

Mary Cristina Olimpio Pinheiro  
Aline Maira da Silva

# Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia

possibilidades de atuação

# **Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: possibilidades de atuação**

Esta obra contou com o apoio financeiro do Programa de Apoio à  
Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados  
(PAP/UFGD).

**Mary Cristina Olimpio Pinheiro**  
**Aline Maira da Silva**

# **Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: possibilidades de atuação**



**Copyright © Autoras**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

---

**Mary Cristina Olimpio Pinheiro; Aline Maira da Silva**

**Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: possibilidades de atuação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 147p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2208-0 [Impresso]**

**978-65-265-2209-7 [Digital]**

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Habilidade Sociais. 4. Psicologia Escolar. I. Título.

---

CDD – 150

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

# Sumário

- 7 Introdução**
- 15 Capítulo 1.**  
A Atuação do Psicólogo Escolar
- 47 Capítulo 2.**  
Consultoria Colaborativa Escolar: definição e características
- 65 Capítulo 3.**  
Primeira e Segunda Etapas da Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: identificação e análise das demandas
- 79 Capítulo 4.**  
Terceira Etapa da Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: desenvolvimento e implementação de estratégias
- 117 Capítulo 5.**  
Quarta Etapa da Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: avaliação das ações realizadas
- 125 Considerações finais**
- 131 Referências**
- 143 Sobre as autoras**
- 145 Índice remissivo**

## Introdução

O livro *Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: possibilidades de atuação* foi elaborado a partir da tese de doutorado intitulada *Consultoria Colaborativa: Contribuições da Psicologia para a Inclusão Escolar*, desenvolvida pela pesquisadora Dra. Mary Cristina Olimpio Pinheiro, sob orientação da Profa. Dra. Aline Maira da Silva. A tese foi defendida na linha de pesquisa Educação e Diversidade, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no ano de 2024, e contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa foi conduzida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), que congrega professores da Educação Superior, alunos da graduação e da pós-graduação, assim como professores e gestores da Educação Básica. O GEPEI realiza estudos no campo da Educação Especial, nas seguintes linhas de pesquisa: interfaces Educação Especial e Educação do/no campo; políticas e gestão da Educação Especial; práticas pedagógicas inclusivas; relação escola e família do aluno com deficiência.

A presente obra tem como tema central a Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia e seus efeitos em contextos escolares dos quais os alunos público da Educação Especial fazem parte. Para estabelecer esse diálogo, torna-se fundamental compreender os conceitos de inclusão escolar, promoção de habilidades sociais e o papel do psicólogo escolar. Segundo Mendes (2017), a inclusão escolar envolve a escolarização dos alunos público da Educação Especial nas classes comuns das escolas regulares, com a previsão de oportunidade para aprender e participar.

Para Ainscow (2009), a inclusão escolar envolve conhecer e propor práticas a partir de cada realidade escolar, pois só assim é

possível compreender barreiras para a aprendizagem e recursos e propostas necessários para promover a participação de todos os alunos. Ainda segundo o 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).

Partindo das reflexões apresentadas por Mendes (2017) e Ainscow (2009), assume-se neste livro a inclusão escolar como processo, visto que até as pequenas mudanças que objetivam ampliar a aprendizagem e a participação dos alunos público da Educação Especial podem proporcionar impactos nas 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.

Para que a inclusão escolar alcance sucesso, é essencial reconhecer e valorizar a diversidade escolar. As práticas educacionais devem, assim, auxiliar os profissionais da Educação na construção de ambientes inclusivos. Nesse contexto, a abordagem de colaboração é proposta.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) explicam que a abordagem de colaboração na escola pode envolver dois modelos: o coensino, também chamado de ensino colaborativo<sup>1</sup>, e o modelo da Consultoria Colaborativa Escolar<sup>2</sup>. Diante do foco deste livro, o

---

<sup>1</sup> 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).

<sup>2</sup> 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, neste livro, a adoção do termo Consultoria Colaborativa Escolar.

texto se concentrará em abordar o modelo de consultoria Colaborativa Escolar.

A Consultoria Colaborativa Escolar 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 público da Educação Especial 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). A Consultoria Colaborativa Escolar prevê o estabelecimento de relações colaborativas entre consultores e consultantes. Os consultantes podem incluir professores, gestores, familiares e, em alguns casos, os próprios alunos. Por sua vez, os consultores são profissionais especializados no campo da Educação, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e professores especialistas.

Como explicam Costa et al. (2023), os princípios da Consultoria Colaborativa Escolar surgiram vinculados à presença de alunos público da Educação Especial nas salas de aula. Contudo, isso não implica que o trabalho deva se centrar exclusivamente nesses alunos. A atuação pode adotar uma perspectiva ampliada, fundamentada em uma abordagem universalista, que beneficia todos os envolvidos no contexto educacional.

Segundo Mendes (2023), a abordagem universalista propõe um novo paradigma para o campo da Educação Especial, deslocando o foco das intervenções especializadas centradas nos alunos público da Educação Especial para práticas que considerem toda a comunidade escolar. Essa perspectiva parte do princípio de que todos os alunos são diversos, e, portanto, o ensino deve responder a essa diversidade. As práticas pedagógicas devem ser planejadas para o contexto da sala de aula comum, evitando ambientes segregados e buscando a melhoria do ensino para todos.

Conforme anteriormente anunciado, este livro tem como foco a Consultoria Colaborativa Escolar ofertada pelo psicólogo. 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 olhar para todo o contexto de sala de aula, a fim de beneficiar a todos, não apenas aos alunos com deficiência.

Cabe ainda 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 público da Educação Especial, os autores indicam o quanto é necessário que mais pesquisas sejam direcionadas para explorar este tema e reforçam a necessidade do planejamento de estratégias voltadas para ampliar as perspectivas de atuação do psicólogo escolar junto aos gestores, alunos e seus familiares.

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. Uma das possibilidades de atuação do psicólogo escolar é compor 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 têm indicado as habilidades sociais 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 do papel da escola, buscando ir além da transmissão de conteúdos acadêmicos, como leitura, escrita e cálculos, no sentido de adotar uma abordagem de Educação integral, alinhada com os quatro pilares propostos pela UNESCO: conhecer, ser, fazer e conviver; almejando integrar as habilidades acadêmicas com o desenvolvimento interpessoal e emocional, em sintonia com a valorização da diversidade entre as pessoas.

Ainda de acordo com os 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.

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. Entre as dez competências, as cinco últimas enfatizam a valorização da diversidade, o pensamento crítico, o cuidado com a saúde emocional, a empatia e o diálogo, além da autonomia e responsabilidade na tomada de decisões éticas e inclusivas, visando à convivência respeitosa e ao respeito às diferenças.

Segundo Canettiery, Paranahyba e Santos (2021), a integração do desenvolvimento de habilidades sociais no ambiente escolar não é uma novidade. Contudo, a obrigatoriedade da 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.

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.

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 eliminar as barreiras que podem impedir a participação e o aprendizado dos alunos público da Educação Especial.

Os capítulos deste livro foram estruturados para abordar tanto os aspectos teóricos relacionados com a Psicologia escolar e a Consultoria Colaborativa Escolar, quanto para apresentar caminhos para a implementação do referido modelo em uma escola pública de Ensino Fundamental. Dessa forma, o livro está dividido em cinco capítulos.

O Capítulo 1, intitulado "A Atuação do Psicólogo Escolar", explora as práticas do psicólogo escolar, assim como a regulamentação e as possibilidades de atuação, especialmente no contexto da inclusão escolar. O capítulo também aborda a promoção de habilidades sociais na escola, destacando os benefícios dessa prática e o papel do professor como agente de competência social.

No Capítulo 2, intitulado "Consultoria Colaborativa Escolar: definição e características", é discutido o conceito de colaboração e seu impacto nas práticas escolares. O capítulo detalha a Consultoria Colaborativa Escolar, suas etapas de implementação e apresenta estudos nacionais e internacionais sobre o modelo.

Por sua vez, no Capítulo 3, intitulado "Primeira e Segunda Etapas da Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: identificação e análise das demandas", são apresentadas estratégias utilizadas para conhecer e estabelecer um vínculo com as participantes, conhecer o contexto escolar, assim como identificar e compreender as demandas manifestadas.

Na sequência, o Capítulo 4, "Terceira Etapa da Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: desenvolvimento e implementação de estratégias", aborda o planejamento e o desenvolvimento das ações colaborativas e o Capítulo 5, "Quarta

Etapa da Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: avaliação das ações realizadas”, apresenta a avaliação do modelo implementado, a partir da perspectiva das próprias participantes.

Desejamos que as reflexões e as propostas apresentadas nesta obra possam inspirar e subsidiar investigações futuras, assim como o planejamento de ações a serem desenvolvidas no contexto escolar, de modo a favorecer a construção de uma cultura colaborativa e inclusiva, especialmente com a inserção dos psicólogos escolares para favorecer este processo.

# Capítulo 1

## A Atuação do Psicólogo Escolar

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).

Esse período também se destacou pela aplicação de instrumentos psicológicos, com ênfase nos testes de inteligência e nos métodos projetivos, com a finalidade de investigar os alunos e categorizá-los como aptos ou não ao ensino (Feitosa, 2015).

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 ajustadora e discriminatória 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 ABRAPEE<sup>3</sup> 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 brasileiros<sup>4</sup> e inclui a participação de pesquisadores e profissionais da Psicologia, Educação, entre outros.

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 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 Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), apresentou o texto Referências Técnicas para

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> Estados de Goiás, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Mato Grosso do Sul.

Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica, abordando a prática do psicólogo escolar. O material foi revisado em 2019, com o propósito de estabelecer diretrizes que orientem uma atuação ética dos psicólogos no contexto educacional.

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 CFP (2019) destaca a importância de o psicólogo integrar suas ações ao trabalho colaborativo da equipe multiprofissional no ambiente escolar. Além disso, o documento apresenta diversas sugestões de práticas, como descrito a seguir:

- **Atuação junto ao projeto político-pedagógico:** o profissional pode auxiliar na elaboração desse documento por meio de seu conhecimento específico voltado para análise 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 Conselho Federal e dos 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), ABRAPEE, 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.

O CFP (2020), a partir da promulgação da Lei n.º 13.935, também 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).

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 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, podem ser citadas situações de vulnerabilidade social, como a fome e a falta de condições adequadas de moradia, além de conflitos familiares e outros tipos de relações interpessoais, tanto dentro quanto fora da escola.

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

Mitjás 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 (Mitjás 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 seis 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 programas de computador.

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 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 especiais<sup>5</sup>, 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 instrumentos<sup>6</sup> 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

---

<sup>5</sup> 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).

<sup>6</sup> Observação participante, diário de campo da pesquisadora, entrevistas e aplicação de questionários.

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 ressignificá-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 ressignificação.

Especificamente relacionado ao trabalho voltado aos alunos com necessidades específicas, a autora indica de fato possibilidades, como o psicólogo contribuindo para o 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. Por exemplo, a pesquisa conduzida por Altrão e Almeida (2019) com o objetivo de

conhecer concepções e práticas de psicólogos escolares em relação à educação inclusiva. Foi desenvolvido estudo de caso com duas psicólogas institucionalmente ligadas a redes de educação de municípios da região sul de Mato Grosso do Sul. Os dados foram coletados por meio de entrevistas junto às participantes, as quais expuseram dados relevantes sobre a atuação do psicólogo escolar na região investigada, como de que os cursos oferecidos não tinham conteúdos específicos relacionados à área educacional. Além disso, foi indicado que as escolas solicitavam que as profissionais atuassem em uma perspectiva de psicologia clínica, principalmente quanto à busca de laudos, o que atrapalhava a condução de um trabalho mais voltado para uma perspectiva inclusiva.

No estudo de Echevarrieta (2022), 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. A análise dos dados se deu pela narrativa histórica proposta por Baremblytt (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 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 formação específica 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, este livro 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 O campo teórico e prático das habilidades sociais**

A promoção de habilidades sociais é um tema central na construção de ambientes mais colaborativos e saudáveis, especialmente em contextos educacionais. 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, no Quadro 1, algumas classes e subclasses mais comuns segundo a literatura da área (Del Prette; Del Prette, 2017, 2022a, 2022b).

Quadro 1 – Classes e subclasses de habilidades sociais.

<b>Comunicação</b>	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.
<b>Autocontrole e expressividade emocional</b>	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.
<b>Civilidade</b>	Refere-se à habilidade de expressar comportamentos considerados importantes para convivência, em determinada cultura, como cumprimentar, respeitar regras e agradecer.
<b>Fazer amigos</b>	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.
<b>Empatia</b>	Envolve comportamentos relacionados a identificar problemas, colocar-se no lugar dos

	pares e propor resoluções guiadas por princípios éticos.
<b>Assertividade</b>	Agrupar 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.
<b>Solução de problemas interpessoais</b>	Abrange comportamentos que contribuem para resolver situações-problema ao longo da vida, como propor soluções, fazer escolhas e exercitar o autocontrole.
<b>Habilidade social acadêmica</b>	Concernente a comportamentos como cooperar, oferecer ajuda, solicitar e atender pedidos, prestar atenção ao trabalhar em grupo, fazer e responder perguntas, entre outros comportamentos.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Del Prette e Del Prette (2022a).

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).

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

### **1.2.1 Benefícios da promoção de habilidades sociais na escola: estudos da área**

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 instrumentos<sup>7</sup>, intervenções direcionadas aos grupos e reaplicação dos instrumentos. Os dados

---

<sup>7</sup> 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.

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 sociais<sup>8</sup>, 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, assertividade, participação e autocontrole; e que todas as professoras participantes e todos os alunos com dificuldades de aprendizagem aumentaram seu

---

<sup>8</sup> Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC – versão cadernos) (Del Prette); e Questionário de Relações Interpessoais 2.

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 instrumentos<sup>9</sup>.

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

---

<sup>9</sup> Teste de Desempenho Escolar (TDE); Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR); e Programa Posso Pensar (PPP) (Elias, 2012).

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.

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 instrumentos<sup>10</sup> foram coletados dados posteriormente analisados por meio de estatística descritiva.

Dentre os 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.

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,

---

<sup>10</sup> Questionário Critério Brasil; Teste de Raven – Matrizes Coloridas; e SSRS-BR.

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.

### **1.2.2 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).

Considerando a relevância de compreender e descrever as HSE, os autores Del Prette e Del Prette (2008) desenvolveram um Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE), que abrange categorias e subcategorias. Estas estão apresentadas na Figura 1:

Figura 1: Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas.

**1. Criar contextos interativos que favoreçam a aprendizagem**

- Envolve estratégias como organizar o espaço físico e recursos e realizar ações que promovam as interações entre alunos.

**2. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais**

- Reúne comportamentos como parafrasear, propor objetivos, fazer perguntas iniciais para sondagem do conhecimento, explorar recursos lúdicos potencialmente educativos, apresentar informações, modelos e dicas, entre outros.

**3. Estabelecer limites e disciplina**

- Abrange comportamentos como explicar sobre comportamentos desejáveis e indesejáveis, construir regras, chamar a atenção sobre essas regras construídas, indicar a necessidade de mudança de comportamento entre outros.

**4. Monitorar positivamente**

- Compreende ações como manifestar atenção a relatos dos alunos, pedir informações, expressar concordância, oferecer *feedbacks* positivos, elogiar, incentivar, demonstrar empatia entre outros.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Del Prette e Del Prette (2008).

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 foi composto por 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 rastreio de habilidades sociais<sup>11</sup> 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

---

<sup>11</sup> Inventário de Estilos Parentais (IEP); Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por); e QRI.

educacionais especiais<sup>12</sup>. 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 Sigmapstat 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 instrumentos<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> 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.

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, no capítulo a seguir será abordada a Consultoria Colaborativa Escolar, visto que o intuito deste livro é evidenciar a possibilidade de utilização desse modelo como meio para promoção das habilidades sociais e da inclusão escolar.

## Capítulo 2

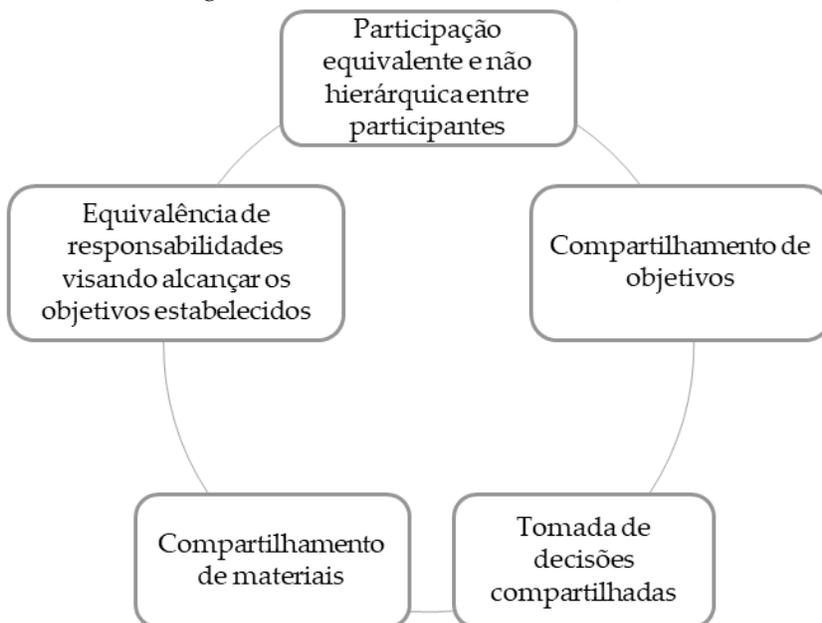
### Consultoria Colaborativa Escolar: Definição e Características

A inclusão escolar busca proporcionar equidade aos alunos público da Educação Especial. Contudo, não existem estratégias padronizadas devido à diversidade das características e das necessidades. O trabalho colaborativo, especialmente por meio da Consultoria Colaborativa Escolar, tem sido destacado como uma forma eficaz de promover a inclusão. Dessa forma, neste capítulo será abordada a importância da colaboração e, mais especificamente, o modelo de Consultoria Colaborativa Escolar.

Inicialmente, conforme Damiani (2008), é importante 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 as características essenciais para uma definição mais precisa do conceito de colaboração, que pode ser observado na Figura 2. Os autores explicam ainda que a colaboração deve ocorrer como processo natural de compartilhamento de decisões, confiança e respeito dentro do ambiente escolar.

Figura 2: Características da Colaboração.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Cook e Friend (1993).

Segundo Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin (1999), a colaboração deve fazer parte do trabalho junto aos alunos público da Educação Especial, 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 público da Educação Especial, muitas das estratégias desenvolvidas podem trazer benefícios para todos os alunos da turma. Na mesma direção, Costa et al. (2023) destacam a viabilidade de considerar a colaboração para além das práticas direcionadas exclusivamente ao público da Educação Especial. Isso implica expandir o conceito e as práticas para serem contemplados em uma abordagem 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 abordagem de colaboração, conforme apontado por Cook e Friend (1993), todos os alunos 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, adequações 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, segundo 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 público da Educação Especial. 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 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.

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 Consultoria Colaborativa Escolar. A proposta deste livro

é abordar a Consultoria Colaborativa Escolar e suas contribuições à inclusão escolar.

Kampwirth e Powers (2016) definem a Consultoria Colaborativa Escolar como um processo no qual um profissional, denominado consultor, atua em parceria com professores, familiares, gestores ou outros profissionais, denominados consultantes, adotando um modelo igualitário e não hierárquico, com o objetivo de organizar ações que favoreçam o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Costa et al. (2023), a Consultoria Colaborativa Escolar é um trabalho voltado ao ambiente escolar e às suas demandas, com possibilidades de atuação que abrangem diferentes contextos. Essas ações podem ser direcionadas a situações individualizadas, como casos específicos de alunos público da Educação Especial, ou envolver diversos públicos e profissionais da escola. Em situações mais individualizadas, a Consultoria Colaborativa Escolar se concentra em enfrentar desafios específicos relacionados a um professor ou a 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).

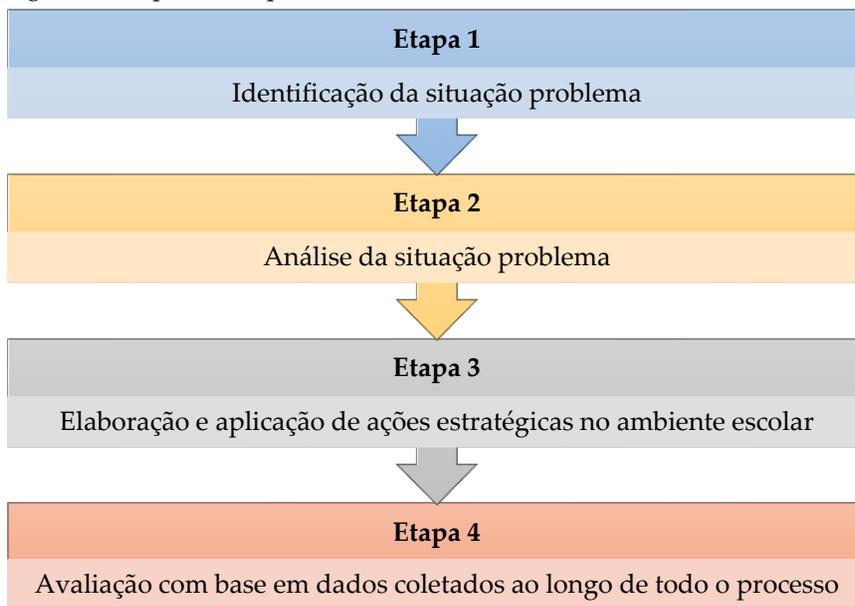
Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 25) explicam que, “Na literatura de Educação Especial e consultoria colaborativa escolar, têm sido referidos como consultores, por exemplo, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, etc.”. Por sua vez, quem recebe a consultoria é chamado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

A implementação da Consultoria Colaborativa Escolar envolve etapas definidas, concebidas para desenvolver intervenções mais eficazes, além de priorizar o acompanhamento contínuo dessas ações. Segundo Sheridan et al. (2009), esse modelo é composto por quatro etapas principais, que são apresentadas na Figura 3:

Figura 3: Etapas de implementação da Consultoria Colaborativa Escolar.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Sheridan et al. (2009).

Kampwirth e Powers (2016) explicam que a etapa de identificação do problema é o momento no qual consultante e consultor discutem as situações desafiadoras enfrentadas no

ambiente escolar, tentando identificar os fatores relacionados com a ocorrência de tais situações. Cabe nesta etapa avaliar as preocupações do consultante, estabelecer objetivos, priorizar objetivos, discutir possibilidades para a coleta de dados e agendar os próximos encontros.

Para Costa et al. (2023), a primeira etapa também visa essencialmente conhecer o contexto, 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 nas situações desafiadoras, levantadas na primeira etapa, e atentar-se para a função desses comportamentos. 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, de elaboração e aplicação de ações estratégicas 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, de acordo com Kampwirth e Powers (2016), pode ser dividida em três momentos: 1) avaliar se as metas foram alcançadas; 2) verificar a eficácia da Consultoria Colaborativa Escolar; e 3) propor novas intervenções. Os autores ressaltam que o objetivo desta etapa é o de avaliar, modificar ou mesmo encerrar a Consultoria Colaborativa Escolar, sendo importante que consultor e consultante tomem essas decisões de forma conjunta.

Para a organização e implementação da Consultoria Colaborativa Escolar, também é relevante que sejam respeitadas suas características próprias de funcionamento, descritas por Kampwirth e Powers (2016):

- Busca pela criação de um relacionamento recíproco de confiança entre consultor e consultante;
- As ações a serem desenvolvidas devem partir das demandas iniciais;
- O consultante é o principal responsável por realizar as ações planejadas colaborativamente com o consultor. Por sua vez, cabe ao consultor contribuir com o processo;
- Os objetivos a serem alcançados e o processo de condução da consultoria devem sempre ser considerados concomitantemente;
- Durante a Consultoria Colaborativa Escolar, 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 Consultoria Colaborativa Escolar, convém que sejam realizados registros, observações e até mesmo entrevistas como forma de avaliação;
- A Consultoria Colaborativa Escolar contempla diferentes níveis de apoio em sala de aula e pode envolver toda a turma, e não apenas os alunos público da Educação Especial;
- A Consultoria Colaborativa Escolar tem como objetivo promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que contribui para ampliar o conhecimento dos consultantes e promove o aperfeiçoamento de suas práticas.

Como característica adicional da Consultoria Colaborativa Escolar, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) indicam a importância de o consultor ser um profissional capacitado em sua área de atuação.

Diante do entendimento de que a construção da Consultoria Colaborativa Escolar demanda planejamento e acompanhamento, 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.

A seguir serão apresentados alguns estudos internacionais e nacionais com o objetivo de retratar uma visão mais abrangente da prática por meio da consultoria colaborativa escolar.

## **2.1 Consultoria Colaborativa Escolar: evidências nacionais e internacionais**

A Consultoria Colaborativa Escolar tem sido explorada por diferentes pesquisadores, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Os estudos abordados a seguir exemplificam como esse modelo de colaboração tem sido implementado e avaliado, destacando os impactos positivos das ações interdisciplinares no contexto escolar.

O estudo realizado por Villeneuve e Hutchinson (2012) teve como objetivo analisar o impacto da colaboração entre professores e terapeutas ocupacionais, por meio da Consultoria Colaborativa Escolar, envolvendo dois alunos matriculados 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 Consultoria Colaborativa Escolar ocorreu com comunicação contínua, reuniões de planejamento e

estabelecimento de metas compartilhadas entre professores e terapeutas ocupacionais.

Villeneuve e Hutchinson (2012) enfatizaram que o interesse e o 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 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.

A pesquisa foi conduzida ao longo de dois anos 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) destacou dentre os resultados, que a Consultoria Colaborativa Escolar contribuiu significativamente para aprendizagem dos professores, principalmente por fornecer condições para eles aprenderem uns com os outros. Para a autora, a Consultoria Colaborativa Escolar é um processo democrático que

contribui para promover uma cultura escolar inclusiva quando 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, baseado na Consultoria Colaborativa Escolar, envolvendo 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 dos dados coletados 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 aplicadas antes e depois da intervenção e diários reflexivos dos participantes. Como parte dos resultados, observou-se promoção no entendimento e na confiança dos profissionais após a participação na Consultoria Colaborativa Escolar, 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 Consultoria Colaborativa Escolar 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) avaliou os impactos da Consultoria Colaborativa Escolar envolvendo terapeutas ocupacionais e professores. O experimento foi realizado em quatro escolas no Japão e envolveu como participantes dez professores e seus respectivos alunos com deficiência ou atrasos no desenvolvimento que não estivessem recebendo nenhum outro

serviço de Educação Especial. Foi utilizado 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 Consultoria Colaborativa Escolar, nas quais terapeutas ocupacionais assumiram o papel de consultores, foram aplicados instrumentos<sup>14</sup> para avaliar o progresso individual dos alunos em diferentes áreas de desenvolvimento.

Durante a Consultoria Colaborativa Escolar, as terapeutas ocupacionais ofereceram sugestões e orientaram os professores na elaboração de planos educacionais diários, destacando uma abordagem centrada nas potencialidades dos alunos. Entre os resultados, observou-se progressos expressivos no desenvolvimento dos alunos. 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 Consultoria Colaborativa Escolar. Como resultado, foram identificados 25 artigos que concluíram que a Consultoria Colaborativa Escolar, 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 mencionaram 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, a Consultoria Colaborativa Escolar foi avaliada como um modelo capaz de promover a abertura entre profissionais da Educação e da Saúde, visando a um trabalho com práticas menos individualistas.

---

<sup>14</sup> O *Canadian Occupational Performance Measure* (COPM), a *Goal Attainment Scale* (GAS) e o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ).

Dentre os artigos que abordaram a Consultoria Colaborativa Escolar ofertada pelo psicólogo escolar, a pesquisa conduzida por Benitez e Domeniconi (2016) teve como objetivo avaliar o 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 Consultoria Colaborativa Escolar 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. Foram 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 Consultoria Colaborativa Escolar. 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 Consultoria Colaborativa Escolar, evidenciando ganhos nas habilidades de leitura e escrita. Esses avanços foram particularmente benéficos para a formação dos professores envolvidos em ambos os experimentos. As autoras sinalizaram que o psicólogo escolar pode desempenhar 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 outros grupos. 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 que abordou a Consultoria Colaborativa Escolar ofertada pelo psicólogo escolar foi o de Jager e Patias (2019), cujo

objetivo foi descrever as ações 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, fazendo uso do modelo de Consultoria Colaborativa Escolar. 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 foram registradas a partir do relato de professoras e diretoras sobre a realidade dessas escolas, e posteriormente foram analisadas no grupo de extensão, composto por estagiários do curso de Psicologia e uma professora do curso

Frente aos resultados, Jager e Patias (2019, p. 199) concluíram que a Consultoria Colaborativa Escolar “[...] acaba por se tornar uma possibilidade de mostrar o papel e a importância da Psicologia nas Escolas diante da falta de conhecimento adequado”, no que diz respeito à atuação dos psicólogos na área de Educação.

A Consultoria Colaborativa Escolar tem demonstrado ser uma estratégia eficaz para favorecer práticas inclusivas e colaborativas no ambiente escolar, como evidenciado pelos estudos apresentados. As pesquisas destacam avanços significativos no desenvolvimento acadêmico e social de alunos, bem como na capacitação de educadores, reforçando a relevância dessa abordagem.

Frente ao cenário apresentado pelos estudos e 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, foi desenvolvida a tese de doutorado intitulada “Consultoria Colaborativa Escolar: Possibilidades de Atuação do Psicólogo”, conforme mencionado na introdução deste livro. O estudo partiu da seguinte questão norteadora: como a Consultoria Colaborativa Escolar, promovida pelo psicólogo, pode contribuir com a promoção de habilidades sociais e com o processo de inclusão

escolar? O objetivo geral foi avaliar a Consultoria Colaborativa Escolar, ofertada pelo psicólogo, como forma de promover habilidades sociais. Os aspectos metodológicos gerais da pesquisa serão apresentados a seguir.

## **2.2 Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: construindo caminhos a partir de uma pesquisa colaborativa**

A investigação foi conduzida por meio de pesquisa colaborativa, baseada em Ibiapina (2008), com abordagem qualitativa e quantitativa. A pesquisa colaborativa é um tipo de 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 autora, nesta perspectiva, os professores são vistos como parte ativa, e não apenas como objeto de estudo. Um aspecto importante a ser ressaltado é que a pesquisa colaborativa concilia dois objetivos centrais, a pesquisa em Educação, com a construção coletiva de saberes entre os participantes, e também a possibilidade de formação contínua de professores (Ibiapina, 2008), já que, ao compartilharem experiências e trabalharem juntos construindo novas práticas, é possibilitado que os professores reflitam sobre a própria formação e aprimorem suas habilidades.

Para a realização da pesquisa, fundamentada nos pressupostos da pesquisa colaborativa, foi organizada uma fase preliminar para a condução de procedimentos éticos. O estudo obteve o aceite da Secretaria de Educação e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) 53809121.4.0000.5160. A investigação foi realizada em um

município do interior do estado de Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste, em uma escola municipal urbana.

Após os trâmites iniciais, foram convidados a participar os professores que atuavam em salas de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas quais estavam matriculados alunos público da Educação Especial. Aceitaram o convite quatro professoras regentes, três professoras de Educação Especial, que atuavam em salas de aula comuns com a função de mediação pedagógica, e uma professora de Educação Especial, responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola.

Para preservar a identidade das participantes, os nomes foram 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 como apoio pedagógico especializado, foram identificadas pela letra A seguida de números (A1, A2, A3) e a professora responsável pela SRM foi representada pelas letras EE. As professoras participantes atuavam em turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, que tinham entre 25 a 32 alunos. Quanto aos alunos público da Educação Especial, estavam matriculados nas salas 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 público da Educação Especial. Ademais, fazia o acompanhamento desses alunos nas salas em que eles estavam matriculados, além de fornecer apoio aos professores regentes e professores da Educação Especial que atuavam nas classes comuns.

Na pesquisa colaborativa que envolveu a Consultoria Colaborativa Escolar, a pesquisadora Mary Cristina Olimpio Pinheiro assumiu o papel de consultora. A pesquisadora tem bacharelado e licenciatura em Psicologia, especialização em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e mestrado em Educação.

A pesquisa foi estruturada com base na operacionalização da Consultoria Colaborativa Escolar. Foram desenvolvidas quatro etapas de acordo com a proposta de Sheridan et al. (2009), conforme pode ser observado no Quadro 2: 1) identificação da situação problema; 2) análise da situação 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.

Quadro 2 – Delineamento geral do estudo

<b>Etapas</b>	<b>Ações desenvolvidas</b>
<b>Etapas 1 e 2</b> Identificação e análise das situações problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas semiestruturadas junto às professoras;</li> <li>• Observações na escola e preenchimento do diário de campo da consultora;</li> <li>• Agendamento de dias e horários para a oferta de encontros formativos;</li> <li>• Análise de temas iniciais a serem discutidos com base nas demandas iniciais das consultantes.</li> </ul>
<b>Etapa 3</b> Implementação de ações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontros formativos programados com as participantes;</li> <li>• Planejamento e aplicação de estratégias específicas desenvolvidas colaborativamente com base nos encontros;</li> <li>• Preenchimento do diário de campo pela consultora.</li> </ul>
<b>Etapa 4</b> Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação dos questionários avaliativos pelas professoras ao final de cada encontro.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados qualitativos alcançados ao longo da Consultoria Colaborativa Escolar foram sistematizados e analisados mediante técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016). 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.

Nos próximos capítulos, serão abordadas as etapas da Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia, com base na pesquisa desenvolvida, de modo a evidenciar os procedimentos adotados e as ações desenvolvidas na realidade investigada.

## Capítulo 3

### **Primeira e Segunda Etapas da Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: Identificação e Análise das Demandas**

Na fase inicial da Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia (primeira e segunda etapas), o papel principal do consultor é identificar e analisar as demandas de cada contexto. Na pesquisa desenvolvida, em um primeiro momento, buscou-se compreender as demandas das participantes e se familiarizar com o contexto escolar. Para tanto, foram realizadas entrevistas e observações nas salas de aula. A condução das entrevistas e as sessões de observação também cumpriram o objetivo de aproximar consultora e consultante, ou seja, psicóloga e professoras, pois o vínculo entre os parceiros facilita a comunicação, elemento primordial na abordagem de colaboração.

As demandas identificadas a partir das entrevistas foram analisadas e organizadas em cinco eixos: desafios enfrentados; organização do espaço da sala de aula; estratégias didático pedagógicas adotadas; relação entre os profissionais da escola; perspectivas em relação a atuação do psicólogo escolar. O conteúdo de cada eixo será abordado na sequência e, depois disso, serão apresentadas as informações levantadas a partir das observações na escola.

#### **3.1 Desafios enfrentados**

Quanto aos desafios enfrentados, A1 e A2 ressaltaram estar satisfeitas 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 questões comportamentais manifestadas em sala de aula.

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 fez 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 público da Educação Especial, 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).

As entrevistas iniciais evidenciaram que, assim como indicado pela professora EE, os demais professores da escola e a

coordenação pedagógica buscavam identificar alunos que estivessem manifestando comportamentos desafiadores ou dificuldades acadêmicas, visando encaminhá-los para avaliação médica ou psicodiagnóstico. Existia uma sistemática de encaminhamentos, na qual os professores preenchiam relatórios sobre os alunos que consideravam necessitar de avaliação. Posteriormente, a professora EE, em contato com esses professores, revisava os relatórios, avaliava o aluno e fazia indicações para que os familiares buscassem os serviços da área da Saúde.

Conforme mencionado, a professora enfrentava desafios na construção da relação com os familiares. Em outros momentos ao longo da entrevista, a participante relatou 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 público da Educação Especial nos atendimentos oferecidos pela SRM.

De forma geral, os desafios manifestados pelas participantes ajudaram a consultora a compreender melhor as necessidades iniciais das professoras.

### **3.2 Organização do espaço da sala de aula**

A rotina das professoras em sala de aula, assim como as diferentes formas utilizadas para organizar o ambiente, foram investigadas na entrevista inicial. 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 relatou alternar o uso de fileiras com momentos nos quais os alunos eram organizados em duplas ou em trios. No entanto, a professora mencionou a dificuldade de propor outras formas de organização, como o trabalho em pares por exemplo, pois outros professores, que utilizavam a mesma sala, retornavam as carteiras para a organização em 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 destacar 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 como apoio educacional pedagógico uma professora da Educação Especial, que se posicionava ao fundo da sala, ao lado de dois alunos com deficiência intelectual e um aluno com TEA.

Foi perguntado às professoras da Educação Especial, que atuavam como apoio pedagógico especializado em sala de aula, sobre a rotina de trabalho e a organização do espaço. Todas responderam que ficavam o tempo todo atendendo demandas dos

alunos público da Educação Especial, 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 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, observou-se 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 o processo de Consultoria Colaborativa Escolar.

### **3.3 Estratégias didático pedagógicas adotadas**

As professoras regentes foram questionadas sobre quais estratégias didático-pedagógicas elas utilizavam. 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. Elas mencionaram ainda que as atividades seguiam os conteúdos da aula, realizando adequações quando necessário. Em sua maioria, as adequações 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).

As informações foram importantes para compreender as práticas pedagógicas utilizadas, que já se mostraram diversificadas desde antes da oferta da Consultoria Colaborativa Escolar. 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.

### **3.4 Relação entre os profissionais da escola**

A entrevista inicial também envolveu perguntas relacionadas com a dinâmica das interações profissionais no ambiente escolar. No contexto das relações entre as professoras regentes participantes do estudo (R1, R2 e R3) e as demais professoras regentes que também atuavam na escola durante a realização do estudo, observou-se uma indicação de interações positivas que possibilitavam trocas profissionais. Entretanto, as participantes apontaram que 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 era 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), que atuavam como apoio pedagógico especializado na sala comum, 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 existência de trocas, mas relataram enfrentar dificuldades, tais como escassez de oportunidades formais para o diálogo (A2) e 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 agente 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, que atuavam como apoio pedagógico especializado, relataram interações positivas com as professoras regentes, assim como com a professora (EE) que atuava na SRM. Foi apontado que, além do compartilhamento de estratégias, ocorriam momentos de estudos e o planejamento 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 a professora responsável pela SRM, todas as participantes afirmaram que as interações eram positivas e que possibilitavam 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, tinham como objetivos principais abordar os relatórios avaliativos dos alunos encaminhados para

avaliação. R1 ainda apontou a restrição de tempo da EE, devido à elevada demanda de atendimentos na SRM.

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 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 o estabelecimento de objetivos comuns, especialmente no caso das professoras de Educação Especial.

Contudo, os resultados indicaram fatores limitantes que dificultavam o estabelecimento de relações mais próximas e colaborativas 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).

### **3.5 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: 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) e 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 indicaram 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 relacionadas com dificuldades acadêmicas, comportamentais e sociais.

De forma geral, a entrevista inicial se revelou como um instrumento eficaz ao ser empregado nas duas primeiras etapas da Consultoria Colaborativa Escolar, pois possibilitou compreender a atuação das professoras, suas demandas e contribuir com a

construção inicial do vínculo entre a consultora e as consultantes. Para aprofundar o conhecimento sobre as demandas identificadas, assim como para ampliar a compreensão sobre o contexto escolar, foram realizadas sessões de observação, conforme será explicado a seguir.

### **3.6 Observações em sala de aula**

Após as entrevistas foram também agendados momentos de observações nas salas em que atuavam as professoras participantes, a fim de conhecer os ambientes, observar as interações sociais e ter um primeiro contato com os alunos.

Com base nas observações, constatou-se que a escola não proporcionava um período de intervalo fora da sala de aula reservado para brincadeiras livres e socialização entre os alunos de outras turmas. Em vez disso, os alunos buscavam a merenda no refeitório e retornavam às salas de aula, onde realizavam suas refeições sentados em suas carteiras. As professoras participantes da pesquisa proporcionavam alguns momentos para a socialização em sala de aula após a alimentação, mas brevemente eram retomadas 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 tinham um período de intervalo durante o horário escolar. Para o planejamento e organização das atividades, os professores regentes dispunham de um horário específico denominado "hora atividade". No entanto, os professores de Educação Especial, que atuavam como apoio pedagógico especializado, cumpriam todo o período escolar junto aos alunos público da Educação Especial, sem horários específicos para o planejamento das atividades.

As observações desempenharam um papel relevante ao complementar as informações obtidas nas entrevistas, destacando a eficácia da técnica como parte das etapas iniciais da Consultoria Colaborativa Escolar (Kampwirth; Powers, 2016; Sheridan et al., 2009).

As informações coletadas durante as sessões de observação também subsidiaram o planejamento da Consultoria Colaborativa Escolar, facilitando a familiarização da consultora com o contexto.

## Capítulo 4

### **Terceira Etapa da Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: Desenvolvimento e Implementação de Estratégias**

Neste capítulo serão apresentados o planejamento e o desenvolvimento das estratégias realizadas na terceira etapa da Consultoria Colaborativa Escolar. Inicialmente, foi disponibilizada para as participantes a possibilidade de escolher o formato mais viável para a realização dos encontros, e as consultantes optaram pelo formato on-line. Portanto, os encontros foram conduzidos por meio do *Google Meet*. Ainda como procedimento preliminar, as participantes foram divididas em dois grupos, organizados para atender às necessidades de disponibilidade de dias e horários das professoras, objetivando propiciar maior participação na pesquisa. O grupo A contou com cinco participantes (A1, A3, EE, R1 e R3) e o grupo B com duas participantes (R2 e R4). Além disso, houve a participação de A2, com a qual foram conduzidas reuniões individuais.

Para facilitar a compreensão sobre o processo realizado será apresentado um panorama dos encontros realizadas na etapa 3 (Quadro 3). Cabe destacar que o primeiro tema, “Psicologia escolar e Consultoria Colaborativa Escolar”, 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 realizadas ao longo do processo de consultoria. A consultora optou por acolher as demandas tais como elas eram manifestadas, porém, ao final da etapa 3, 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 foram abordados em mais de um encontro.

Quadro 3 – Panorama dos encontros formativos realizados na etapa 3

N.º	Tema	Objetivos	Procedimentos
1	Psicologia escolar e Consultoria Colaborativa Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordar o papel do psicólogo escolar;</li> <li>• Apresentar as características da Consultoria Colaborativa Escolar;</li> <li>• Organizar os encontros formativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do conteúdo com uso de <i>slides</i>;</li> <li>• Organização colaborativa dos encontros;</li> <li>• Construção de um painel de demandas por meio da ferramenta digital Padlet.</li> </ul>
2	Prevenção de problemas de comportamento na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar os principais conceitos do campo das habilidades sociais;</li> <li>• Caracterizar problemas de comportamento na perspectiva das habilidades sociais;</li> <li>• Refletir sobre estratégias para minimizar comportamentos desafiadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Slides</i>;</li> <li>• Apresentação do vídeo “Interação social e experimento: <i>Still Face</i>”.</li> <li>• Discussão em grupo sobre estratégias para prevenir problemas de comportamento na escola.</li> </ul>
3	Organização da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir estratégias que podem modificar a sala de aula possibilitando melhores relações interpessoais e inclusão escolar;</li> <li>• Refletir sobre a reorganização das salas de aulas das consultantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos de caso apresentados por meio de <i>slides</i>;</li> <li>• Discussões sobre os estudos de caso e estratégias para sala de aula.</li> </ul>

4	Promoção de habilidades sociais em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender mais sobre classes de habilidades sociais;</li> <li>• Apresentar atividades e dinâmicas para sala de aula;</li> <li>• Construir práticas colaborativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação com uso de <i>slides</i>;</li> <li>• Construção colaborativa de estratégias de habilidades sociais para sala de aula.</li> </ul>
5	Prevenção dos impactos da violência para a rotina escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordar a prevenção dos impactos da violência na escola por meio na perspectiva do campo das habilidades sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação com uso de <i>slides</i>;</li> <li>• Compartilhamento de estratégias de habilidades sociais, principalmente com foco na habilidade de expressividade emocional.</li> </ul>
6	Prevenção da violência física e sexual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover discussões sobre o tema;</li> <li>• Refletir sobre a construção de estratégias colaborativamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversa a fim de trazerem as vivências que presenciavam na escola sobre o tema;</li> <li>• Compartilhamento de estratégias.</li> </ul>
7	Práticas voltadas à inclusão de alunos com TEA e deficiência intelectual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogar sobre o tema;</li> <li>• Propor estratégias para aplicação em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogar sobre o tema;</li> <li>• Propor estratégias para aplicação em sala de aula.</li> </ul>
7	Práticas voltadas à inclusão de alunos com TEA e deficiência intelectual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordar brevemente as características do TEA, por meio de atividade reflexiva sobre a diversidade do diagnóstico.</li> <li>• Dialogar sobre estratégias inclusivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordar brevemente as características da deficiência intelectual, por meio de atividade</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordar brevemente as características do TEA, por meio de atividade reflexiva sobre a diversidade do diagnóstico.</li> <li>• Dialogar sobre estratégias inclusivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação com uso de <i>slides</i>;</li> <li>• Atividade aplicada utilizando a ferramenta digital Mentimeter;</li> <li>• Apresentação do vídeo “Laudo Médico e escola”;</li> <li>• Discussão sobre o vídeo.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordar brevemente as características da deficiência intelectual, por meio de atividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação com uso de <i>slides</i>;</li> </ul>

		reflexiva sobre a diversidade do diagnóstico. • Dialogar sobre estratégias inclusivas.	• Atividade aplicada utilizando a ferramenta digital Mentimeter; • Discussão sobre o tema.
8	Diagnóstico e preconceito	• Discutir qual é a relevância do laudo diagnóstico para o trabalho em sala de aula.	• Discussão da leitura do artigo “Educação especial, psicologia e políticas públicas: o diagnóstico e as práticas pedagógicas”.
9	Relação entre família e escola	• Apresentar o tema relação família e escola; • Compartilhar estratégias para favorecer a relação família e escola.	• Apresentação com uso de <i>slides</i> ; • Discussão sobre o tema; • Construção de práticas colaborativas.
10	Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)	• Apresentar o tema DUA. • Discutir sobre a leitura de artigo sobre o DUA.	• Apresentação com uso de <i>slides</i> ; • Discussão sobre o tema. • Discussão da leitura do artigo “Desenho Universal para Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar”.
11	Ensino colaborativo	• Apresentar sobre o tema Ensino colaborativo; • Propor uma dinâmica de encerramento, reforçando a colaboração entre professoras.	• Discussão da leitura do artigo “Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial”; • Dinâmica de encerramento.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como evidenciado no Quadro 3, foi possível abordar 11 temas durante a oferta da Consultoria Colaborativa Escolar, que serão descritos a seguir.

#### **4.1 Psicologia Escolar e Consultoria Colaborativa Escolar**

O primeiro encontro teve como objetivo abordar o papel do psicólogo escolar na Consultoria Colaborativa Escolar, incluindo a apresentação do modelo e suas características. Para tanto, a consultora apresentou o tema, enquanto incentivava as professoras a participarem com 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 Consultoria Colaborativa Escolar, foi combinada a manutenção do formato on-line dos encontros para facilitar a participação de todas as professoras, assim como foi estabelecido, de forma coletiva, o melhor horário de início e término do grupo. Além disso, a consultora destacou a relevância de todas as professoras envolvidas participarem na escolha de temas, trazer demandas e contribuir com a construção de estratégias. 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 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 abordar a inclusão escolar com todos os profissionais da escola; aprender sobre flexibilização curricular.

## 4.2 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, destacou-se o 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 Consultoria Colaborativa Escolar, 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.

### **4.3 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 professoras 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.

#### **4.4 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 explicou as diferentes classes de habilidades sociais e mostrou sugestões de como abordá-las em sala de aula. A partir disso, as consultantes discutiram, trouxeram ideias e indicaram quais atividades gostariam de implementar em suas salas, além de como adequariam as propostas.

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

#### **4.5 Prevenção dos impactos da violência para a rotina escolar**

O principal objetivo foi abordar o enfrentamento da violência na escola na perspectiva teórica e prática das habilidades sociais, que aponta três níveis de prevenção (Del Prette; Del Prette, 2017), sendo eles: o primário, chamado “universal”, que propõe a elaboração e a implementação de programas de habilidades sociais voltados para toda a escola; o secundário, que sugere a formação de pequenos grupos compostos por 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 e ao final foram apresentadas algumas estratégias e sugestões de atividades para maior

promoção de desenvolvimento interpessoal, principalmente voltadas às classes de expressividade emocional. Foi realizada um segundo encontro sobre o tema em pauta com o objetivo de proporcionar um espaço para que as professoras pudessem discutir os impactos da violência que presenciavam na rotina escolar, uma vez que essa 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 enfrentavam violência doméstica, manifestando isso de várias formas: relatar o ocorrido para 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 com as discussões enfatizando que, dependendo das situações enfrentadas, as demandas extrapolam o espaço da sala de aula e a relação entre professor e 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.

#### **4.6 Prevenção da violência física e sexual**

O objetivo foi ampliar a discussão sobre o enfrentamento da violência física na escola e o enfrentamento da violência sexual. A consultora, inicialmente, fez uma apresentação sobre o tema, 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, segundo as professoras, era 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, e também foram planejadas coletivamente estratégias para serem implementadas em sala de aula.

#### **4.7 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 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 universalista, não limitada a uma deficiência específica. Além disso, concluiu o momento com um vídeo curto 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.

#### **4.8 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.

#### **4.9 Relação entre família e escola**

Exposição conduzida pela professora Aline Maira da Silva com objetivo de dialogar sobre o tema relação entre família e escola. Os seguintes aspectos foram abordados: 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 responsável pela sala de recursos multifuncionais manifestou o desejo de propor um chá para as mães dos alunos público da Educação Especial. Todos do grupo gostaram da proposta e se disponibilizaram para planejar e realizar o evento.

#### **4.10 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**

O objetivo do encontro foi abordar o DUA. A consultora iniciou uma apresentação 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.

#### **4.11 Ensino colaborativo**

O encontro teve como objetivo abordar o ensino colaborativo e encerrar a Consultoria Colaborativa Escolar. 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 ter essa qualidade e justificá-la. A atividade foi encerrada apenas depois que todas haviam recebido uma qualidade. Este momento da dinâmica foi enriquecedor para demonstrar o quanto as professoras 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.

#### **4.12 Práticas colaborativas planejadas e implementadas ao longo da Consultoria Colaborativa Escolar**

Durante os encontros anteriormente descritos, 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 mediação da consultora, cabendo destacar que foram realizadas adequações aos alunos com deficiência, quando necessário. O Quadro 4 apresenta um panorama dessas ações.

Quadro 4 – Panorama das práticas construídas colaborativamente

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

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver ou ampliar a habilidade social acadêmica e de amizade.</li> </ul>	<p>duplas, trios ou grupos (A1, A2, A3, R1, R2, R3 e R4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivo da autonomia da aluna com deficiência visual (A1 e R1)</li> <li>• Organização de duplas entre alunos com maior e menor dificuldade acadêmica (R2 e R4)</li> </ul>	
Recurso visual para autorregulação emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar habilidades sociais de expressividade emocional e resolução de problemas interpessoais;</li> <li>• Minimizar comportamentos desafiadores em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colagem de recurso visual em sala de aula indicando ações que auxiliavam a autorregulação emocional (A1 e R1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurso visual plastificado com estratégias para autorregulação emocional.</li> </ul>
Momentos de expressividade emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver ou ampliar habilidades sociais de expressividade;</li> <li>• Conhecer melhor o aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de atividades para que os alunos expressassem seus sentimentos e emoções (A2 e EE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas impressas com contorno de um rosto;</li> <li>• Folhas A4 em branco.</li> </ul>
Dinâmica “Escolhas assertivas em sala de aula”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver ou ampliar habilidades de assertividade, civilidade e sociais acadêmicas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de dinâmica (A1, A2, R1, R2 e R4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duas cartolinas;</li> <li>• Desenhos impressos representando comportamentos assertivos e desafiadores;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir com a minimização de comportamentos desafiadores em sala de aula.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cola.</li> </ul>
Dinâmica “Caixinha de sentimentos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver ou ampliar habilidades de expressividade emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de dinâmica (A1, A2, R1, R2 e R3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História impressa;</li> <li>• Desenhos impressos representando emoções.</li> </ul>
Dinâmica “Sentimentos têm cores”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver ou ampliar habilidades de expressividade emocional;</li> <li>• Conhecer os sentimentos do aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de dinâmica (A1, R1 e R2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas impressas com contorno do corpo humano e legenda com associação entre as cores e os sentimentos;</li> <li>• Retângulos de EVA colados no quadro para representação da legenda.</li> </ul>
Dinâmica “Valorizando as amizades da sala de aula”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minimizar conflitos entre alunos;</li> <li>• Desenvolver ou ampliar habilidades sociais de amizade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de dinâmica (A3 e R3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenhos impressos de emojis expressando emoções;</li> <li>• Cartolina.</li> </ul>
Jogo do correto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver ou ampliar habilidades de assertividade, civilidade e de resolução de problemas;</li> <li>• Minimizar comportamentos desafiadores em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de dinâmica (R2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenhos impressos com situações a serem trabalhadas;</li> <li>• Folha impressa com mini-histórias sobre as situações;</li> <li>• Corações verdes impressos simbolizando pontos do jogo;</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premiação (chocolate e pirulito).</li> </ul>
Dinâmica “Semáforo do toque”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver ou ampliar habilidades de autoproteção;</li> <li>• Fortalecer a figura da professora como pessoa de confiança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de dinâmica (A1 e R1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro <i>O segredo de Tartanina</i> (Silva; Soma; Watarai, 2021);</li> <li>• Cartolina;</li> <li>• Desenhos impressos de menina, menino e semáforo;</li> <li>• Círculos verdes (papel de seda);</li> <li>• Círculos amarelos (EVA);</li> <li>• Círculos vermelhos (papel glitter);</li> <li>• Atividades impressas relacionadas à história contada.</li> </ul>
Dinâmica “Diversidade em campo”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver ou ampliar práticas sociais educativas na prevenção e no combate ao <i>bullying</i> em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de dinâmica (R4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões impressos com fotos de diferentes seleções da Copa de 2022;</li> <li>• Atividade impressa com formas de seleções para ser completada.</li> </ul>
Pôster informativo sobre o Setembro Amarelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar informações sobre apoio psicológico para funcionários da escola e comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgação do cartaz (todas participantes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pôster informativo virtual.</li> </ul>
Chá para as mães dos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir ou fortalecer relações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização de um chá para as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decorações (balões e painel</li> </ul>

alunos público da Educação Especial	entre familiares de alunos público da Educação Especial e escola.	mães de alunos público da Educação Especial (todas as participantes)	decorativo com o nome do evento); <ul style="list-style-type: none"> <li>• Barbante;</li> <li>• Cartelas de bingo;</li> <li>• Premiações variadas (sabonetes, perfumes, decorações etc.);</li> <li>• Lembrancinhas (calendário do próximo ano com foto do aluno).</li> <li>• Comidas e bebidas.</li> </ul>
-------------------------------------	---	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

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

#### 4.12.1 Reorganização dos formatos das salas de aulas

Os objetivos das estratégias de reorganização da sala de aula visavam favorecer interações sociais educativas, aumentar a acessibilidade no espaço 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 a autonomia do aluno com deficiência. Por sua vez, na sala de R4, foi proposto que a professora de Educação Especial, que anteriormente centrava suas ações em sala apenas junto aos três alunos com deficiência que se sentavam ao fundo da sala, atuasse junto aos demais alunos. Porém, manteve-se uma carteira escolar junto a um dos alunos com deficiência intelectual que demandava maior apoio em determinadas atividades para uso da professora de Educação Especial. Destaca-se que a referida professora não

participou da pesquisa. A professora R4 mencionou também que passou a intercalar 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. A participantes indicaram que mesclavam o formato, pois algumas atividades eram organizadas 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.

#### **4.12.2 Ajudante do dia**

Estratégia implementada 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.

#### **4.12.3 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, retiravam 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.

#### **4.12.4 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 amizades 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.

#### 4.12.5 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 4, as professoras A1 e R1 incluíram na parede da sala de aula um recurso visual lembrando estratégias que visavam à autorregulação.

Figura 4 – Recurso visual para autorregulação emocional



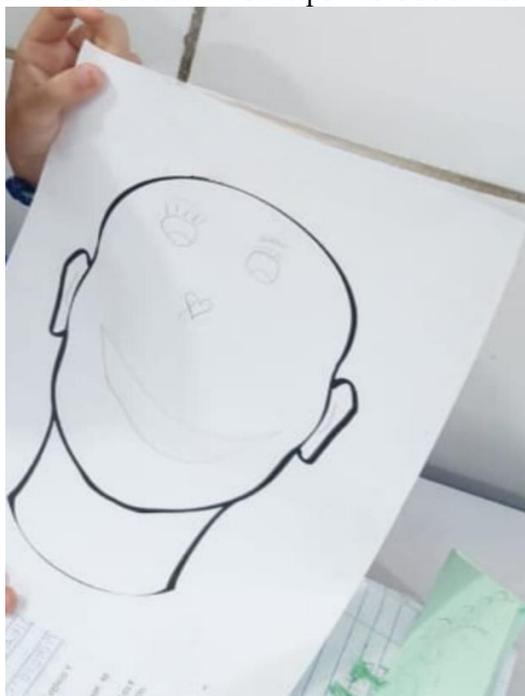
Fonte: Acervo das autoras.

A estratégia auxiliava visualmente os alunos a relembrar 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 relembradas verbalmente pelas professoras.

#### **4.12.6 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 5, a atividade envolveu o uso de folhas com contorno de um rosto para que os alunos representassem expressões faciais correspondentes às suas emoções.

Figura 5 – Atividade sobre expressividade emocional



Fonte: Acervo das autoras.

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.

#### **4.12.7 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 6) correspondente, seja no verde ou no vermelho.

Figura 6 – Dinâmica “Escolhas assertivas em sala de aula”



Fonte: Acervo das autoras.

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 revisitar-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.

#### **4.12.8 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 a caixa continha ainda vários sentimentos, e então individualmente os alunos pegaram uma imagem representando um dos sentimentos (Figura 7) 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.

Figura 7 – Dinâmica “Caixinha de sentimentos”



Fonte: Acervo das autoras.

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.

#### 4.12.9 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 ampliar o conhecimento delas sobre os alunos.

Na atividade, conforme evidenciado na Figura 8, 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 8 – Foto da dinâmica “Sentimentos têm cores”



Fonte: Acervo das autoras.

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 um vínculo de confiança na relação entre professor e aluno.

#### 4.12.10 Dinâmica “Valorizando as amizades 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 9). Na sequência, foi pedido que cada aluno indicasse uma qualidade do colega que estava sentado ao seu lado.

Figura 9 – Foto da dinâmica “Valorizando as amizades da sala de aula”



Fonte: Acervo das autoras.

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.

#### **4.12.11 Jogo do correto**

A dinâmica foi planejada visando atender à demanda da professora R2, que relatou o sumiço constante de objetivos pessoais dos alunos em sala, o que acabava promovendo confusões diárias. 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 10, cada trio ou quarteto recebia a mesma imagem de uma determinada ação e deveria prestar atenção na consultora, que contava uma breve história relacionada à ilustração. Cada situação ilustrava uma breve 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 10 – Jogo do correto



Fonte: Acervo das autoras.

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.

#### **4.12.12 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 adequados para abordar o tema com o público infantil. Dessa forma, a consultora realizou a leitura, junto aos alunos, do livro *O segredo de Tartarina* (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 pequenos círculos coloridos nas cores verde (pode tocar), amarelo (atenção) e vermelho (não pode tocar), conforme pode ser observado na Figura 11. Individualmente os alunos se dirigiam até o cartaz, sorteavam um círculo 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.

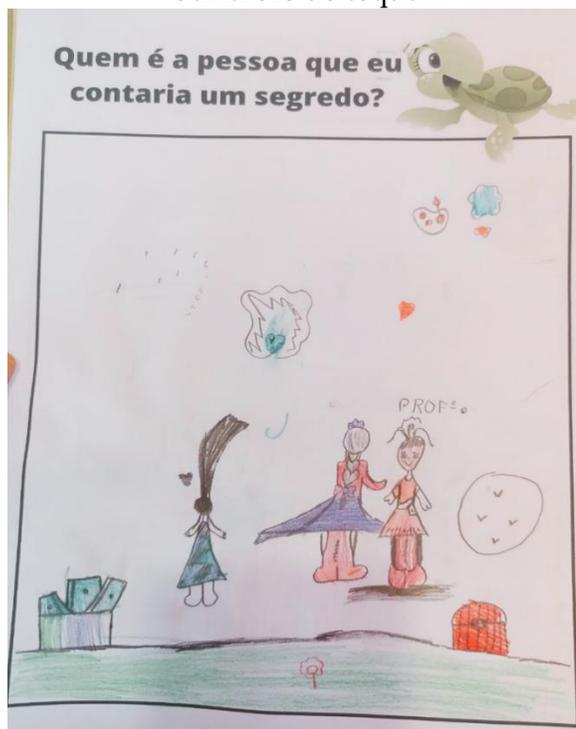
Figura 11 – Dinâmica “Semáforo do toque”



Fonte: Acervo das autoras.

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 12.

Figura 12 – Atividade de desenho relacionada à dinâmica  
“Semáforo do toque”



Fonte: Acervo das autoras.

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.

#### 4.12.13 Dinâmica “Diversidade em campo”

A atividade foi planejada exclusivamente para a turma da professora R4, diante do relato de que alguns alunos estavam manifestando atitudes racistas por meio de apelidos. 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 racial 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 13) 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 13 – Dinâmica “Diversidade em campo”

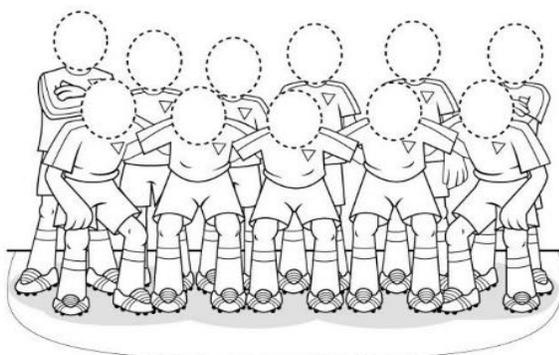


Fonte: Acervo das autoras.

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 14).

Figura 14 – Atividade de desenho relacionada à dinâmica “Diversidade em campo”

SELEÇÃO \_\_\_\_\_



Fonte: Acervo das autoras.

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

#### 4.12.14 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), associação civil sem fins lucrativos.

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 entre profissionais da escola e da comunidade.

#### **4.12.15Chá para as mães dos alunos público da Educação Especial**

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

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 Aline Maira, que organizou uma fala às mães sobre a importância da relação entre família e escola. 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 público da Educação Especial. Após cada relato, o barbante ia sendo passado entre os presentes, inclusive as professoras, até que se formou uma rede de conexões.

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.

Na etapa seguinte da Consultoria Colaborativa Escolar, foi realizada avaliação do processo, conforme descrito no capítulo seguinte.



## Capítulo 5

### **Quarta Etapa da Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia: Avaliação das ações realizadas**

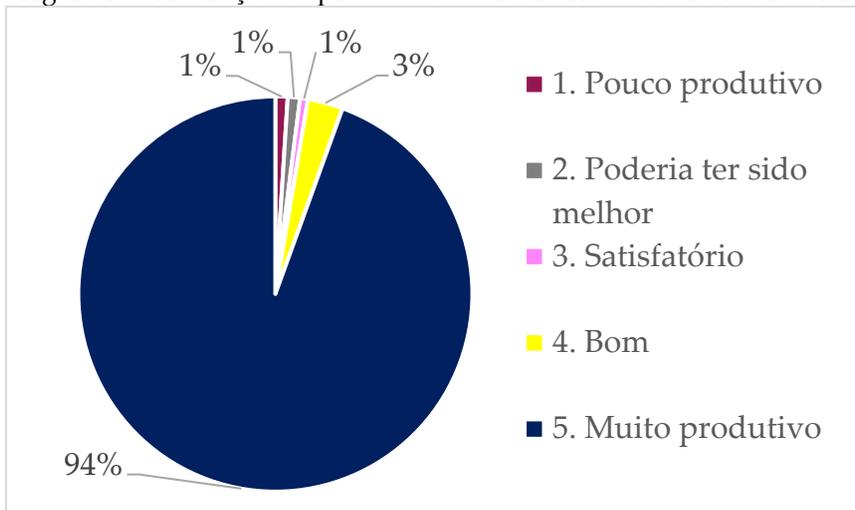
A quarta etapa da Consultoria Colaborativa Escolar foi dedicada à avaliação das ações implementadas. Optou-se por realizar avaliação processual. Para tanto, ao final de cada um dos onze encontros formativos, foi disponibilizado um questionário on-line, que incluía questões abertas sobre os aspectos positivos e negativos de cada encontro, além de um espaço no qual as participantes podiam indicar sugestões para aprimorar os próximos encontros.

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos por meio de questionários anônimos respondidos pelas professoras ao final de cada encontro formativo. O capítulo está estruturado em três subseções: avaliação quantitativa dos encontros; aspectos positivos dos encontros; aspectos negativos dos encontros.

#### **5.1 Avaliação quantitativa dos encontros**

Foi solicitado que as participantes avaliassem o encontro do dia, em uma escala de: pouco produtivo (1); poderia ter sido melhor (2); satisfatório (3); bom (4); muito produtivo (5). 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 15.

Figura 15 – Avaliação do processo de Consultoria Colaborativa Escolar



Elaborado pelas autoras.

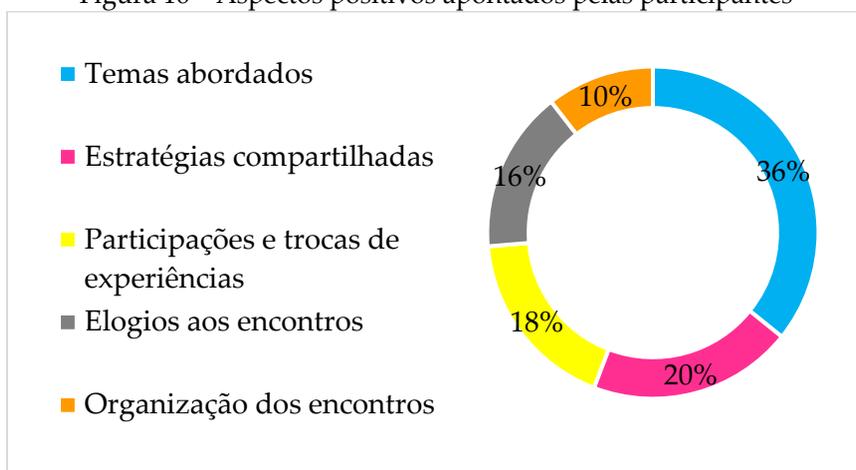
Observou-se que a maioria dos encontros (94%) recebeu a avaliação "muito produtivo". Essa alta taxa de avaliação sugere que a maior parte das reuniões atendeu às expectativas e foi considerada positiva pelas participantes. Na mesma direção, 3% dos encontros foram avaliados como "bom" e 1% como "satisfatório". Ainda conforme a Figura 15, 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 Consultoria Colaborativa Escolar, não tenham sido satisfatórios.

## 5.2 Aspectos positivos dos encontros da Consultoria Colaborativa Escolar

As respostas qualitativas que representavam os aspectos positivos indicados pelas professoras foram categorizadas, fornecendo um panorama das avaliações para este item, representadas na Figura 16. Destaca-se que os aspectos positivos foram levantados após cada um dos encontros.

Figura 16 – Aspectos positivos apontados pelas participantes



Elaborado pelas autoras.

A avaliação processual indicou que 36% das respostas indicaram como aspecto positivo dos encontros formativos os temas abordados, assim como os conteúdos discutidos, como ilustram os trechos a seguir com as falas das participantes.

Os assuntos abordados, nos orientando como funciona a psicologia na escola, e sobre a consultoria voltada à 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 a relação colaborativa entre família e escola. A discussão sobre o Desenho Universal da Aprendizagem na perspectiva inclusiva.

É relevante ressaltar que, no modelo de Consultoria Colaborativa Escolar 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 professoras, conforme evidenciado em diversas avaliações positivas.

O segundo maior contingente de avaliações (20%) abordou comentários positivos quanto ao 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 valorizadas pelas 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, 18% de respostas indicaram 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 sua vez, 16% das avaliações expressaram elogios, indicando que as participantes apreciaram os encontros, mas sem ressaltar aspectos específicos. Por fim, 10% indicaram como positiva a organização dos encontros formativos e ressaltaram a possibilidade de comunicação e trocas que o modelo da Consultoria Colaborativa Escolar havia proporcionado.

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

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.

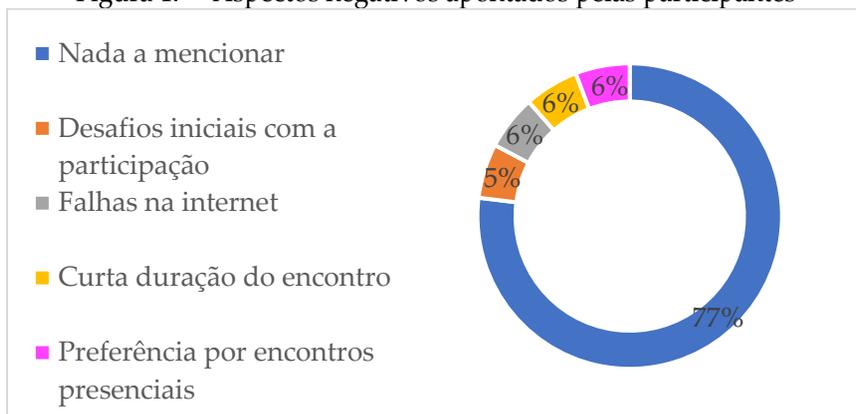
Maravilhoso, e a dinâmica aplicada foi para unir mais o grupo e descontraír.

Os aspectos positivos levantados indicaram que, de forma geral, as professoras gostaram principalmente dos temas abordados e das estratégias compartilhadas. Os aspectos negativos também foram levantados, conforme evidenciado a seguir.

### 5.3 Aspectos negativos dos encontros da Consultoria Colaborativa Escolar

Os aspectos que as professoras indicaram como negativos foram sistematizados e estão apresentados na Figura 17.

Figura 17 – Aspectos negativos apontados pelas participantes



Elaborado pelas autoras.

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 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.

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, por esse motivo, a questão foi novamente colocada em discussão. Durante o diálogo, novamente, a maioria indicou que o formato presencial iria dificultar a participação de todas as professoras. 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.

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

Por fim, conforme a Figura 17, 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 relacionado 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 a universidade e esses profissionais e professores.

## Considerações finais

A pesquisa apresentada neste livro atingiu seu objetivo principal ao planejar, implementar e avaliar a Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia, voltado à promoção de habilidades sociais. Durante o estudo, observou-se o desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre as participantes. Os resultados da avaliação processual demonstram que a Consultoria Colaborativa Escolar foi avaliada positivamente pelas professoras envolvidas quanto à produtividade dos encontros formativos, aos conteúdos discutidos e às estratégias adotadas. Tais resultados evidenciam o potencial do modelo em promover reflexões e trocas colaborativas, atendendo às necessidades tanto práticas quanto teóricas das professoras participantes.

A escolha dos temas e a abordagem dialogada foram reconhecidas como pontos fortes do processo. Esse alinhamento com as demandas das participantes contribuiu para a relevância dos conteúdos. Além disso, o formato colaborativo, que priorizou a troca de experiências e a construção conjunta de estratégias, mostrou-se eficaz em engajar as professoras e valorizar suas contribuições, criando um ambiente participativo.

Para além da avaliação dos questionários apresentadas no Capítulo 5, os dados obtidos por meio da observação revelaram resultados significativos no que se refere à inclusão escolar e à promoção de habilidades sociais em sala de aula. O diário de campo destacou mudanças importantes, como a atuação mais colaborativa das professoras de Educação Especial nas salas de aula, uso de reorganizações físicas das salas visando aprimorar as relações entre os colegas, além de um aumento nas iniciativas de apoio e incentivo à autonomia de alunos público da Educação Especial por parte de algumas professoras.

No que se refere ao uso de estratégias para promover habilidades sociais em sala de aula, as professoras já utilizavam a comunicação como ferramenta para melhorar as relações interpessoais de seus alunos. Contudo, a Consultoria Colaborativa Escolar proporcionou uma ampliação na diversidade de estratégias e recursos empregados, incluindo atividades lúdicas, como jogos, dinâmicas e contação de histórias, conforme foi possível observar por meio das práticas colaborativas apresentadas no Capítulo 4. Essas, não apenas enriqueceram o repertório das docentes, como também possibilitaram a construção de um ambiente mais interativo e favorecedor para o desenvolvimento das habilidades sociais dos seus alunos.

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, Parahyba 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.

Os resultados indicaram que a Consultoria Colaborativa Escolar é um modelo promissor para a atuação do psicólogo, especialmente ao devolver ações com pequenos grupos de professores. Os encontros formativos e as ações desenvolvidas possibilitaram que a consultora auxiliasse as participantes na reflexão sobre o uso de práticas cujo objetivo foi estabelecer relações mais significativas entre os pares, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem, sem impor padrões ou rotular os alunos.

Além disso, 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 a relação de paridade entre as professoras,

além do compartilhamento de recursos e habilidades, mostrando-se como o motor para as trocas formativas que se estabeleceram. Isso refletiu na elaboração de práticas compartilhadas não apenas dentro do grupo em questão, mas também contribuiu para os demais resultados positivos alcançados.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de investimento em políticas públicas que oportunizem o estabelecimento de modelos de colaboração dentro da escola. Com isso, seria possível 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.

Defende-se, portanto, o desenvolvimento de políticas públicas que contemplem 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 práticas inclusivas e colaborativas. De maneira mais específica, a abordagem de colaboração e o modelo de Consultoria Colaborativa Escolar devem ser incluídos nos 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, 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 favorecer essas mudanças, além de acompanhar a efetiva integração dos psicólogos nas equipes multiprofissionais que atuam no contexto escolar.

A Consultoria Colaborativa Escolar desenvolvida 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 as etapas iniciais da pesquisa, as entrevistas revelaram que

as professoras desconheciam, em grande parte, as atribuições e possibilidades de trabalho do psicólogo escolar, uma realidade ainda comum nos contextos escolares. Nesse contexto, o modelo contribuiu significativamente ao trazer à tona esse tema e, por meio de sua própria organização e prática, possibilitou que as participantes ampliassem sua compreensão sobre o papel dos psicólogos na escola. Destaca-se, ainda, 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.

Além disso, para que a comunidade escolar amplie a sua compreensão 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.

No que diz respeito ao formato da Consultoria Colaborativa Escolar, compreende-se que não existe uma oferta de consultoria única capaz de abranger todas as realidades escolares. Entretanto, a expectativa é que o estudo possa contribuir para o aprimoramento do modelo. Embora as avaliações tenham sido, em sua maioria, positivas, foram identificados alguns desafios, como a dificuldade de participação de algumas professoras nos encontros devido a problemas de conectividade e o desejo por encontros presenciais. Esses aspectos evidenciam limitações na modalidade on-line, sugerindo que ajustes futuros podem ser necessários para alcançar um maior engajamento.

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 e a falta de momentos previstos para o planejamento coletivo e a colaboração.

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 Consultoria Colaborativa Escolar, mesmo diante de mudanças na rotina escolar.

Como palavras finais, reitera-se o posicionamento de que a Consultoria Colaborativa Escolar 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](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. 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.
- ALTRÃO, Suéllen Soares; ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo. Psicologia escolar e educação inclusiva: da formação às práticas de psicólogas 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.
- 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. **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/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.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.

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.

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. **Psicólogos(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.

DAMIANI, Magda Floriana. 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.

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.

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, Windy 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.

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.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008. v. 1.

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.

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%Aancia-PauloLiberalesso](https://www.youtube.com/watch?v=6SN72bZUSfQ&ab_channel=Neuroci%C3%Aancia-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.

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.

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. Apresentação. *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. 13-19.

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.

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-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.

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.

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.

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.

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.

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 prevençãõ do abuso sexual infantil**. 2014. 102 f. Dissertaçãõ (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. Dissertaçãõ (Mestrado em Educaçãõ) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. A atuaçãõ do psicólogo como expressãõ do pensamento crítico em Psicologia e Educaçãõ. *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. Dissertaçãõ (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 intervençãõ**. 2005. 140 f. Dissertaçãõ (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.

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.

## **Sobre as autoras**

### **Mary Cristina Olimpio Pinheiro**

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Tem formação em Psicologia também pela UFGD. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Experiências nas áreas de Psicologia e Educação Especial, atuando principalmente com os temas: Inclusão Escolar; Habilidades Sociais; Psicologia Escolar e Consultoria Colaborativa Escolar.

Endereço eletrônico: [mary.c.pinheiro@hotmail.com](mailto:mary.c.pinheiro@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6342-3404>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6065396435260409>

### **Aline Maira da Silva**

Doutora e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora associada da Faculdade de Educação (FAED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPEI) e coordenadora do Laboratório de Práticas Educacionais Inclusivas (LAPEI) da FAED/UFGD.

Endereço eletrônico: <http://alinesilva@ufgd.edu.br>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8439-0477>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0119179612439892>



## Índice remissivo

### A

Abordagem Universalista – 9; 48; 89

Aluno com deficiência – 7; 62; 96;

Ambiente escolar – 8; 9; 10; 12; 15; 16; 17; 20; 21; 31; 36; 40; 41; 43;  
47; 50; 51; 53; 60; 63; 70; 72; 126

Apoio pedagógico especializado – 62; 69; 72; 74; 77;

Assertividade – 30; 34; 37; 93; 94; 101; 107

Avaliação – 11; 14; 26; 28; 32; 37; 44; 52; 54; 57; 63; 67; 68; 83; 115;  
117; 118; 119; 124; 125; 134; 135; 138; 140

### C

Colaboração – 13; 25; 26; 30; 31; 47; 48; 49; 50; 55; 56; 59; 61; 65; 82;  
90; 99; 126; 127; 128; 129; 138

Competência social – 13; 32; 34; 35; 36; 39; 40; 44; 70; 134; 140

Comportamentos desafiadores – 66; 67; 68; 80; 92; 93; 94; 97; 98; 99;  
101; 102

Comunicação – 25; 32; 33; 55; 65; 72; 75; 121; 124; 126; 129

Consultante – 9; 51; 52; 53; 54; 63; 65; 77; 79; 80; 84; 86; 89; 90; 91; 92

Consultor – 51; 52; 53; 54; 55; 59; 65

### D

Deficiência – 10; 18; 24; 25; 26; 39; 40; 41; 56; 57; 59; 62; 66; 69; 70; 81;  
88; 89; 91; 93; 96; 97; 98; 103; 104; 105; 109; 131; 132; 135; 139; 140

Desenho Universal para a Aprendizagem – 80; 82; 90; 120; 140; 142

Diversidade – 8; 9; 10; 11; 12; 16; 47; 49; 50; 51; 81; 82; 95; 111; 112;  
113; 126

### E

Ensino colaborativo – 8; 50; 80; 82; 90; 91; 131; 138

Entrevista – 28; 44; 54; 57; 63; 65; 67; 68; 72; 76; 77; 78; 84; 127; 137

## **F**

Família – 16; 59; 67; 68; 76; 82; 84; 89; 90; 113; 114; 120; 137; 139

Formação – 11; 12; 19; 22; 24; 29; 30; 32; 43; 46; 50; 56; 59; 61; 73; 86;  
99; 121; 127; 128; 131; 133; 136; 138; 143

## **G**

Gestão escolar - 50

## **H**

Habilidades Sociais Educativas – 41; 42; 44; 45; 134; 141

## **I**

Inclusão Escolar – 7; 8; 10; 11; 12; 13; 24; 25; 26; 31; 39; 46; 47; 50; 51;  
58; 60; 80; 82; 83; 90; 96; 125; 127; 129; 137; 138; 140; 142; 143

## **O**

Observação – 55; 65; 69; 75; 77; 78; 125; 129

## **P**

Pesquisa Colaborativa – 61; 62; 136

Práticas Colaborativas – 25; 72; 81; 82; 91; 126; 127; 138

Profissionais da Escola – 26; 27; 30; 36; 50; 51; 65; 72; 83; 114

Psicologia Escolar – 9; 13; 15; 16; 17; 18; 19; 29; 30; 60; 79; 80; 83; 131;  
132; 135; 136; 137; 139; 140; 141; 143

Psicólogo escolar – 7; 10; 12; 15; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28;  
31; 58; 59; 65; 75; 76; 80; 83; 89; 127; 128; 129; 131; 137; 138

Público da Educação Especial – 7; 8; 9; 10; 13; 47; 48; 50; 51; 54; 62;  
67; 68; 70; 77; 90; 96; 114; 125

## **Q**

Queixa escolar – 23; 24

Questionário – 25; 27; 29; 43; 44; 45; 63; 83; 117; 125

**R**

Relações interpessoais – 13; 21; 23; 27; 30; 32; 34; 35; 36; 40; 41; 43;  
46; 50; 70; 75; 80; 84; 126; 139

**S**

Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) – 57; 62; 67; 74; 90

**T**

Terapeuta ocupacional – 9; 51; 55; 56; 57; 58

A presente obra tem como tema a Consultoria Colaborativa Escolar em Psicologia. Desejamos que as reflexões e as propostas apresentadas possam inspirar e subsidiar o planejamento de ações a serem desenvolvidas no contexto escolar, de modo a favorecer a construção de uma cultura colaborativa e inclusiva.



ISBN 978-65-265-2209-7



9 786526 522097 >