram muito [...] participaram ativamente, e se empenharam [...] (A2).

[...] nós fizemos uma dinâmica que foi pensada em uma das reuniões na qual cada colega falava uma qualidade do outro do outro colega. E foi bem interessante, todos participaram e eles se sentiram bem animados em estudar e a entender a importância de estar olhando as qualidades e não apenas os defeitos uns dos outros (A3).

Sim, realizamos diversas práticas, sendo que em grande parte delas a Mary esteve presente na sala. O trabalho dela foi tão impactante que os alunos se recordam das práticas e perguntam quando ela voltará. Implementei várias sugestões dela, como a questão da rotina, o que trouxe tranquilidade para a sala (R2).

As práticas construídas colaborativamente foram relevantes para complementar a formação teórica, discussões e planejamentos que ocorreram ao longo da CCE. Além disso, propiciaram que as professoras, ao empregar as estratégias junto aos alunos, validassem processualmente as experiências e identificassem o que ia sendo positivo para atender às demandas.

Para Canabarro (2018), a consultoria proporciona momentos de discussão e reflexão, estabelecendo uma conexão mais estreita entre a teoria e a prática. Destaca-se positivamente por ser uma experiência aplicada diretamente na escola, aproximando os professores de suas demandas de conhecimento. A autora ainda enfatiza a importância da não hierarquização dos profissionais envolvidos nesse processo, valorizando e equiparando as competências e experiências dos participantes.

Quanto à influência da CCE para o processo de ensino e aprendizagem, as professoras, de forma unânime, indicaram que as diferentes estratégias utilizadas em cada uma das salas auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ressaltaram não apenas a aprendizagem de comportamentos sociais, mas também acadêmicos e voltadas a inclusão escolar.

Sim, uma das dicas que ela nos deu foi colocar os alunos em formato de L e em grupos. Então, foram colocados os alunos em grupos e eles começaram a interagir melhor, conversar e realizar as atividades coletivamente o que contribuiu bastante (A3).

Eles tiveram bastante aprendizagens nessa questão de comportamentos, na questão da inclusão, e tudo isso contribuiu não só nessa área, mas também na escrita. Pois a gente via bastante livros, trabalhamos bastante figuras, pinturas, então ajudou bastante também na coordenação motora. A gente fez recortes, tudo isso contribuiu (R1).

Sim, com certeza, nós trabalhamos algumas estratégias relacionadas à questão comportamental. Então, trabalhando com essa questão comportamental dos alunos, [...] a gente teve um processo de maior concentração, um processo de maior interação [...] então, as atividades das emoções, a reorganização da sala, a organização dos materiais que a gente foi estrategicamente elaborando de uma outra forma, tudo isso contribui para esse processo, tanto em âmbito pedagógico quanto em âmbito social (R3).

Esse dado reflete resultados semelhantes encontrados em estudos sobre consultoria (Alpino, 2008; Arantes-Brero, 2019; Araújo, 2012; Calheiros, 2015; Castro, 2008; Gebrael, 2009; Machado, 2014; Olmedo, 2015; Pereira, 2009; Santos, 2017; Silva, 2010; Souza, 2011; Souza, 2019; Oliveira, 2018). Essas pesquisas indicaram que a consultoria contribuiu para ganhos sociais e/ou acadêmicos dos alunos, abordando diferentes objetivos e profissionais.

Isso destaca a relevância da CCE como um meio eficaz para promover avanços no ensino e aprendizagem na escola, com atenção às especificidades dos alunos com deficiências. Sobretudo, enfatiza como a formação conjunta, aliada ao suporte colaborativo, atende às demandas de maneira significativa.

No que diz respeito às contribuições para a formação docente, todas as professoras manifestam que o impacto foi positivo. As professoras A3, R1 e R4 enfatizam que foi válido para promover um ensino voltado ao coletivo, por meio de atividades mais lúdicas e diversificadas.

[...] as atividades que a gente ia observando e tentava implementar na sala de aula, percebíamos que fluía, então continuávamos e foram várias práticas, o uso de materiais diferentes e adaptados também, contribuiu bastante (A3).

Sim, bastante, ajudou muito para mim a questão de trabalhar o coletivo, pois na sala às vezes você não consegue muito na correria, mas eu vi que tem que trabalhar assim mesmo, que a gente tem que tirar aquele tempo, a gente tem que trabalhar junto [...] (R1).

Sim, contribuiu porque é um aprendizado a mais que eu tenho, que eu percebi que através de dinâmicas eles cooperam mais para o conhecimento do tema abordado. E não fica só nessas salas cansativas das disciplinas, fica uma aula diferenciada [...] então é uma maneira nova de ensinar eles através da dinâmica, que não tem só aquele negócio de quadro, de papel, de ficar repetindo para eles estarem lendo. Por meio das brincadeiras, eles também podem adquirir conhecimento (R4).

A respeito da diversificação das práticas, as professoras já haviam apontado esse aspecto nos resultados do instrumento QRI, ressaltando a significativa contribuição da CCE neste aspecto. Resultados semelhantes foram descritos por Gebrael (2009), Souza (2019) e Cristovam (2021). Nos três estudos observou-se que, após a consultoria, os participantes passaram a adotar e a aplicar recursos aprendidos durante a CCE, resultando em um aumento significativo no uso de atividades lúdicas e brincadeiras ao longo das aulas.

Ainda sobre as respostas das professoras sobre as contribuições para a formação, as professoras A1 e R2 novamente evidenciaram a importância do modelo da CCE, enfatizando o quanto foi importante a relação consultora/consultante para contribuir com a formação docente.

Sim, contribuiu, porque tem aprendizados que eles vão ficar para a vida, e a gente não vai esquecer isso [...] eu sempre acho assim que a gente precisa de um outro profissional. De um outro profissional na escola, por exemplo, como a Mary, que é uma psicóloga, que tem uma outra visão, para contribuir (A1)

Foi algo assim de quem está lá fora, por exemplo, ela veio, observou a minha sala. Pode ser que eu ali dentro não tivesse percebido tanto quanto ela percebeu vindo de fora [...] Então, essa colaboração, esse olhar da segunda pessoa, no caso da Mary, estando na minha sala, sugerindo, olhando, vendo o que a gente podia fazer, ela trouxe para mim, tanto para minha vida pessoal quanto para minha vida profissional, essa oportunidade de rever, de reavaliar, de mudar aqui alguns pontos, ver o que está funcionando, o que não está funcionando para aquela realidade (R2).

Quanto ao potencial de utilizar as práticas desenvolvidas durante a CCE no futuro, todas as participantes se posicionaram favorável à possibilidade. Adicionalmente, A1, R1 e R2 mencionaram que são conhecimentos que também podem compartilhar com outros professores da escola.

Sim, eu tenho certeza de que vou usar, tanto as estratégias que já conseguimos colocar em prática, como as que ainda estão no papel, mas que são possíveis e que eu quero utilizar (A2).

Com certeza, é um aprendizado que vou tentar aplicar nas salas com os outros anos, porque ajuda bastante, tanto nós, os professores, quanto os alunos (R4).

Com certeza, ao longo da minha vida, com certeza ao longo da minha prática pedagógica. São coisas que nós tivemos oportunidades de construir juntas e de ver o resultado de saber que funciona. Não só vou usar, como vou recomendar para outras colegas que precisarem e não tiveram essa oportunidade de estar conosco (R2).

Os dados evidenciam que as professoras adquiriram aprendizagens significativas que podem vir a serem aplicadas nos próximos anos. Essa mesma constatação foi observada no estudo de Silva (2010) e Oliveira (2018). Para Oliveira (2018), isso é um indicativo de uma movimentação em direção ao estabelecimento de práticas mais inclusivas dentro da escola.

4.4.4 A CCE como facilitadora de inclusão escolar e habilidades sociais na escola

Esta subseção aborda a contribuição da CCE para o processo de inclusão escolar e a promoção de habilidades sociais.

Todas as professoras afirmaram que a CCE possibilitou favorecer o processo de inclusão escolar. As professoras A1, A3, R1, R2, R3 e R4 enfatizam que essa articulação de saberes, unindo teoria e prática, facilitou a construção de conhecimentos sobre a atuação.

Sim, por mais que a gente queira trabalhar certinho, mas tem muitas coisas que, quando a gente aprende com a prática, é mais fácil (A1).

[...] para mim essa parte (trabalho sobre a inclusão) foi o que mais contribuiu, e o que mais me chamou atenção e como eu falei fez nascer aquela paixão pela Educação Especial, o quanto eu posso contribuir (R1).

Olha, eu já venho de uma trajetória aí onde eu trabalhei alguns anos como professora apoio, [...] E além desse conhecimento que eu já tinha, as práticas e conhecimento teórico juntos contribuíram bastante, porque ali na nossa sala a gente tem alguns casos que nos fazem pensar, pensar em cada dia trazer oportunidades e possibilidades para melhoria, para que esse processo de ensino e aprendizagem ocorra, que essas crianças tenham mais autonomia dentro de sala de aula (R2).

[...] sempre tive um olhar voltado para a questão das minorias e dessa inclusão de todos os sujeitos [...] então, esse trabalho foi muito produtivo. Tenho certeza de que quem fez a consultoria colaborativa mudou muito a sua prática, mudou muito o seu olhar; para quem não tinha esse olhar inclusivo, passou a ter. São essas formações continuadas que vão dando subsídios, tanto teóricos quanto práticos, para gente melhorar a nossa atuação pedagógica (R3).

Além disso, as professoras EE e R3 afirmam que a consultoria auxiliou em novas aprendizagens sobre a inclusão escolar, porém indicam em sua resposta a necessidade de envolver outros profissionais da escola, como a gestão, e demais profissionais nessas formações. Além disso, a professora EE ainda destaca a importância de mais pesquisas que entrelacem a relação entre escola e universidade.

Contribuiu, mas ainda precisa melhorar muito; [...] pois a gente ainda tem muita resistência quanto aos segmentos. A gente precisa mais do apoio e integração dos coordenadores e não são todos que têm a visão de inclusão. Então, há barreiras e essas barreiras precisam ser rompidas. Mesmo com a colaboração em pequenos grupos, a gente não conseguiu atingir a coordenação, a gente não conseguiu atingir a direção. Então, isso também é uma barreira que a gente precisa avançar nos trabalhos, [...] seria importante a continuidade e as universidades lembrarem das escolas, principalmente como nosso caso, onde poucos pesquisadores vêm para cá, projetos mesmo quase não somos contemplados, pela distância, periferia e sendo que nós somos os que mais precisamos de ajuda, dos variados campos que têm dentro da universidade (EE).

[...] esse processo (inclusão escolar) necessita que todos tenham esse conhecimento, desde a pessoa do portão, a pessoa da cozinha, coordenação, direção e professores. Portanto, o quanto essa consultoria contribui para esse processo, infelizmente, é um número reduzido de professores que participou dela, mas ela contribuiu significativamente para nos fazer refletir (R3).

A CCE de forma geral favoreceu a formação das professoras, sendo a inclusão escolar afirmada como um dos temas que se destaca em resultados positivos mencionados por todas, por possibilitar agregar conhecimentos e ampliar práticas.

Em relação à parceria entre universidade e Educação Básica, também destacada pela professora EE, a mesma reflexão foi realizada pelos participantes do estudo de Campos (2018). Segundo o autor, a ação colaborativa entre universidade/escola pode ser um modelo de formação promissor de aquisição de novos saberes sobre a inclusão escolar, visto que auxilia ações conjuntas da equipe escolar e pesquisadores, podendo assim investigar, problematizar e favorecer melhorias nas realidades escolares.

Quanto ao potencial da CCE na promoção das habilidades sociais, todas as professoras indicaram que o processo possibilitou ampliar os conhecimentos. Algumas professoras (A1, A3,

R1, R3) enfatizam o favorecimento de melhores relacionamentos entre alunos, promovendo mais atividades conjuntas e aquisição de maior repertório em algumas classes de habilidades sociais.

Sim, a questão dos grupos mesmos, eles começaram a trabalhar mais em grupos e passaram a interagir melhor, eles começam a perceber que enquanto eles estavam separados era cada um no seu cantinho, então eles não tinham essas ligações com os colegas depois que formaram os grupos eles estão mais colaborativos, cada um ajuda o outro e assim vai (A3).

Sim, também, muito. A gente começou a trabalhar com eles o respeito, trabalhar mais o trabalho coletivo, a paciência, trabalhar junto, o diálogo (R1).

As professoras A2, R2 e R3 destacam como a promoção de habilidades sociais contribuiu para melhorar as relações entre elas e os alunos.

Também porque as habilidades sociais a gente tenta trabalhar em todos os conteúdos, então de uma forma ou de outra os alunos vão ficando mais soltos, tem mais liberdade para realizar as suas atividades, para poder a conversar com o professor, falar das suas necessidades e das suas dificuldades [...] Então era um aluno que não falava, não vinha até a gente, então percebemos essa mudança (A2).

[...] com certeza esse trabalho desenvolvido principalemnte com relação ao respeito, ao ouvir o outro, ao respeitar o professor, falar com o professor que está ali em sala de aula, foi algo também que eu tenho que realmente pontuar aqui como positivo (R2).

Contribuiu porque quando a gente as aplica a gente vê o retorno dos alunos, eles gostam, eles interagem é um momento que o professor e o aluno estão mais íntimos (R4).

A partir dos resultados dessa categoria, pode-se afirmar que a consultoria se mostrou um meio eficaz, para auxiliar as professoras a ampliarem a prática voltada a promoção de habilidades sociais na escola. E conseqüentemente reafirmando resultados positivos já evidenciados pela literatura da área (Del Prette; Del Prette, 2005, 2022a, 2022b), como as melhores relações entre pares escolares e seus professores, facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

4.4.5 A atuação do psicólogo escolar

Nesta subsecção são apresentados resultados sobre a perspectiva das professoras acerca do papel do psicólogo escolar, após a CCE.

Todas as professoras indicaram que o psicólogo escolar pode contribuir significativamente para a rotina escolar. Ao discutir a forma como essa contribuição deveria ocorrer, as professoras A1, A2, A3, R1, R2 e R3 destacaram que o profissional pode atuar no atendimento às demandas de professores e alunos.

Sim, muito, o psicólogo é um profissional que proporciona uma certa segurança para o professor, para a unidade escolar em si. Pois, de uma forma ou de outra, sabemos que ele possui conhecimento que pode contribuir significativamente para o nosso desenvolvimento em algumas habilidades. Assim, pode ser alguém a quem eu possa dizer "estou com dificuldade nisso" [...] então, ao conversar com o psicólogo, peço orientação sobre como agir, o que posso fazer para auxiliar esses alunos (A2).

Eu acredito que pode contribuir bastante, apesar de anteriormente eu pensar que o psicólogo escolar estaria ali apenas para atender o aluno, individualmente, e depois, durante a consultoria, entendi que não é dessa forma, seria no coletivo e de outras maneiras que eu acredito que ajudariam bastante, tanto o professor quanto o aluno. Acho que seria bem mais leve para todos (A3).

Com certeza, não há nenhuma dúvida! Olha, que a gente consiga ter aí nas escolas um psicólogo, não só para trabalhar com os alunos nas questões emergentes, enfim, nas questões que vão auxiliar esses alunos a aprenderem, mas também para nós professores [...] de termos uma outra possibilidade de profissional para contribuir (R2).

Isso demonstra que o papel do psicólogo escolar foi compreendido como um colaborador que pode enriquecer o trabalho dos professores, favorecendo trocas que permitam favorecer os processos de ensino e aprendizagem, bem como auxiliar colaborativamente com outras demandas específicas da sala de aula. É importante lembrar que, nas entrevistas iniciais, as professoras indicaram predominantemente uma atuação clínica, voltada a alunos, professores e familiares. Após a intervenção por meio da CCE pode-se perceber que algumas participantes ampliaram a concepção acerca de algumas funções que o psicólogo escolar pode realizar na escola.

Como explicam Tanamachi e Meira (2003), o papel do psicólogo escolar deve ser observar a realidade e tentar atender a compreender as demandas a fim de superar queixas escolares. Cabendo à atuação visar a uma multiplicidade de ações, uma vez que a identidade profissional está nas finalidades a serem atingidas por recursos teóricos e práticas diferenciados. Dessa forma, esta pesquisa buscou a partir das demandas das professoras identificar as queixas emergentes, e propor ações colaborativamente, dentro dos temas objetivos da pesquisa, o que foi bem recebido por todas.

Segundo Anache (2012), a organização de grupos de estudo para a formação continuada de professores, sugestões de estratégias de intervenção e a oferta de informações sobre processos de ensino e aprendizagem já eram ações evidenciadas como práticas possíveis e efetivas para atuação do psicólogo na escola, visando a inclusão escolar. Por meio dos resultados aqui apresentados, afirma-se a possibilidade de a CCE ser um meio de auxiliar a organização da oferta dessas formações para a escola, em grupos de professores, e demais profissionais da escola.

Estes resultados em específico assemelham-se aos resultados apresentados por Silva (2010) e Mendes *et al.* (2018). No estudo de Silva (2010), as professoras mencionaram achar importante poder contar com outro profissional, no modelo de CCE, para discutir sobre o comportamento dos alunos e construir estratégias conjuntamente. Indicando que observaram que resolver as situações de forma conjunta garante mais resultados positivos, uma vez que psicólogos possuem uma visão diferenciada do ambiente escolar.

No estudo de Mendes *et al.* (2018), realizado em Portugal, afirma-se a consultoria como meio efetivo para apoiar diferentes ações de intervenções realizadas junto a equipes multiprofissionais. Destacando para isso, a necessidade de fortalecer relações colaborativas entre profissionais intra e interinstitucionais.

Quanto aos desafios e as perspectivas para a atuação do psicólogo escolar, as professoras EE e R4, embora reconheçam as ações colaborativas entre a psicóloga escolar e suas atuações, ainda apontam em suas falas que faz parte do papel do psicólogo atender às demandas de alunos, professores e até mesmo familiares, realizando um trabalho mais focado em acolhimento e escuta das situações problemas. A professora R4 inclusive ressalta a atuação individual, em formato de atendimento.

Eu acredito que contribui sim, e já deveriam ter esse olhar de incluir um psicólogo nas instituições, não apenas na Secretaria, pois as vezes uma fala de uma pessoa que está preparada e estudou para aquilo auxilia o professor, e não só um professor, mas um pai, uma mãe e até mesmo a criança. [...] Nós não sabemos lidar, pois a gente acaba somando os problemas que eles trazem aos conflitos de sala de aula e aquilo que está longe do nosso alcance, e como isso vem acarretando com o professor. E com os nossos encontros, muitos colocaram isso para fora, através de uma dinâmica, através de uma conversa, então auxilia, pois a gente descarrega (EE).

Sim, pode, pois nós temos alguns alunos lá na sala que são bem difíceis, pois eles chegam contando coisas que acontecem na casa deles. Nós, como professores, ouvimos, mas não podemos opinar nem falar nada relacionado para esse aluno. Porque, dependendo do que você fala, eles já interpretam de outra forma e gera um problema danado. Então, eu acho que seria muito importante sim, ter um psicólogo na escola para estar atendendo esses alunos,

pois são vários casos, principalmente naquela região, vários casos de pais que maltratam filhos, é tenso o que eles chegam contando que os pais fazem, que os pais brigam, que os pais usam drogas na frente deles [...] (R4).

Por meio dos apontamentos das professoras, percebe-se que a CCE não foi totalmente eficaz para modificar a concepção dessas professoras quanto ao papel do psicólogo na escola. Além disso, em vários momentos da consultoria, foi observada a necessidade da maioria das professoras em encaminhar alunos para avaliação médica e psicodiagnóstica fora da escola, falar especificamente sobre o TEA e a deficiência intelectual, assim como a dificuldade para compreender a relevância de planejar estratégias pedagógicas sem necessitar do laudo diagnóstico.

Ressaltando o quanto ainda está presente na escola essa visão patologizante dos comportamentos, mesmo que desde os anos de 1990 já se manifeste um movimento da Psicologia Escolar para uma atuação mais crítica da realidade neste ambiente (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010).

Os resultados assemelham-se a alguns estudos sobre a atuação do psicólogo na escola (Acuna, 2020; Altrão; Almeida, 2019; Echevarrieta, 2022; Matos, 2012) que igualmente demarcam a dificuldade de atuação crítica neste espaço. Como afirma Matos (2012) e o CFP (2019), cabe ao psicólogo escolar, para uma prática focada na inclusão escolar, contribuir com processos educativos por meio de avaliações, quando estes objetivem identificar potencialidades dos alunos com deficiências, a fim de contribuir com propostas pedagógicas e estratégias.

Adicionalmente, o CFP (2020) indica como práticas inclusivas ações voltadas a dialogar junto com outros profissionais da escola sobre ações que facilitem condições para os alunos com deficiências superarem barreiras ao seu desenvolvimento. Isso pode refletir não apenas no auxílio com articulações para estratégias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, mas também com o planejamento educacional dos alunos, assim como propostas como discussões que possibilitem alterações nos Projetos Políticos Pedagógicos; desenvolvimento de programas específicos que favoreçam a inclusão escolar; assim como articulação com serviços de Saúde, Educação e Assistência Social.

Conforme afirmam Tanamachi e Meira (2003), a atuação do psicólogo escolar deve ser voltada para descrever e analisar os fatores que compõem as queixas escolares, a fim de avaliar os processos envolvidos e auxiliar na superação das histórias de fracasso escolar.

Escola, professores, pais, amigos, a criança e o próprio psicólogo precisam compreender que a "queixa" é apenas a aparência, o nível imediato que se caracteriza como uma representação isenta de análise, cabendo ao psicólogo mediar a compreensão da essência do que foi apresentado como "queixa", por meio da investigação/explicação/ação conjunta (Tanamachi; Meira, 2003, p. 13).

Por isso a necessidade de ampliar as discussões sobre como observar e analisar as queixas escolares, conforme proposto ao longo dos encontros formativos pela consultora, ao abordar temas que visam ampliar o diálogo acerca da necessidade de diagnósticos, bem como refletir sobre práticas pedagógicas mais universalistas, como a CCE, o Ensino Colaborativo, o DUA, entre outros (Costa *et al.*, 2023).

Como destacam Tanamachi e Meira (2003), não cabe ao psicólogo na escola ser um “resolvedor de problemas”. Caberá auxiliar aos profissionais a visualizarem a construção de práticas educativas que favoreçam a formação de cidadãos, por meio de um pensar mais crítico (Tanamachi; Meira, 2003, p. 22). E para que isso seja possível, é preciso que esses profissionais tenham conhecimento sobre sua atuação, para não acabarem reproduzindo práticas psicologizantes.

Quando um profissional não compreende adequadamente sua própria realidade de trabalho predominam atividades mais esporádicas e assistemáticas [...] desta forma, os eixos de atuação acabam resultando de uma imposição externa da direção da instituição ou de uma decisão pessoal do profissional, baseada naquilo que ele julga ser mais adequado ou conveniente. Em qualquer uma das situações não se reúnem as condições necessárias para a construção de uma proposta consistente que possa constituir-se na expressão de uma síntese criativa e crítica entre os conhecimentos da Psicologia e as necessidades e possibilidades de cada escola. Por tudo isso, uma avaliação adequada é a primeira condição para a articulação de um bom plano de ação, com objetivos, metas e estratégias definidas (Tanamachi; Meira, 2003, p. 31).

Na pesquisa de Echevarrieta (2022), os psicólogos que adentravam a escola acabavam atuando de acordo com o esperado pela gestão e demais profissionais da escola, reproduzindo práticas clínicas no ambiente escolar. Porém, os resultados do estudo demonstram que, após estratégias visando a discussão sobre a prática neste contexto, foi possível visualizar mudanças nas ações das profissionais. Tais resultados indicam a necessidade de formações específicas aos psicólogos que pretendem atuar nesta área. No estudo de Altrão e Almeida (2019), evidenciava-se que as psicólogas participantes, que atuavam como psicólogas escolares em Mato Grosso do Sul, não tinham recebido em seus cursos de formação, conteúdos específicos para atuação nesta área.

Dessa forma, as discussões são indicativas de que a Lei n.º 13.935/2019, que possibilita o acesso de psicólogos escolares e assistentes sociais nas equipes multiprofissionais, é apenas mais um passo dentro da história da Psicologia Escolar. O CFP (2020) sugere alguns caminhos, como a readequação da oferta de formação de base para atuação nessa área, fundamentada em conhecimentos de Psicologia e Educação; a importância da oferta de formação continuada e o investimento em mais pesquisas que ampliem o olhar sobre possibilidades de práticas não patologizantes, afastando-se do modelo clínico.

Adicionalmente, ressalta-se a relevância dos resultados dessa pesquisa ao indicar a colaboração como uma das formas de fortalecer a atuação do psicólogo escolar. Algumas crenças ainda persistem entre profissionais da Educação, que compreendem os psicólogos escolares como responsáveis por lidar com diversas demandas, inclusive sociais, como o enfrentamento da violência. É crucial que os novos profissionais estejam cientes de que o trabalho da Psicologia na escola não é individual; é necessário atuar de forma equitativa e com objetivos comuns para contribuir efetivamente na solução das queixas escolares e minimizar os impactos do fracasso escolar.

Por fim, cabe destacar que as entrevistas realizadas nesta última etapa da pesquisa permitiram atender à quarta e última fase da CCE (Cook; Friend, 1993; Kampwirth; Powers, 2016), possibilitando alcançar o objetivo de avaliar a proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo atingiu seu objetivo principal ao planejar, implementar e avaliar a CCE em Psicologia, voltado à promoção de habilidades sociais. Ao longo da pesquisa, foi possível observar a construção de uma cultura de colaboração entre as participantes, tendo em vista que os resultados evidenciaram a consultoria como um meio facilitador do processo de inclusão escolar.

Neste contexto, sendo o psicólogo escolar o profissional que ofertou a consultoria, conclui-se que a CCE é um modelo eficaz para a atuação deste profissional, especialmente ao devolver ações com pequenos grupos de professores.

Com base nos resultados obtidos, pode-se afirmar que quanto à inclusão escolar e à promoção de habilidades sociais em sala de aula. Esses avanços não se restringiram unicamente aos indicativos expressos pelas professoras nas entrevistas finais, mas também em mudanças observadas, nas salas de aulas, pela consultora. Exemplificando, observou-se que as professoras da Educação Especial passaram a atuar de forma mais colaborativa nas salas de aula, a fazer uso de reorganizações físicas das salas de aula visando aprimorar as relações entre os colegas, além de um aumento nas iniciativas de apoio e incentivo à autonomia de alunos com deficiência por parte de algumas professoras.

No que diz respeito ao uso de estratégias para promover habilidades sociais em sala de aula, as professoras já faziam uso da comunicação visando a melhora das relações interpessoais de seus alunos. No entanto, a CCE contribuiu para ampliar a diversificação de estratégias e recursos, incluindo atividades lúdicas, como jogos, dinâmicas e contação de histórias.

Alguns aspectos previamente abordados acerca da promoção de habilidades sociais merecem destaque neste contexto. Conforme apontado por Del Prette e Del Prette (2022b) e Canettieri, Paranahyba e Santos (2021), a ênfase na promoção de habilidades socioemocionais tem crescido consideravelmente no ambiente escolar. Contudo, é relevante exercer cautela nessa abordagem, a fim de evitar a implementação de práticas superficiais.

Nesse sentido, a CCE se revela um modelo facilitador, permitindo que, por meio da formação, o psicólogo auxilie os professores na reflexão sobre o uso dessas práticas. Visando estabelecer relações mais significativas entre os pares, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem, ao mesmo tempo em que evita que tais estratégias sejam adotadas com o propósito de meramente impor padrões e rotular os alunos.

Por meio da análise dos resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos propostos, evidenciou-se que a troca entre as professoras já era percebida como algo positivo pelas participantes. No entanto, havia o desejo de formalizar essas interações, proporcionando tempo e espaço dedicados para torná-las mais enriquecedoras. Em outras palavras, percebeu-se a necessidade de criar condições mais favoráveis para fomentar a colaboração dentro do grupo escolar. A consultoria promoveu as características da colaboração na escola, mostrando-se possível e sendo considerada como o motor para as trocas formativas que se estabeleceram. Isso refletiu na elaboração de práticas compartilhadas não apenas dentro do grupo em questão (conforme indicado por algumas participantes ao mencionar interações com outras professoras), mas também contribuiu para os demais resultados positivos alcançados.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de investimento em políticas públicas que garantam práticas universalistas voltadas para modelos de colaboração dentro da escola. O que possibilitaria um suporte mais abrangente e práticas eficazes para todos os alunos e professores em sala de aula. É apenas por meio do estímulo a uma cultura colaborativa que será possível efetuar mudanças significativas no processo de inclusão escolar. Visto que é um empecilho manter uma inclusão em que apenas um grupo esteja engajado, enquanto a gestão, a comunidade e outros professores não compartilham desse engajamento.

Para alcançar esse objetivo, é essencial reformular as políticas públicas existentes para garantir as mudanças necessárias. Isso inclui a oferta de formação, com ênfase em práticas universalistas e promoção de habilidades sociais nas escolas, além de garantir condições físicas, materiais e de carga horária que propiciem oportunidades para práticas inclusivas. Essa abordagem também deve considerar as práticas eficazes, como a CCE, não apenas em termos teóricos, mas também em reformulações políticas que viabilizem propostas claras de operacionalização nas rotinas escolares.

A CCE proporcionou ainda uma reflexão sobre as diferentes possibilidades de atuação do psicólogo escolar e o perfil desejado para esse profissional ao ingressar nas redes de ensino básico. Durante a pesquisa, demonstra-se a ampliação do entendimento sobre o papel do psicólogo escolar e algumas práticas que esse profissional pode oferecer. Contudo, observou-se que algumas participantes ainda mantiveram uma visão clínica de atuação, alinhada com indicativos de estudos da área. Ressaltando-se a necessidade de serem realizadas mais pesquisas, que auxiliem no fortalecimento das possibilidades de práticas, principalmente com foco na construção de relações mais colaborativas de atuação.

E para que a comunidade escolar compreenda mais acerca do papel da Psicologia neste espaço, é fundamental que os próprios psicólogos tenham conhecimento sobre as suas práticas. Portanto, é urgente planejar e implementar investimentos significativos na formação inicial e na acessibilidade à formação continuada na área, além do que já é viabilizado pela Lei 13.395, que facilita o acesso desses profissionais às equipes multiprofissionais.

É importante destacar, como afirmado nesta pesquisa, que a colaboração e a CCE podem ser meios de auxiliar as possibilidades de práticas dos psicólogos escolares. Esses modelos devem ser incluídos na reestruturação dos currículos de formação, tanto inicial como continuada, visando promover práticas colaborativas que ajudem os profissionais a trabalharem juntos para minimizar as queixas escolares.

É relevante ressaltar que o compromisso e a luta pela reestruturação dos currículos formativos, assim como o aumento do investimento na área de forma geral, não devem ser responsabilidade apenas de associações e grupos menores de profissionais interessados na causa. O CFP, assim como os conselhos regionais, também precisa se comprometer em facilitar o acesso a essas mudanças para os profissionais, além de acompanhar a efetiva integração desses nas equipes multiprofissionais nos próximos anos.

No que diz respeito ao formato da CCE, compreende-se que não existe uma oferta de consultoria única capaz de abranger todas as realidades escolares. Entretanto, a expectativa é que esta pesquisa contribua para o aprimoramento de outros modelos de consultoria. Por isso, destaca-se alguns pontos que podem ser reformulados em pesquisas futuras.

Primeiramente, considerando o período e o formato dos encontros formativos da CCE nesta pesquisa, ocorridos durante a noite ao longo da semana e também aos sábados de manhã, sugere-se, para estudos futuros, enfatizar com a gestão a importância de incluir a CCE nos horários de trabalho das docentes, de modo a não representar uma atividade extra, o que representa sobrecarga aos professores. Além disso, como indicado nos resultados, o modelo presencial pode favorecer ainda mais as trocas entre participantes, por isso ressalta-se a necessidade de apoio da gestão e profissionais para a oferta da CCE.

A proposta foi organizada com o apoio da gestão, permitindo que as práticas em sala de aula ocorressem durante os períodos de aula. Porém, não foi sugerido à gestão que as ações formativas ocorressem nesses momentos, pois a proposta já foi pensada para se adequar aos períodos indicados pelas professoras como mais convenientes. Como indicam Costa *et al.* (2023), a CCE demanda a observação da realidade escolar e condições para sua organização e

aplicação, necessitando de apoio institucional e da gestão escolar para garantir condições como datas, espaço e períodos da jornada escolar.

O formato remoto foi adotado nesta pesquisa não por preferência, mas devido à condição necessária para que um maior número de professoras pudesse participar do estudo. Como parte dos resultados, evidencia-se a sobrecarga das professoras, especialmente aquelas da Educação Especial, que não possuem hora atividade. Mesmo assim, fizeram esforço para participar do estudo, demonstrando interesse em ampliar seu conhecimento. Isso ressalta novamente a necessidade de uma oferta de meios para construção de uma cultura colaborativa dentro da escola, para além de políticas públicas que garantam condições de acesso a formação continuada mais adequadas, principalmente às professoras da Educação Especial.

Outro ponto a ser destacado é que as entrevistas, o QRI e as observações demonstraram ser instrumentos efetivos para monitorar a implementação da CCE ao longo de suas etapas. Especialmente as observações, pois permitiram confirmar os dados obtidos por meio dos outros instrumentos, além de aproximar a consultora do espaço escolar. Contudo, é necessário refletir sobre melhores estratégias para a avaliação processual, pois observou-se que as professoras tendiam a avaliar sempre positivamente os encontros formativos, o que não favoreceu a identificação de aspectos negativos ao longo do processo.

Diante da revisão de literatura de estudos sobre CCE, a presente pesquisa se destaca como uma das primeiras a incorporar a figura do professor de Educação Especial atuando como mediador em sala de aula, embora ainda direcionado a um grupo pequeno de participantes. Para estudos futuros, sugere-se a exploração de um maior número de participação, envolvendo gestores e outros profissionais da escola.

É importante salientar que este estudo não permitiu avaliar o impacto da consultoria a longo prazo. Dessa forma, incentiva-se que pesquisas subsequentes sejam organizadas considerando a possibilidade de realizar acompanhamentos longitudinais, inclusive com uma amostra mais ampla de participantes. Essa abordagem proporcionaria uma compreensão mais aprofundada sobre os efeitos duradouros da CCE e suas contribuições para o desenvolvimento educacional e social.

Aos futuros consultores, Costa et al. (2023) indicaram como habilidades necessárias o conhecimento da área específica, a importância de possuir habilidades interpessoais, como comunicação eficaz e interação harmoniosa, além de demonstrar corresponsabilidade nas ações. Além dessas competências, destaca-se a necessidade de uma atenção especial à observação da dinâmica escolar, permitindo um diálogo mais efetivo e garantindo a viabilidade da CCE,

mesmo diante de mudanças na rotina escolar. Visto que a experiência da consultora revelou alguns desafios relacionados a alterações nos cargos de professores, entrada e saída de participantes, mudanças de gestores, mudanças nos horários e eventos escolares que impactaram na agenda programada. Esses desafios destacam a natureza dinâmica e mutável do ambiente escolar, enfatizando a importância de uma abordagem flexível por parte dos consultores.

Por fim, um aspecto destacado neste estudo que pode ser replicado em estudos futuros é a proposta ofertada integrando pesquisa, extensão e educação básica. Essa dinâmica não apenas viabilizou a emissão de certificados para as professoras, um fator motivador para a participação, mas adicionalmente possibilitou o suporte contínuo da consultora por meio do grupo de estudos ao propor práticas na escola. Evidenciando a relevância dessa intersecção para futuras práticas.

Como palavras finais, reitera-se o posicionamento de que a CCE pode contribuir para a elaboração de outras práticas na escola. Principalmente sendo a colaboração um meio de aproximar os professores, favorece espaços de trocas, e a construção de uma cultura escolar que auxilie esses profissionais a perceberem que não precisam atuar sozinhos, em meio ao enfrentamento das mais variadas queixas escolares. Portanto, ressalta-se a necessidade de mais pesquisas na área, especialmente aquelas direcionadas a promover a uma cultura colaborativa, visando favorecer a inclusão escolar e proporcionando maiores possibilidades na prática do psicólogo escolar.

Para isso, destaca-se a relevância de investimentos necessários para efetivar mudanças reais, abrangendo dentre os aspectos já mencionados, também respeito, atenção, condições de trabalho e valorização dos professores.

REFERÊNCIAS

- ABRAPEE. **Nota técnica sobre atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional**, 2020. Disponível em: https://abrapee.files.wordpress.com/2020/12/abrapee_nota-tecnica_2020.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.
- ACUNA, José Tadeu. Perspectivas de professor sobre o suporte do psicólogo escolar ao processo de inclusão educacional. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 19, n. 1, p. 88-100, 2020.
- AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of educational change**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. *In*: FÁVERO, Osmar *et al.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: Unesco, 2009. p. 11-23.
- ALBUQUERQUE, Isis de. **Violência intrafamiliar contra crianças: cotidiano e possibilidades de enfrentamento**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas e da Saúde) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- ALPINO, Ângela Maria Sirena. **Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. 2008. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- ALTRÃO, Suéllen Soares; ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo. Psicologia escolar e educação inclusiva: da formação às práticas de psicólogos escolares de Mato Grosso do Sul. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 728-742, 2019.
- ANACHE, Alexandra Ayach. O psicólogo escolar e a educação de pessoas com deficiências. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – 14º Regional de Psicologia MS (org.). **Saberes, processos e práticas do psicólogo escolar/educacional**. Dourados, MS: Ed UEMS, 2012. p. 15-27.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? *In*: OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe, 2004. p. 37-60.
- ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort. **Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa**. 2019. 131 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.
- ARAÚJO, Cláudia Alexandra Goés de. **Ensino Colaborativo favorecendo a inclusão de alunos com deficiência física em escolas do município do Rio de Janeiro**. 2012. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ARAÚJO, Sandra Lúcia Silva; ALMEIDA, Maria Amélia. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 341-352, 2014.

ATLAS.TI. Tutorial: **Introducing ATLAS.ti**. Berlim, DE: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2019. Disponível em: <https://atlasti.com/free-trial-version>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BARBOSA, Deborah Rosária. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 2011. 674 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, p. 163-173, 2012.

BARBOSA, Rejane Maria; MARINHO-ARAÚJO, Clasy Maria. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 27, p. 393-402, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 7. ed. rev. atual. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BAREMBLITT, Gregorio F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e práticas**. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari, 2002.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 3, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 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, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

CALHEIROS, David dos Santos. **Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CAMPOS, Daniela Maria Ferreira. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa**: contribuições no contexto da inclusão escolar. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

CANABARRO, Renata Corcini Carvalho. **Consultoria colaborativa**: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, 2021.

CANTERO, Daniel San Martins. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. **REDIE**, Ensenada, v. 16, n. 1, p. 104-122, 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2023.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação**, [2024]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

CASTRO, Aretha Bispo de. **Ensino de leitura e escrita baseado no paradigma da equivalência**: um programa de consultoria colaborativa com o professor. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2008.

CAVALCANTE, Lorena de Almeida; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Práticas favorecedoras ao contexto escolar: Discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. **Psico-USF**, São Francisco, v. 24, p. 119-130, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília, DF: CFP, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na Rede Pública de Educação Básica**: orientações para regulamentação da Lei n.º 13.935, de 2019. Brasília, DF: CFP, 2020.

COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. Educational Leadership for Teacher Collaboration. In: BILLINGSLEY, Bonnie S. *et al.* **Program Leadership for Serving Students with Disabilities**. [S. l.]: [s. n.], 1993. p. 421-444.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da; SILVA, Márcia Altina Bonfá da; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo “nós”: uma escola alicerçada nos princípios colaborativos e inclusivos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Rio de Janeiro, RJ: Encontrografia Editora, 2023. p. 40-63.

CRISTOVAM, Maria Osvalda de Castro Feitosa. **Consultoria Colaborativa do professor de AEE para práxis inclusivas no Ensino Fundamental com base no DUA**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado profissional - Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021.

DAMIANI, Magda Florianana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, Curitiba, p. 213-230, 2008.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Habilidades sociais**: conceitos e campo teórico-prático. São Carlos, UFSCar, 2016. Disponível em: <https://www.rihs.ufscar.br/o-campo-da-hs/>. Acesso em: 6 mar. 2024.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, p. 517-530, 2008.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e análise do comportamento. **Perspectivas em análise do comportamento**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. (org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2014.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Competência social e habilidades sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Aperfeiçoando minhas habilidades sociais e competência social**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2022a.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola**: manual do professor. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2022b.

DIAS, Tércia Regina da Silveira; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. Inclusão e os desafios na reorganização da escola. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Educação Especial Inclusiva**: legados históricos e perspectivas futuras. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 57-70.

DOUNIS, Alessandra Bonorandi. **Atividade docente e inclusão**: as medições da consultoria colaborativa. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

ECHEVARRIETA, Maria Alice de Carvalho. **Constituição de uma equipe multiprofissional como proposta de atuação crítica em psicologia escolar**. 2022. 41 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Mental e Atenção Psicossocial) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2022.

ELIAS, Luciana Carla dos Santos. **Programa Posso Pensar**: desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais em escolares. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2012. Mimeografado.

ELIAS, Luciana Carla dos Santos; AMARAL, Márcia Viana. Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. **Psico-USF**, São Francisco, v. 21, p. 49-61, 2016.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FEITOSA, Ainá Barbosa. **Psicólogo ou analista educacional?** Progressos e retrocessos. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

FERREIRA, Windyz Brazão. Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa como deficiência. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 6, n. 2, p. 120-136, 2008.

FREITAS, Lucas Cordeiro; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: avaliação e implicações para intervenção. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Rosario, v. 31, n. 2, p. 344-362, 2013.

GEBRAEL, Tatiana Luísa Reis. **Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: PRÓ-AVD**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GOITEIN, Paula Cruz; CIA, Fabiana. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão de literatura nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, 2011.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

IBGE. **Censo Brasileiro**: Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em: 6 jan. 2023.

IBGE. **Censo Brasileiro**: Mato Grosso do Sul: matrículas do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em: 6 jan.2023.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008. v. 1.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, [2024]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: IDEB, 2019. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

INEP. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 18 abr. 2023.

JAGER, Márcia Elisa; PATIAS, Naiana Dapieve. Consultoria em psicologia escolar: relato de experiência. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 184-201, 2019.

KAMPWIRTH, Thomas J; POWERS, Kristin M. **Collaborative Consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. 5. ed. New Jersey, US: Merrill Prentice Hall, 2016.

KRANZ, Cláudia Rosana; CAMPOS, Herculano Ricardo. Educação especial, psicologia e políticas públicas: o diagnóstico e as práticas pedagógicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, e218322, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAUDO médico e escola. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Neurociência - Paulo Liberalesso. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6SN72bZUSfQ&ab_channel=Neuroci%C3%A4ncia-PauloLiberalesso. Acesso em: 31 jan. 2024.

LESSA, Camila Bahia; MAYOR, Andréa Soutto. A dificuldade na promoção de medidas preventivas contra o abuso sexual infantil nas escolas. **Perspectivas on-line: Humanas Sociais & Aplicadas**, Campos dos Goytacazes, v. 9, n. 25, 2019.

LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues. **Contribuições de um treinamento de habilidades sociais na formação inicial de professores para a Educação Especial**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

LOURENÇO, Gerusa Ferreira. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização**. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MACHADO, Andréa Carla. **Avaliação de um programa de resposta à intervenção multinível para estudantes com dificuldades de aprendizagem**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MAIA, Camila Moura Fé. **Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação**. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MALDONADO, Daniela Patrícia Ado. **Prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares: intervenção envolvendo múltiplos agentes**. 2011. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

MANÓLIO, Carina Luiza; FERREIRA, Bárbara Carvalho. O campo das habilidades sociais no Brasil: entrevista com Almir e Zilda Del Prette. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 537-550, 2011.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão

técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais** [...]. Bauru, SP: SIPEQ, 2004.

MATOS, Selma Norberto. **Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar**. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MATURANA, Ana Paula Pacheco; CIA, Fabiana. Educação Especial e a relação família–escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, maio/ago. 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2018.

MENDES, Sofia *et al.* Práticas colaborativas dos psicólogos escolares portugueses: uma análise de tipologias e contextos. **Análise Psicológica**, Braga, v. 4, n. 36, 2018.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

MOLINA, Renata Cristina Moreno; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, São Francisco, v. 11, n. 1, p. 53-63, 2006.

MOLINA, Renata. **Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem**. 2007. 185 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2007.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019.

NERES, Celi Corrêa. Psicólogo Escolar: Formação e Prática Profissional Frente às Demandas Sociais. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – 14º Regional de Psicologia MS (org.). **Saberes, processos e práticas do psicólogo escolar/educacional**. Dourados, MS: Ed UEMS, 2012. p. 31-40.

NISSER, Désirée von Ahlefeld. Can collaborative consultation, based on communicative theory, promote an inclusive school culture? **Issues in educational research**, [s. l.], v. 27, n. 4, p. 874-891, 2017.

OLIVEIRA, Luciana de Barros. **Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão no ensino fundamental I**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, Lurdes Fabricio de. **Consultoria colaborativa como modelo de serviço para apoio ao processo de inclusão escolar**. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Curitiba, Curitiba, 2021.

OLIVEIRA, Patricia Santos de. **Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de Educação Física**. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; FONTOURA, Gabriela Prado da. Escola e psicologia: uma história de encontros e desencontros. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 377-386, 2015.

OLMEDO, Patrícia Blasquez. **Sem comunicação, há inclusão?** Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PAGANOTTI, Emille Gomes. **Autoeficácia docente na inclusão de estudantes com deficiência intelectual**. 2021. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

PAGE, Matthew J. *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 31, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742022000200033>. Acesso em: 2 maio 2023.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. *In*: COLL, César *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. v. 3. p. 330-346.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo, SP: Panda Books, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, SP: USP, 2022a.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo, SP: USP, 2022b.

PEDERSEN, Holly F.; BEST-GULDBORG, Ann. The impact of a collaborative consultation service delivery model for rural deaf/hard of hearing students. **Journal of Education and Learning**, [s. l.], v. 8, n. 5, p. 1-11. 2019.

PEREIRA, Mara Dantas; SILVA, Joilson Pereira da. Psicóloga (o) escolar na educação inclusiva: contribuições e perspectivas da profissão no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 42, 2022.

PEREIRA, Verônica Aparecida. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PINHEIRO, Mary Cristina Olimpio. **Caracterização das relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus pares em sala de aula regular**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

POUPART, Jean *et al.* A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 215-253.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina. **Avaliação de professores sobre o repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular**. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 29, p. 99-105, 2013.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Consultoria colaborativa e educação inclusiva: uma revisão sistemática de estudos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, e245254, 2023.

SANTOS, Caroline Vieira de Campos Gonzales dos. **Flexibilizações curriculares e aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental: um caso de consultoria colaborativa no município de Itatiaia/RJ**. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383-387, maio 2012.

SANTOS, Nágib José Mendes dos. **A consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdo-cegueira**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SEBASTIÁN HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 26, p. 733-768, 2020.

SHERIDAN, Susan M. *et al.* Fidelity measurement in consultation: psychometric issues and preliminary examination. **School Psychology Review**, [s. l.], v. 38, n. 4, 2009.

SILVA, Aline Maira da. **Psicologia e inclusão escolar**: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. 2010. 159 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SILVA, Alessandra Rocha Santos; SOMA, Sheila Maria Prado; WATARAI, Cristina Fukumori.; **O segredo da Tartanina**: um livro a serviço da proteção e prevenção contra o abuso sexual infantojuvenil. 2. ed. Pompeia, SP: Vila Crescente, 2021.

SOMA, Sheila Maria Prado. **Contaçon de histórias como estratégia para a prevenção do abuso sexual infantil**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SOUZA, Sirlene Vieira de. **Consultoria colaborativa**: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala regular com alunos surdos. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. *In*: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

TUCCI, Carlos Henrique da Costa. **Importância das habilidades sociais educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com necessidades educacionais especiais**. 2011. 58 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VILA, Edmarcia Manfredin. **Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção. 2005. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

VILLENEUVE, Michelle; HUTCHINSON, Nancy L. Enabling outcomes for students with developmental disabilities through collaborative consultation. **Qualitative Report**, [s. l.], v. 17, n. 49, p. 1-29, 2012.

WALTHER-THOMAS, Chriss; KORINEK, Lori; MCLAUGHLIN, Virginia L. Collaboration to support students' success. **Focus on Exceptional Children**, [s. l.], v. 32, n. 3, 1999.

YAMAGUCHI, Sayaka *et al.* Effects of collaborative consultation using iPad application in school-based occupational therapy: a single-arm pre-post pilot study. **Australian Occupational Therapy Journal**, [s. l.], v. 68, n. 2, p. 135-143, 2021.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 550-563, 2010.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Consultoria Colaborativa: contribuições da Psicologia para a inclusão escolar”, desenvolvida por Mary Cristina Olimpio Pinheiro, discente do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Aline Maira da Silva.

O principal objetivo deste estudo é avaliar o processo de consultoria colaborativa voltado para promover as habilidades sociais e a inclusão escolar. A fim de que essa pesquisa se efetive, necessitamos da sua colaboração. Por esta razão, gostaríamos de convidá-lo (a) a participar do estudo.

Você foi selecionado, porque atende ao critério de seleção dos participantes da pesquisa, que é: ser professor (a) que atue junto a alunos com deficiências no ensino fundamental I.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo a sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha. As datas e horários serão agendados de acordo com a sua disponibilidade.

Em caso de desconforto ou constrangimento de qualquer natureza, a coleta de dados será prontamente interrompida. O (a) participante tem o direito de não responder as perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza.

Destacamos que sua participação trará benefícios importantes para ampliação dos conhecimentos a respeito das estratégias de ensino utilizadas junto ao aluno com deficiência. Como devolutiva aos participantes, será realizado para além dos encontros formativos junto à pesquisadora, por meio da consultoria colaborativa, palestras sobre inclusão escolar ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva-GEPEI, juntamente com os professores participantes.

A pesquisadora garante que o (a) participante tem o direito de buscar por indenização por danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei, e se compromete com o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

1 de 3

Rubrica do (a) participante Rubrica da pesquisadora



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

Deixando claro o total sigilo e privacidade quanto a sua identificação, e que este estudo visa, sobretudo, trazer benefícios aos participantes da pesquisa e aos alunos com deficiência.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa serão apresentados em forma de tese de doutorado e poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios. Em todas as publicações, será garantido sigilo à identidade dos participantes.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD está localizado no Prédio da Reitoria (Unidade 1, sala 501), Rua João Rosa Góes, número 1761, no bairro Vila Progresso. O e-mail do CEP/UFGD é cep@ufgd.edu e o contato telefônico é (67) 3410-2853.

Esse termo foi impresso em duas vias e você receberá uma via deste, na qual consta dados para contato com a pesquisadora e sua orientadora, podendo, a qualquer momento, entrar em contato para retirar dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Mary Cristina Olimpio Pinheiro (Pesquisadora)
Telefone: [REDACTED]
E-mail: mary.c.pinheiro@hotmail.com

Prof^ª. Dr^ª. Aline Maira da Silva (Orientadora)
Telefone: [REDACTED]
E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br

2 de 3

Rubrica do (a) participante Rubrica da pesquisadora



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

Por fim, eu _____,
telefone _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e
benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Dourados- MS, _____ de _____ de 2022.

Participante

Rubrica da pesquisadora

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para professora da Educação Especial responsável pela SRM



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professora de Educação Especial Responsável pela SRM

1) Dados Pessoais

Nome:

Data de nascimento:

Endereço de e-mail:

Número do seu celular (WhatsApp):

2) Dados Profissionais

1. Qual a sua formação Inicial?
2. Possui quanto tempo de docência?
3. Realizou cursos ou especializações complementares? Quais?
4. Possui quanto tempo de atuação na Educação Especial?
5. Há quanto tempo tem vínculo junto à escola [REDACTED]?
6. Trabalha em outras escolas? Se sim, quais:

3) Questões para estabelecer vínculo entre pesquisador e participante

7. O que levou você a escolher a carreira docente?
8. O que levou você a atuar como professora na área de Educação Especial?
9. Em sua atuação como professora da Educação Especial, você acha que existem aspectos que te deixam feliz e satisfeita?
 - 9.1. Em caso negativo, por quê?
 - 9.2. Em caso positivo, o que te deixa feliz e satisfeita como professora?
10. De maneira geral, qual é a sua opinião sobre a inclusão escolar?
11. Há alguma dificuldade enfrentada em sua atuação como professora da Educação Especial?
 - 11.1. Em caso negativo, qual é o seu grau de satisfação com sua profissão?
 - 11.2. Em caso positivo, quais são as dificuldades?

4) Questões sobre a atuação junto aos alunos com deficiências

12. Você atua junto a quantos alunos com deficiências no momento?
13. Como é a sua rotina de trabalho junto aos alunos com deficiências?
 - 13.1. Avaliação e planejamento educacional especializado:
 - 13.2. Espaço e tempo de atuação junto aos alunos com deficiências:
14. Quais critérios você considera para planejar o atendimento junto aos alunos com deficiência?
15. Quais estratégias didático-pedagógicas você costuma utilizar com mais frequência em seu atendimento junto aos alunos com deficiência?
16. Os alunos costumam manifestar indisciplina? Se sim, como você lida com essas situações?

4) Questões sobre as Relações Interpessoais na Escola



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

17. Há algum tipo de relação entre você e os professores regentes que atuam junto aos alunos com deficiências que você atende? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
18. Há algum tipo de relação entre você e os professores de apoios? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
19. Há algum tipo de relação entre você os demais professores da escola, de forma geral? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
20. Há algum tipo de relação entre você e o coordenador pedagógico? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
21. Há algum tipo de relação entre você e a direção da escola? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
22. Há algum tipo de relação entre você e os familiares dos alunos com deficiências? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.

5) Questões sobre o Psicólogo escolar

26. Você gostaria de contar com um psicólogo escolar em sua atuação como professora?
 - 26.1. Em caso negativo, por quê?
 - 26.2. Em caso afirmativo, como você acha que o psicólogo poderia ajudar?

APÊNDICE C – Roteiros de entrevista semiestruturada para professoras de Educação Especial que atuavam em classe comum



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professores de Educação Especial

1) Dados Pessoais

Nome:

Data de nascimento:

Endereço de e-mail:

Número do seu celular (WhatsApp):

2) Dados Profissionais

1. Qual a sua formação Inicial?
2. Possui quanto tempo de docência?
3. Realizou cursos ou especializações complementares? Quais?
4. Possui quanto tempo de atuação na Educação Especial?
5. Há quanto tempo tem vínculo junto à escola [REDACTED]?
6. Trabalha em outras escolas? Se sim, quais:

3) Questões para estabelecer vínculo entre pesquisador e participante

7. O que levou você a escolher a carreira docente?
8. O que levou você a atuar como professora na área de Educação Especial?
9. Em sua atuação como professora da Educação Especial, você acha que existem aspectos que te deixam feliz e satisfeita?
 - 9.1. Em caso negativo, por quê?
 - 9.2. Em caso positivo, o que te deixa feliz e satisfeita como professora?
10. De maneira geral, qual é a sua opinião sobre a inclusão escolar?
11. Há alguma dificuldade enfrentada em sua atuação como professora da Educação Especial?
 - 11.1. Em caso negativo, qual é o seu grau de satisfação com sua profissão?
 - 11.2. Em caso positivo, quais são as dificuldades?

4) Questões sobre a atuação junto aos alunos com deficiências

12. Você atua junto a quantos alunos com deficiências no momento?
13. Como é a sua rotina de trabalho junto aos alunos com deficiências?
 - 13.1. Avaliação e planejamento educacional especializado:
 - 13.2. Espaço e tempo de atuação junto aos alunos com deficiências:
14. Quais critérios você considera para planejar o atendimento junto aos alunos com deficiência?
15. Quais estratégias didático-pedagógicas você costuma utilizar com mais frequência em seu atendimento junto aos alunos com deficiência?
16. Os alunos costumam manifestar indisciplina? Se sim, como você lida com essas situações?

4) Questões sobre as Relações Interpessoais na Escola



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

17. Há algum tipo de relação entre você e os professores regentes que atuam junto aos alunos com deficiências que você atende? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
18. Há algum tipo de relação entre você e os professores de apoios? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
19. Há algum tipo de relação entre você e os demais professores da escola, de forma geral? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
20. Há algum tipo de relação entre você e o coordenador pedagógico? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
21. Há algum tipo de relação entre você e a direção da escola? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
22. Há algum tipo de relação entre você e os familiares dos alunos com deficiências? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.

5) Questões sobre o Psicólogo escolar

26. Você gostaria de contar com um psicólogo escolar em sua atuação como professora?
 - 26.1. Em caso negativo, por quê?
 - 26.2. Em caso afirmativo, como você acha que o psicólogo poderia ajudar?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada para professores regentes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professores Regentes

1) Dados Pessoais

Nome:

Data de nascimento:

Endereço de e-mail:

Número do seu celular (WhatsApp):

2) Dados Profissionais

1. Qual a sua formação Inicial?
2. Possui quanto tempo de docência?
3. Realizou algum curso ou especialização complementar?
4. Há quanto tempo tem vínculo junto à escola [REDACTED]?
5. Em quais sala está atuando?
6. Trabalha em outras escolas? Se sim, quais:

3) Questões sobre os alunos com deficiência

7. Quantos alunos com deficiência estão matriculados em sua turma? Quais são as deficiências apresentadas?
8. Há um professor de apoio atuando em sua turma? Em caso afirmativo, trata-se de professor contratado, professor contratado ou estagiário em formação?
9. Os alunos com deficiência matriculados em sua turma frequentam a sala de recursos multifuncionais?

4) Questões para estabelecer vínculo entre pesquisador e participante

10. O que levou você a escolher a carreira docente?
11. Em sua atuação como professor, você acha que existem aspectos que te deixam feliz e satisfeito?
 - 11.1. Em caso negativo, por quê?
 - 11.2. Em caso positivo, o que te deixa feliz e satisfeito como professor?
12. De maneira geral, qual é a sua opinião sobre a inclusão escolar?
13. Há alguma dificuldade enfrentada em sua atuação como professor?
 - 13.1. Em caso negativo, qual é o seu grau de satisfação com sua profissão?
 - 13.2. Em caso positivo, quais são as dificuldades?

5) Questões sobre o Manejo em Sala de Aula

14. Como você organiza a sala de aula (disposição de carteiras, uso de agrupamentos, regras estabelecidas)?
15. Ao planejar as aulas e as atividades a serem apresentadas aos alunos, que aspectos você considera?
16. Quais estratégias didático-pedagógicas você costuma utilizar com mais frequência em suas aulas?



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

17. Como é a sua prática pedagógica frente aos diferentes estilos de aprendizagem e níveis de desempenho apresentados pelos alunos em sala de aula?
18. Como você lida com a indisciplina manifestada pelos alunos em sala de aula?

6) Questões sobre as Relações Interpessoais na Escola

19. Há algum tipo de relação entre você e os demais professores que atuam no mesmo ano que você? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
20. Há algum tipo de relação entre você e os demais professores que atuam no mesmo nível de ensino que você? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação
21. Há algum tipo de relação entre você e o professor responsável pela sala de recursos multifuncionais? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
22. Há algum tipo de relação entre você e o professor de apoio? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
23. Há algum tipo de relação entre você e o coordenador pedagógico? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.
24. Há algum tipo de relação entre você e a direção da escola? Em caso afirmativo, conte sobre essa relação.

7) Questões sobre o Psicólogo escolar

26. Você gostaria de contar com um psicólogo escolar em sua atuação como professor?
 - 26.1. Em caso negativo, por quê?
 - 26.2. Em caso afirmativo, como você acha que o psicólogo poderia ajudar?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada pós-CCE



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

Roteiro de Entrevistas Pós Consultoria Colaborativa em Psicologia

1. Quanto aos encontros semanais que ocorreram como parte da Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia, por favor, responda as perguntas a seguir
 - 1.1. O que você achou sobre o tempo de duração de cada encontro?
 - 1.2. O que você achou dos materiais utilizados ao longo dos encontros?
 - 1.3. O que você achou dos conteúdos abordados?
 - 1.4. Você avalia que os conteúdos abordados contribuíram para a sua formação? Por favor, explique a sua resposta.
 - 1.5. Algo poderia ter sido diferente na forma como o processo de consultoria foi conduzido?

2. Sobre as características da colaboração, indique o quanto cada elemento esteve presente durante o processo de consultoria colaborativa escolar em Psicologia:

Característica	Não esteve presente	Esteve um pouco presente	Esteve mais ou menos presente	Esteve presente em vários momentos da consultoria	Esteve presente durante toda a consultoria
Existência de objetivos em comum					
Equivalência de participação					
Participação de todos					
Compartilhamento de responsabilidades e recursos					
Compromisso entre os envolvidos					

3. Lembrando das características relacionadas à colaboração, responda:

3.1. Na sua opinião, houve colaboração ao longo da consultoria entre você e a pesquisadora?

3.2. Na sua opinião, houve colaboração ao longo da consultoria entre você e os participantes do grupo?



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

4. Quanto às práticas construídas colaborativamente ao longo da Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia:

4.1. Você realizou alguma prática construída coletivamente em sua sala de aula? Se sim, conte sobre a sua experiência.

4.2. Você contou com a pesquisadora (consultora) para realizar alguma dessas práticas construídas coletivamente? Se sim, como foi a experiência?

4.3. Você acha que, nos próximos anos, irá utilizar alguma das práticas construídas coletivamente durante a consultoria?

5. Você acha que as práticas construídas colaborativamente, tiveram alguma influência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Por favor, explique a sua resposta e, se possível, dê algum exemplo.

6. Na sua opinião, a Consultoria Colaborativa em Psicologia contribuiu com a sua prática como professora? Por favor, explique a sua resposta e, se possível, dê algum exemplo.

7. Na sua opinião, a Consultoria Colaborativa em Psicologia te ajudou no processo de inclusão escolar? Por favor, explique a sua resposta e, se possível, dê algum exemplo.

8. Na sua opinião, a Consultoria Colaborativa em Psicologia contribuiu com sua prática voltada ao desenvolvimento de habilidades sociais? Por favor, explique a sua resposta e, se possível, dê algum exemplo.

9. Na sua opinião, o psicólogo escolar pode contribuir no cotidiano escolar? Por favor, explique a sua resposta e, se possível, dê algum exemplo.

10. Gostaria de contar mais alguma coisa sobre a experiência de participar da Consultoria Colaborativa em Psicologia?

APÊNDICE F – Questionário de avaliação dos encontros da CCE



Avaliação do 1º encontro

 marypinheiropesquisa@gmail.com (não compartilhado) 
[Alternar conta](#)

***Obrigatório**

Avalie o encontro de hoje nesta escala de 1 a 5. *

- 1 - pouco produtivo
- 2 - poderia ter sido melhor
- 3 - satisfatório
- 4 - bom
- 5 - muito produtivo

5 - muito produtivo

O que você gostou do encontro de hoje? *

Sua resposta

O que NÃO te agradou no encontro de hoje? *

Sua resposta

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que poderia colaborar com a formação em curso?

Sua resposta

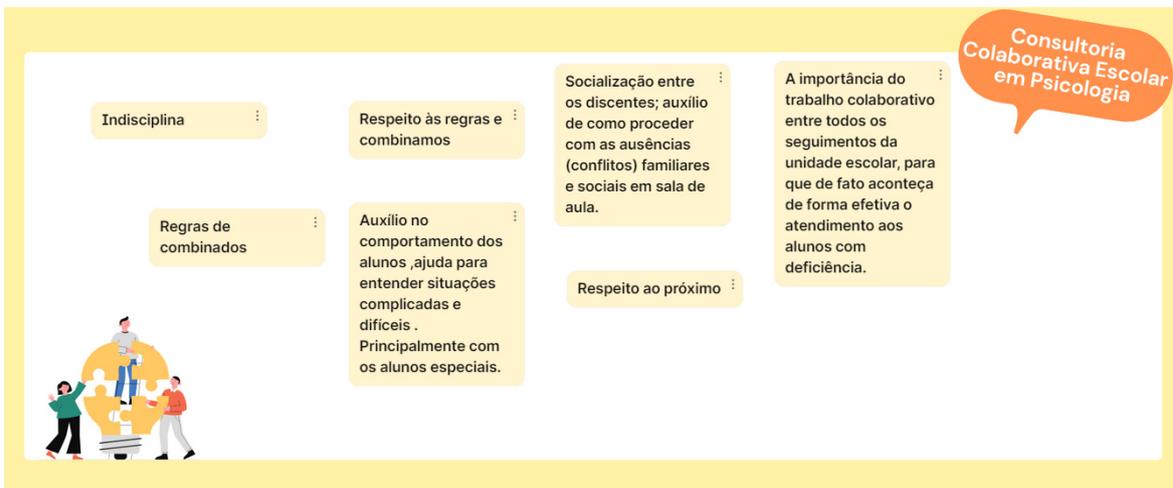
Enviar

Limpar formulário

APÊNDICE G – Demandas trazidas pelas professoras participantes dos grupos A e B

No que iremos trabalhar primeiro?

Vamos pensar e compartilhar quais são as nossas situações problema iniciais.



Indisciplina

Respeito às regras e combinamos

Regras de combinados

Auxílio no comportamento dos alunos, ajuda para entender situações complicadas e difíceis. Principalmente com os alunos especiais.

Socialização entre os discentes; auxílio de como proceder com as ausências (conflitos) familiares e sociais em sala de aula.

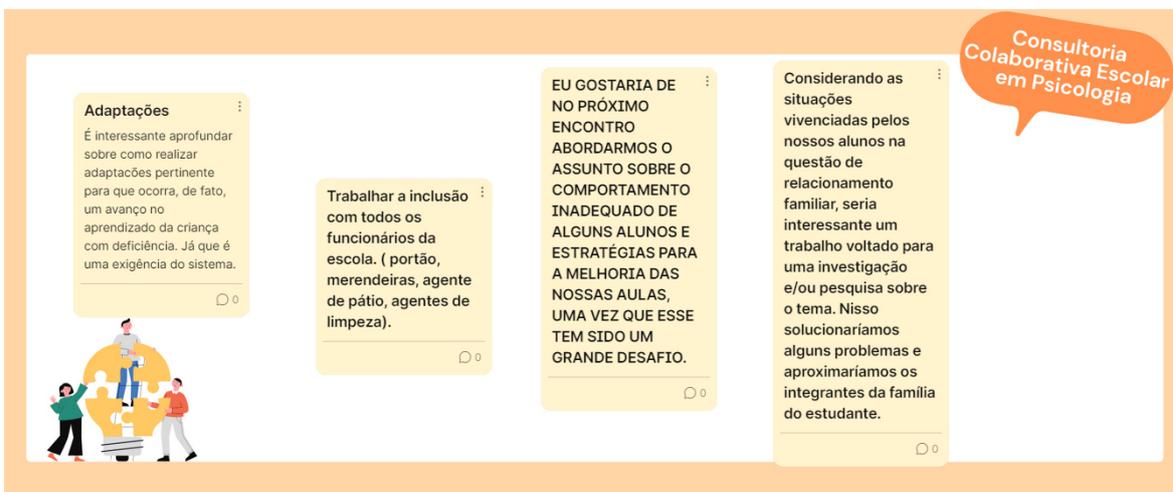
A importância do trabalho colaborativo entre todos os seguimentos da unidade escolar, para que de fato aconteça de forma efetiva o atendimento aos alunos com deficiência.

Respeito ao próximo

Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia

No que iremos trabalhar primeiro?

Vamos pensar e compartilhar quais são as nossas situações problema iniciais.



Adaptações

É interessante aprofundar sobre como realizar adaptações pertinente para que ocorra, de fato, um avanço no aprendizado da criança com deficiência. Já que é uma exigência do sistema.

Trabalhar a inclusão com todos os funcionários da escola. (portão, merendeiras, agente de pátio, agentes de limpeza).

EU GOSTARIA DE NO PRÓXIMO ENCONTRO ABORDARMOS O ASSUNTO SOBRE O COMPORTAMENTO INADEQUADO DE ALGUNS ALUNOS E ESTRATÉGIAS PARA A MELHORIA DAS NOSSAS AULAS, UMA VEZ QUE ESSE TEM SIDO UM GRANDE DESAFIO.

Considerando as situações vivenciadas pelos nossos alunos na questão de relacionamento familiar, seria interessante um trabalho voltado para uma investigação e/ou pesquisa sobre o tema. Nisso solucionaríamos alguns problemas e aproximariamos os integrantes da família do estudante.

Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia