

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Silvana Marinho De Souza

**A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DO PROJETO REDE DE
APOIO EDUCACIONAL - RAE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARANAÍBA-MS**

Paranaíba-MS

2024

Silvana Marinho De Souza

**A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DO PROJETO REDE DE
APOIO EDUCACIONAL - RAE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARANAÍBA-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

Paranaíba-MS

2024

S718a Souza, Silvana Marinho de

A atuação da equipe multiprofissional do Projeto Rede de Apoio Educacional - RAE nas escolas municipais de Paranaíba-MS/ Silvana Marinho de Souza - Paranaíba/MS: UEMS, 2024.

176 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

1. Equipe multiprofissional. 2. Educação Especial. 3. Dificuldade de Aprendizagem. 4. Inclusão escolar. I. Cordeiro, Maria José de Jesus Alves. II. Título.

CDD 23. ed. - 371.9

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

SILVANA MARINHO DE SOUZA

**A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DO PROJETO REDE DE
APOIO EDUCACIONAL - RAE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARANAÍBA-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em: 15/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Aline Maira da Silva
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

Charles Chaplin

Ao longo do percurso para a realização desta pesquisa de mestrado, vivenciei sólidos aprendizados e enfrentei inúmeros desafios. Foi uma trajetória marcada por alegrias, incertezas, tristezas e momentos de solidão; experiências comuns a qualquer pessoa que se dedica ao estudo com empenho. Para superar cada obstáculo e, seguir adiante, contei com o apoio valioso de pessoas indispensáveis em minha trajetória, às quais dedico com carinho e reconhecimento este trabalho.

Meu profundo agradecimento, primeiramente, a **Deus**, por estar sempre ao meu lado, protegendo meus caminhos, abençoando minha vida e meus projetos, e por me conceder forças para seguir adiante mesmo frente às adversidades. Sua presença foi essencial em cada etapa desta jornada.

Ao meu bem mais precioso, meu filho amado **Raphael**, presente de Deus em minha vida, agradeço por todo o amor, carinho e alegria que me proporciona diariamente. Sua fé em mim e sua presença amorosa foram forças silenciosas e constantes que me impulsionaram a acreditar no meu próprio potencial e a seguir em frente com coragem.

À minha família, que sempre me deu força e apoio incondicional, expresso minha mais profunda gratidão. Em especial, aos meus pais, **Sebastião e Elza**, verdadeiros exemplos de honestidade, força e perseverança. Aos meus irmãos, **Renato, Reinaldo e Silvia**, os quais sempre estiveram presentes em minha trajetória, respeitando minhas escolhas e oferecendo apoio em cada decisão. É nessa família que aprendi, com vivência e afeto, o valor do respeito e da empatia por todas/os ao meu redor.

Ao meu esposo **Márcio**, por todo o companheirismo, incentivo, amor, compreensão e apoio incondicional ao longo desta jornada. Suas palavras de encorajamento nos dias difíceis e sua paciência constante foram fundamentais para tornar esse percurso mais leve e possível.

À minha amiga **Silvana Arantes da Silva**, pela participação direta neste processo desde o início, por sonhar comigo e acreditar na concretização deste trabalho. Sua presença, suas ideias e seus estímulos constantes foram fontes de encorajamento e inspiração, agregando ainda mais força à minha caminhada.

À minha querida orientadora, **Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Maju)**, que não desistiu de mim, registro minha mais profunda gratidão e admiração. Seu compromisso ético, sua escuta generosa e sua sabedoria orientadora foram de extrema importância para que este trabalho se concretizasse. Agradeço imensamente pelas orientações atentas, pela sensibilidade diante dos momentos difíceis, pelos incentivos valiosos nos obstáculos do percurso e, sobretudo, pela confiança depositada em mim. Esta conquista pessoal e profissional também é reflexo do apoio e da inspiração que encontrei em sua orientação firme e acolhedora. Suas contribuições em todos os percursos desse trabalho foram essenciais para a fundamentação da construção da pesquisa, ensinamentos que levo para a vida.

À banca examinadora, composta pela **Profa. Dra. Aline Maira da Silva** e pelo **Prof. Dr. Reginaldo Peixoto**, expresso minha sincera gratidão pela leitura atenta, pelas observações criteriosas e pelas contribuições tão significativas a esta pesquisa. A participação de ambos foi imprescindível para o aprimoramento deste trabalho, enriquecendo-o com olhares sensíveis, rigorosos e profundamente respeitosos. Sinto-me honrada por ter contado com profissionais tão qualificados nesse momento tão importante da minha trajetória acadêmica.

Um agradecimento mais que especial à minha querida companheira de turma, **Nadir Pereira Figueiredo**, por estar ao meu lado desde os primeiros dias das aulas presenciais. Sua presença constante, marcada por atenção, escuta e carinho, foi essencial para que eu mantivesse firme e fortalecida na caminhada que tornou possível a concretização desta pesquisa.

Às/Aos **colegas e professoras/es do Mestrado**, agradeço pelo companheirismo, pelas partilhas generosas e pelos momentos de aprendizado coletivo que enriqueceram profundamente meu percurso acadêmico.

Às **professoras e à equipe do Projeto RAE**, as quais gentilmente participaram da pesquisa e contribuíram de forma carinhosa para a materialização deste estudo, deixo meu mais sincero agradecimento pela disponibilidade, pelas contribuições valiosas. E a todas/os que, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado ao longo desta jornada, **meu muito obrigada!**

*“A inclusão acontece quando se aprende com
as diferenças e não com as igualdades”.*
Paulo Freire

Souza, Silvana Marinho de. **A atuação da equipe multiprofissional do projeto Rede de Apoio Educacional - RAE nas Escolas Municipais de Paranaíba-MS.** Paranaíba/MS, 2024. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na Linha de Pesquisa Currículo, Formação de Professores e Diversidade. O estudo teve como objetivo analisar a atuação da Equipe multiprofissional junto às/aos alunas/os da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS, considerando sua inserção no cotidiano escolar e os impactos de suas ações nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, buscou oferecer subsídios à gestão educacional e ao aperfeiçoamento de políticas públicas voltadas ao atendimento de alunos/as com dificuldades de aprendizagem. O *lócus* da pesquisa foi uma escola municipal que atende aproximadamente 440 (quatrocentos e quarenta) alunas/os da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participaram da investigação 11 sujeitos, sendo oito professoras regentes e três profissionais da Equipe multiprofissional do Projeto Rede de Apoio Educacional - RAE. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas, aplicado após aprovação do Comitê de Ética, assegurando o anonimato das participantes. A análise dos dados, orientada pela técnica de Análise de Conteúdo, possibilitou compreender os critérios de elegibilidade e encaminhamento ao atendimento, as práticas desenvolvidas e os desafios enfrentados pela equipe. Os resultados indicam que a Equipe multiprofissional constitui um apoio fundamental na identificação e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, articulando saberes da psicologia, psicopedagogia e serviço social. Essa abordagem interdisciplinar permite abarcar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e familiares que incidem sobre a trajetória escolar das/os alunas/os. O estudo também evidencia a necessidade de formação continuada das/os docentes, do fortalecimento da relação entre escola e família e de investimentos estruturais que garantam a efetividade das ações inclusivas. Embora se reconheçam avanços, persistem obstáculos operacionais e institucionais que limitam a abrangência do projeto. Conclui-se que a atuação da equipe multiprofissional se configura como uma estratégia potente na construção de práticas escolares mais equitativas, sensíveis às singularidades e comprometidas com o direito à aprendizagem de todas/os. A continuidade desse trabalho, aliada a investimentos estruturais, formações intersetoriais e melhorias nas condições de atendimento, revela-se imprescindível para o fortalecimento de respostas pedagógicas e emocionais mais efetivas, consolidando, assim, uma rede educacional mais preparada para acolher, intervir e transformar realidades marcadas por múltiplas vulnerabilidades.

Palavras-chave: Equipe multiprofissional. Educação Especial. Dificuldade de Aprendizagem. Inclusão escolar.

Souza, Silvana Marinho de. **A atuação da equipe multiprofissional do projeto Rede de Apoio Educacional - RAE nas Escolas Municipais de Paranaíba-MS.** Paranaíba/MS, 2024. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research study carried out within the Master's Program in Education at the Graduate Program of the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba Unit, under the research line *Curriculum, Teacher Education, and Diversity*. The study aimed to analyze the role of the Multiprofessional Team in supporting students from the Municipal Education Network of Paranaíba-MS, considering its integration into everyday school life and the impact of its actions on teaching and learning processes. In addition, it sought to provide support for educational management and contribute to the improvement of public policies focused on serving students with learning difficulties. The research locus was a municipal school that serves approximately 440 students, ranging from Early Childhood Education to the early years of Elementary Education. The study involved 11 participants: eight classroom teachers and three professionals from the Multiprofessional Team of the Rede de Apoio Educacional (RAE) Project. Data collection was carried out through a semi-structured questionnaire containing both open- and closed-ended questions, administered after approval by the Ethics Committee, ensuring the anonymity of the participants. Data analysis, guided by the Content Analysis technique, enabled the identification of eligibility and referral criteria for student support, the practices developed, and the challenges faced by the team. The results indicate that the Multiprofessional Team plays a crucial role in identifying and addressing learning difficulties by integrating knowledge from psychology, psychopedagogy, and social work. This interdisciplinary approach encompasses cognitive, emotional, social, and family dimensions that influence students' educational trajectories. The study also highlights the need for continuous teacher training, the strengthening of school-family relationships, and structural investments to ensure the effectiveness of inclusive practices. Although progress has been made, operational and institutional barriers persist, limiting the scope of the project. It is concluded that the work of the multiprofessional team represents a powerful strategy for building more equitable school practices that are sensitive to individual needs and committed to the right to learning for all students. The continuity of this work, combined with structural investments, intersectoral training, and improvements in service conditions, is essential for strengthening pedagogical and emotional responses, thereby consolidating an educational network better prepared to welcome, intervene, and transform realities marked by multiple vulnerabilities.

Keywords: Multiprofessional Team. Special Education. Learning Difficulties. School Inclusion.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	48
QUADRO 2 – Perfil das profissionais da Equipe de Multiprofissionais	93
QUADRO 3 – Respostas à pergunta número 15	94
QUADRO 4 – Respostas à pergunta número 16	96
QUADRO 5 – Respostas à pergunta número 17	98
QUADRO 6 – Respostas à pergunta número 18	101
QUADRO 7 – Respostas à pergunta número 19	103
QUADRO 8 – Respostas à pergunta número 20	105
QUADRO 9 – Respostas à pergunta número 21	108
QUADRO 10 – Perfil das professoras regentes	110
QUADRO 11 – Respostas à pergunta 16	112
QUADRO 12 – Respostas à pergunta 17	116
QUADRO 13 – Respostas à pergunta 18	120
QUADRO 14 – Respostas à pergunta 19	122
QUADRO 15 – Respostas à pergunta 20	125
QUADRO 16 – Respostas à pergunta 21	129
QUADRO 17 – Respostas à pergunta 22	131
QUADRO 18 – Respostas à pergunta 23	134

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APA - Associação Americana de Psiquiatria
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BPC - Benefício de Prestação Continuada
CAST - Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnologia Especial Aplicada)
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social
CFP - Conselho Federal de Psicologia
CID - Classificação Internacional das Doenças
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno
CNS - Conselho Nacional de Saúde
DI - Deficiência Intelectual
DSM - Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais
DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais
DSM-IV - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais
DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FIPAR - Faculdades Integradas de Paranaíba
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MS - Mato Grosso do Sul
NJCLD - National Joint Committee of Learning Disabilities
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PAEE - Público-Alvo da Educação Especial
PEI - Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP - Projeto Político Pedagógico
RAE - Rede de Apoio Educacional
REME - Rede Municipal de Ensino
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SRM - Sala de Recursos Multifuncional

SUS - Sistema Único de Saúde

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TOD - Transtorno Opositor Desafiador

UDL - Universal Design for Learning (Desenho Universal para a Aprendizagem)

UE - Unidade de Ensino

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFUNEC - Centro Universitário de Santa Fé do Sul

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
METODOLOGIA	23
1 COMPREENDENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	30
1.1 A Educação como direito e os caminhos da inclusão escolar	30
1.2 A identificação e uso de práticas pedagógicas inclusivas para atenuar as dificuldades de aprendizagem	43
1.3 Diferença entre dificuldade e distúrbio/transtorno de aprendizagem.....	61
2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE ...	65
2.1 O papel da família.....	66
2.2 O papel da escola	67
2.3 O papel da sociedade	68
3 CONSULTORIA COLABORATIVA E ATUAÇÃO DAS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR	69
3.1 Consultoria colaborativa: conceito, princípios e fundamentos	69
3.2 Benefícios e impactos da consultoria colaborativa na prática escolar.....	72
3.3 Desafios e lacunas na colaboração entre equipes multiprofissionais e equipes escolares.....	75
4 EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA ESCOLA	79
4.1 Projeto RAE: Rede de Apoio Educacional - fundamentos legais, sua composição e atribuições	83
4.2 Da Equipe multiprofissional do Projeto RAE: resultados e análises.....	92
4.3 Das professoras regentes da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano): resultados e análises.....	110
4.4 Síntese analítica dos resultados: desafios e perspectivas para a Educação Inclusiva	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO - TCLE	164
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO EQUIPE MULTIPROFISSIONAL	167
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PROFESSOR (A)	169
ANEXO A - PARECER COM APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	171

ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA	175
ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	176

INTRODUÇÃO

A decisão sobre o tema “A atuação da Equipe multiprofissional do Projeto Rede de Apoio Educacional – RAE, nas escolas municipais de Paranaíba-MS”, foi fundamentada pela constatação das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas/os alunas/os, na cidade de Paranaíba/MS, onde resido e trabalho como professora na rede municipal de educação. Comecei a me interessar pelo assunto durante os estágios realizados no decorrer da graduação em Pedagogia, bem como a partir do ingresso na sala de aula regular, como professora.

O apreço pela temática surgiu a partir de diversos questionamentos acerca das observações feitas durante a prática em sala de aula, pois na experiência como professora nas escolas públicas, tanto do município quanto do estado, foi possível perceber que algumas crianças das classes comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental não apresentavam o desenvolvimento esperado no que se refere à aprendizagem dos conteúdos básicos voltados para leitura, escrita e cálculos, como as demais crianças da turma.

Essas crianças ingressam na escola trazendo a necessidade de serem percebidas e compreendidas, e quando não há assimilação dos conteúdos acabam desmotivadas, e muitas vezes constrangidas, o que gera apatia e/ou indisciplina durante as aulas, criando um clima desfavorável, que ao invés de unir, afasta alunas/os e professoras/es.

Relato uma dessas vivências que influenciou na minha escolha na elaboração da pesquisa de mestrado em educação. Um dos casos marcantes foi de um aluno, de 14 anos, matriculado em minha turma de 5º ano e filho de pais analfabetos e com dificuldades socioeconômicas. Ele não sabia ler, tampouco escrever, mas tinha muita vontade de aprender.

Quando era proposta alguma atividade, ele dizia: “Tia, eu não sei fazer”. Então, dado o comando, enquanto com as demais crianças eram trabalhados conteúdos de acordo com a série, com esse aluno eram direcionadas atividades voltadas para a alfabetização.

As/os colegas de classe, por imaturidade não percebiam a real situação, mas eu, enquanto professora, sofria com a realidade do meu aluno. Essa preocupação fez com que ele fosse para o sexto ano alfabetizado, pois trabalhava o mesmo conteúdo das/os demais, porém com atividades diferenciadas, de acordo com a realidade dele.

Sempre me questionei por que uma criança avança nas séries posteriores sem ter se apropriado do conhecimento básico dentro do processo de leitura e escrita. Enquanto professora, percebia que ele ficava constrangido diante dos demais por não saber desenvolver o que era proposto durante as aulas, mesmo ouvindo as explicações e exemplos sobre o

conteúdo, ou seja, seu direito a uma educação de qualidade fora negligenciado na idade correta.

Meu trabalho foi realizado dentro das condições que eu tinha, afinal é humanamente impossível sanar quatro anos de prejuízo no que se refere à aprendizagem em apenas um ano letivo, porém ficou o seguinte questionamento: E do sexto ano em diante, qual professora/or terá esse olhar?

O processo de alfabetização e de incentivo à leitura e escrita precisaria ter continuidade e a dinâmica das aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental é completamente diferente dos anos finais, pois a transição do 5º para o 6º ano é uma das fases mais desafiadoras no decorrer dessa etapa, uma vez que esse momento geralmente se configura como um ponto crítico na trajetória escolar das/os alunas/os.

A transição configura-se como um processo delicado na trajetória escolar das/os alunas/os. Em muitos casos, pode ser, também, conflituoso, exigindo atenção especial de professoras/es e familiares.

Essa mudança marca o fim dos anos iniciais e o início de uma nova fase educacional, o qual traz consigo uma série de transformações estruturais, pedagógicas, afetivas e cognitivas que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Longe de ser apenas uma troca de série, envolve o redesenho profundo da rotina escolar, exigindo novas posturas, comportamentos e estratégias de adaptação.

Do ponto de vista estrutural, observa-se uma significativa mudança na organização do tempo e do espaço escolar, pois enquanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental predomina o modelo de unidocência, em que uma/um única/o professora/or acompanha a turma em diversas disciplinas, a partir do 6º ano esse formato dá lugar à pluridocência, em que diferentes docentes se revezam em tempos pré-estabelecidos para a apresentação de conteúdos específicos (Andrade, 2011).

Essa reconfiguração, embora faça parte da estrutura da segunda etapa do Ensino Fundamental, é apontada por muitos/as pesquisadores/as como uma das maiores fontes de estranhamento e dificuldade para as/os alunas/os.

As pesquisas de Andrade (2011) revelam que o aumento do número de professoras/es interfere diretamente na adaptação, visto que as/os alunas/os precisam lidar com diferentes formas de ensinar, exigir e avaliar.

Além disso, o vínculo afetivo, construído nos anos iniciais com uma/um única/o docente, torna-se mais frágil na nova etapa, o que pode provocar insegurança e sensação de distanciamento. Isso é especialmente crítico se considerarmos que muitas/os ainda apresentam

elevada dependência emocional e afetiva, característica própria da infância. Como ressalta a autora, no 6º ano “[...] o que se evidencia para o aluno da 5ª série [atual 6º ano] é que os laços afetivos ficaram em segundo plano, e o que importa agora é somente o seu desempenho intelectual” (Andrade, 2011, p. 28).

Neste mesmo sentido, Vargas e Castanha (2016) defendem a importância de se criar um ambiente educacional que valorize as relações interpessoais e promova o convívio afetivo como condição para o aprendizado. A ausência desse cuidado no início da segunda etapa do Ensino Fundamental pode comprometer o engajamento e o desenvolvimento das/os alunas/os.

Ao tratarem das relações afetivas no ambiente escolar, reforçam que a carência de vínculos positivos, seja na família ou na escola, pode gerar comportamentos indisciplinados e afetar diretamente o desempenho acadêmico, já que passam a buscar a atenção de outras formas.

A mudança na estrutura das aulas também impacta a rotina das/os alunas/os. A partir do 6º ano, há uma sinalização ao final de cada disciplina, exigindo que se reorganizem constantemente entre uma aula e outra (Cunha, 2016; Santos & Gisi, 2017; Plácido, 2017).

Essa divisão dos tempos escolares impõe uma lógica nova, na qual precisam desenvolver maior autonomia, responsabilidade e controle de sua própria aprendizagem. Além disso, é comum que essa transição venha acompanhada da troca de escola, o que contribui para o sentimento de instabilidade e insegurança num ambiente completamente diferente do habitual.

O desafio de adaptação também se estende aos campos cognitivo e emocional. Segundo Cunha (2016) a transição para segunda etapa pode gerar altas expectativas, que muitas vezes se transformam em frustração e medo diante da nova realidade escolar. Dentre os principais obstáculos relatados destacam-se a dificuldade de se organizar com múltiplas tarefas, a gestão do tempo para cumprir os prazos de entrega, bem como a adaptação às novas exigências acadêmicas de cada professora/or.

Santos & Gisi (2017) corroboram esse entendimento ao afirmarem que os sentimentos de insegurança são percebidos pelas/os próprias/os docentes que notam o impacto da mudança em alunas/os que, até então, viviam uma rotina estável e acolhedora.

Para esses autores “[...] esse sentimento é percebido pelos professores que constatarem o impacto sentido pelos estudantes que frequentavam, na primeira fase do Ensino Fundamental, a mesma escola por vários anos e deparavam-se com ambiente e rotinas distintos” (Santos & Gisi, 2017, p. 52). Ainda segundo os autores, quanto menor a bagagem de conhecimentos

construídos na trajetória escolar, maior tende a ser sua insegurança diante das exigências da nova etapa (Santos & Gisi, 2017).

Outro ponto de destaque nas pesquisas é a ausência de ludicidade na nova etapa escolar. Plácido (2017) alerta para o fato de que os aspectos lúdicos, tão presentes e valorizados nos anos iniciais, tendem a desaparecer no 6º ano, mesmo sendo componentes essenciais da cultura infantil. O ato de brincar, segundo a autora, continua sendo um instrumento pedagógico válido que estimula a imaginação e a criatividade, sendo necessário também nos anos finais do ensino fundamental.

Em sua pesquisa, ficou evidente o descompasso entre as práticas anteriores e as atuais, como demonstrado no relato de uma criança: “[...] no ano passado a professora contava sempre uma história para, depois, explicar uma matéria no quadro, ou pelo menos as pessoas tinham nomes nos probleminhas de matemática, entende? Agora não, é tudo muito sem graça” (Plácido, 2017, p. 104-5).

As mudanças no espaço físico também contribuem para o desafio da adaptação. De acordo com Plácido (2017) e Cunha (2016) a forma como os ambientes escolares são organizados pode não atender às necessidades simbólicas e emocionais, já que salas de aula maiores, mais cheias e sem proximidade afetiva, dificultam o acolhimento e podem impactar negativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Plácido (2017) identificou que essa dimensão espacial causa estranhamento, pois deixa salas menores e mais aconchegantes para adentrarem em ambientes amplos e cheios que reforçam o distanciamento entre alunas/os e professoras/es.

Além disso, é preciso considerar as fragilidades acumuladas ao longo do tempo. Frazão (2018) revela que muitas/os chegam ao 6º ano com dificuldades já consolidadas, principalmente na leitura, escrita e ortografia.

Para (Frazão, 2018, p. 91) “[...] carência de conteúdos, com dificuldades na leitura e na escrita, e inclusive com um uso ortográfico de termos comuns ao cotidiano expressamente comprometido e ingressam no 6º e o finalizam com as mesmas dificuldades já vindas de anos anteriores”. Isso evidencia a urgência de uma articulação pedagógica mais efetiva entre as etapas do Ensino Fundamental.

A esse respeito, o documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca que “as articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos” (Brasil, 2013, p. 120). No

entanto, observa-se que essa articulação ainda é frágil em muitas redes de ensino, dificultando o acompanhamento adequado das dificuldades apresentadas.

Diante disso, é essencial compreender que cada aluna/o possui seu próprio tempo de amadurecimento e a transição do 5º para o 6º ano ocorre, muitas vezes, simultaneamente a mudanças corporais, cognitivas e emocionais, típicas da passagem da infância para a adolescência. Cunha (2016) destaca que alunas/os egressas/os do 5º ano ingressam na nova etapa imaturas/os e despreparadas/os para tantas transformações, o que pode levar a conflitos e comprometer o rendimento escolar.

Francisco Júnior (2014) ressalta a importância de que as/os profissionais da educação estejam atentas/os às principais barreiras enfrentadas nesse processo. A compreensão dos desafios dessa transição, tanto no plano pedagógico quanto no emocional, é essencial para garantir acompanhamento satisfatório que as/os auxilie no enfrentamento das exigências dessa nova etapa com mais segurança, acolhimento e motivação para novos aprendizados.

Trata-se, portanto, de um momento que exige sensibilidade e compromisso da comunidade escolar, na construção de estratégias que favoreçam uma transição mais suave, integrada e respeitosa com as singularidades de cada aluna/o e que contribua de maneira definitiva para o seu desenvolvimento integral no ambiente escolar, pois o processo de ensino-aprendizagem resulta na colaboração mútua entre gestoras/es, professoras/es, alunas/os e familiares, os quais devem trabalhar de maneira consciente rumo à construção do ensino democrático, sendo importante ressaltar que esse processo ocorre constantemente e em qualquer lugar, seja em casa, na escola ou em qualquer outro espaço.

Na instituição educacional, a criança entra em contato com uma realidade distinta daquela de seu ambiente familiar. Na escola, tem a chance de adquirir conhecimentos, expressar-se, compreender a si mesma e compreender as/os outras/os.

Ela passa a fazer parte de um ambiente diferente, anteriormente desconhecido, no qual agora se sente integrada e a consistência desse desenvolvimento assegurará aprendizados variados ao longo de toda a vida. É durante a infância que surgem as oportunidades para desenvolver condições que propiciarão o aprimoramento de outras habilidades ao longo da vida adulta.

Sendo assim, a cada oportunidade experimentada, a criança evolui, já que os conhecimentos emergem à medida em que ela é encorajada a encontrar estratégias para contornar qualquer questão de maneira saudável, sem prejudicar o seu desenvolvimento. Contudo, frequentemente, a aquisição de conhecimentos é evidenciada na escola, onde a criança, ao ingressar, depara-se com uma diversidade de conteúdos que a estimula a assimilar

novos aprendizados, absorver conhecimentos e desenvolver novas habilidades. Nesse contexto, a criança manifesta suas capacidades, competências e enfrenta eventuais desafios.

É nesse momento que algumas crianças apresentam problemas em assimilar os conteúdos trabalhados no ambiente escolar, sendo um desafio em todas as modalidades do ensino, gerando muitas incertezas e insegurança. Pires (2010) ressalta que as/os professoras/es dos séculos XVIII e XIX já sofriam com o despreparo no trato das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas/os alunas/os da época.

Consoante Pires (2010) discussões acerca das dificuldades de aprendizagem já despertava a atenção dos/as pesquisadores/as dos séculos acima mencionados, levantando questionamentos sobre o que seria considerado certo no contexto escolar das crianças.

Esse cenário resultava na rotulação das/os alunas/os, classificando-as/os como incapazes de aprender, pois apresentavam dificuldades na leitura, cálculos, concentração e nas habilidades necessárias para o bom desempenho escolar e acadêmico que impactam negativamente no progresso escolar e influenciam negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

No cenário atual da educação há inúmeras discussões acerca dos problemas de aprendizagem frequentemente identificadas no ambiente escolar que prejudicam o desempenho acadêmico, complicando o trabalho das/os professoras/es.

Segundo Perrenoud (2004, p.37) reprovar, nesses casos, não é o recurso mais adequado, pois “a reprovação se mostra não somente inútil, mas injusta [...] tem total fundamento suprimi-la ou mesmo limitá-la severamente, porque não é uma resposta eficaz e equânime às dificuldades de aprendizagem”.

O autor aborda a reprovação escolar, indicando que, em determinados casos, essa prática não é a abordagem mais apropriada, sendo inútil, pois não resolve eficazmente as dificuldades de aprendizagem.

Além disso, Perrenoud destaca a injustiça associada à reprovação, sugerindo que a medida não é equânime, ou seja, não é justa e imparcial diante das diferentes situações. A crítica implícita é que se faz necessário buscar abordagens mais eficientes e equitativas para lidar com os desafios educacionais, em vez de simplesmente recorrer à reprovação.

Sendo assim, compreende-se o termo dificuldade de aprendizagem como conceituado no livro *Dificuldades de Aprendizagem de A-Z*, de Smith & Strick (2001, p.14): “as dificuldades de aprendizagem são problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações”, em que abordam a temática na perspectiva de um fenômeno resultante de vários fatores. Dessa forma, cabe ao sistema

educacional identificar iniciativas que promovam a criação de políticas públicas e ações, além de propor soluções que orientarão as práticas de ensino. Isso engloba o planejamento das ações das/os professoras/es no que diz respeito à didática, avaliação, currículo e também nas relações estabelecidas com a comunidade escolar.

É preciso que a/o docente adquira amplo conhecimento e habilidades profissionais para conduzir o aprendizado de maneira a reduzir as dificuldades de sua/seu aluna/o. Tais profissionais podem e devem participar mais efetivamente de capacitações, formações e treinamentos voltados para uma perspectiva de atendimento mais direta a essa clientela, na qual a propagação de conhecimento da gestão das escolas, do corpo docente e familiares poderá ampliar para intervenções mais ativas, capazes de identificar a real necessidade no processo de ensino-aprendizagem.

A instituição escolar, por ser o cenário comum dessas dificuldades, representa o palco principal onde ocorre todo o processo educativo. É indiscutível que a escola conte com docentes e demais colaboradoras/es aptas/os a elaborar e conduzir um ensino eficiente, resultando no sucesso da/o aluna/o.

A participação da família durante o período escolar, independentemente do momento, demonstra impactos positivos, uma vez que a colaboração entre família e escola se configura como complementar no processo de aprendizagem e na prevenção, redução ou superação das dificuldades de aprendizagem.

O desafio de incluir a todas/os no processo educativo exige a participação de profissionais de diversas áreas do conhecimento para atender às múltiplas necessidades delas/es. Para tal, a abordagem da equipe de multiprofissionais na educação tem se mostrado fundamental para enfrentar os desafios complexos relacionados às dificuldades de aprendizagem.

A equipe de multiprofissionais, composta por profissionais de diversas áreas, desempenha papel preciso na identificação, avaliação e intervenção em contextos educacionais. Sua presença na escola é capaz de contribuir nos mais variados procedimentos de aprendizagem, agindo com expertise em várias áreas profissionais e com acessibilidade em todas as etapas escolares, é significativa para o desenvolvimento educacional.

A equipe de multiprofissionais não atua apenas na escola, como também pode estender seu suporte às famílias e às/aos profissionais que permeiam o âmbito escolar. Esse atendimento é importante, pois os problemas voltados para a aprendizagem muitas vezes têm impacto significativamente nas dinâmicas, não só familiares, mas também em todos os setores

da escola, e, o envolvimento das/os responsáveis no processo de intervenção pode potencializar os resultados significativamente.

O trabalho da equipe multiprofissional para contribuir com o processo educacional em relação às dificuldades de aprendizagem é objeto de diversas discussões na área educacional.

Algumas das discussões e considerações frequentes incluem formas de como garantir a integração entre profissionais da equipe de multiprofissionais e a comunicação consistente entre eles/as e com os demais membros da comunidade escolar, pois a falta dela pode prejudicar a eficácia das intervenções, tornando-se aspectos críticos para o sucesso em casos de dificuldades de aprendizagem.

O trabalho para minimizar tais dificuldades é fundamental para evitar os rótulos existentes não somente no âmbito escolar, mas também no seio familiar, os quais sugerem uma ideia de incapacidade em aprender, algo que não reflete a realidade, pois todos/as aprendemos, porém cada um no seu tempo.

Rodrigues (2008) argumenta que o trabalho desses/as profissionais, incluindo fisioterapeutas, fonoaudiólogos/as, psicomotricistas, psicopedagogos/as, assistentes sociais e psicólogos/as deve ser integrado ao ambiente escolar e às estratégias de sala de aula para oferecer um suporte efetivo às/aos alunas/os. A colaboração entre esses/as profissionais é essencial para desenvolver um sistema educacional inclusivo que não se limite a serviços correlatos.

O papel da/o professora/or também é central neste processo, mas é amplamente reconhecido que não pode atuar sozinha/o. Dessa forma, a contribuição de uma equipe multiprofissional é de suma importância para pensar o trabalho educativo a partir de diferentes perspectivas.

Conforme Brasil (2005a) uma abordagem que separa alunas/os que necessitam de intervenção daquelas/es que não necessitam contraria os princípios da inclusão. Uma equipe multiprofissional, por definição, deve atuar de forma integrada para atender a todas/os, desenvolvendo tanto a educação quanto os cuidados específicos necessários.

A atuação da equipe multiprofissional deve ser contínua e colaborativa tanto com a família quanto na escola, em que profissionais como pedagogos/as, psicopedagogos/as, psicólogos/as e assistentes sociais formam um círculo de suporte que abrange o processo de ensino-aprendizagem, o entendimento comportamental das/os alunas/os e o contexto social no qual estão inseridos.

A compreensão de como proceder diante dessa problemática, faz com que a/o aluna/o não seja rotulada/o com transtornos ou deficiências que, em muitos casos, não correspondem à sua real condição.

Assim, parte-se da hipótese de que com frequência, as dificuldades de aprendizagem estão associadas à falta de clareza nas atividades propostas, metodologias inadequadas e à ausência ou escassez de estímulos, tais como o trabalho com jogos, atividades lúdicas, materiais didáticos mais acessíveis, e metodologias diferenciadas capazes de superar as dificuldades apresentadas.

Em um cenário marcado por crescentes desafios educacionais e pela busca por práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas, este estudo ganha relevância ao aprofundar a compreensão sobre a atuação das equipes multiprofissionais nas escolas públicas.

Ao integrar conhecimentos teóricos e dados empíricos, a pesquisa oferece uma contribuição significativa para o debate acerca das estratégias que podem promover a efetiva inclusão e o desenvolvimento integral das/os alunas/os, respondendo às demandas contemporâneas por políticas públicas mais articuladas e práticas educacionais que valorizem a diversidade e o cuidado coletivo.

Considerando a orientação da literatura acerca da necessidade de serviços de apoio às/aos professoras/es e demais profissionais do âmbito escolar e das pesquisas que se dedicam a gerar conhecimentos sobre quais seriam os auxílios mais apropriados e viáveis, a indagação levantada neste estudo foi: Como Equipes Multiprofissionais podem, no contexto escolar, atuar de forma a favorecer a participação e o aprendizado das/os alunas/os? A partir desse questionamento, a atenção volta-se para o ambiente de aprendizagem e para as interações mantidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, o objetivo geral do presente estudo foi analisar a atuação da Equipe multiprofissional junto às/aos alunas/os da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS. Quanto aos objetivos específicos a pesquisa visou:

- Identificar os critérios de elegibilidade e encaminhamento das/os alunas/os para o atendimento da Equipe multiprofissional;
- Caracterizar o papel desempenhado pela Equipe multiprofissional no contexto escolar, assim como as práticas desenvolvidas;
- Compreender os benefícios do serviço ofertado e os desafios enfrentados.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como proposta uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva, a qual para Gil (2008, p. 27) “tem por objetivo descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Levantam opiniões e crenças de uma dada população. Podem ser associadas às pesquisas explicativas e as exploratórias”.

A metodologia qualitativa, de acordo com Marconi e Lakatos (2004, p. 269):

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

Tal abordagem fornece uma base sólida para análises futuras, além de evidenciar a riqueza dos dados coletados, especialmente no contexto educacional. Em consonância, Gil (2008) observa que essa abordagem, por sua natureza complexa, requer cuidados para minimizar erros e possibilitar o entendimento das relações entre variáveis, como causa-efeito e produtor-produto.

Segundo Medeiros, Varela e Nunes (2017, p. 177) a abordagem qualitativa é “[...] flexível, mas não significando ausência de rigor metodológico. Isso demonstra a complexidade existente ao se pesquisar o social, haja vista que é preciso saber se adaptar ao contexto e daí extrair análises pertinentes”.

Dessa forma, a flexibilidade não deve ser entendida como ausência de rigor, mas como adaptação estratégica que busca capturar a riqueza dos fenômenos em estudo. Ao contrário da abordagem quantitativa, voltada para a generalização dos dados, a pesquisa qualitativa foca na compreensão das essências e significados.

Triviños (1987, p. 132) ensina que a abordagem qualitativa “[...] trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto”, ou seja, a investigação qualitativa busca captar não apenas as aparências, mas também a origem, as relações, as mudanças e as consequências dos fenômenos estudados. Além disso, o autor destaca que a seleção dos/as participantes não se dá aleatoriamente, mas de forma intencional, baseada em critérios como relevância para o esclarecimento do objeto de pesquisa e facilidade de acesso.

Complementando essa compreensão, Gil (2008) destaca que a abordagem qualitativa oferece o aprofundamento das questões investigadas e das suas relações, o qual é possível

pelo contato direto do/a pesquisador/a com a situação estudada, em um esforço para identificar o que há de comum, sem perder de vista a individualidade e os múltiplos significados atribuídos pelos/as participantes.

O caráter adaptativo da abordagem qualitativa também é reforçado por André (2001), que enfatiza a capacidade da pesquisa qualitativa de refletir sobre a produção do conhecimento em meio a influências internas e externas à realidade estudada.

A pesquisa é constituída de parte bibliográfica e parte de campo. A primeira traz contribuições para a compreensão de como Equipes Multiprofissionais podem, no contexto escolar, atuar de forma a potencializar a participação e o aprendizado das/os alunas/os da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS.

Gil (2008, p. 27) aponta que “a abordagem exploratória permite abordar uma temática pouco explorada no campo do conhecimento”. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica oferece aos/às pesquisadores/as ou leitores/as a possibilidade de analisar materiais já publicados, transferindo componentes importantes para o entendimento do que é pesquisado.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS, que atende alunas/os oriundas/os de todos os bairros da cidade. A unidade escolar funciona nos turnos matutino e vespertino, abrangendo turmas desde a Educação Infantil (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente do 1º ao 3º ano.

A escolha da escola se deu por sua relevância como espaço de inclusão e ainda representar em sua organização uma realidade comum a diversas instituições públicas brasileiras.

A unidade escolar conta com uma equipe gestora composta por uma diretora e quatro coordenadoras pedagógicas; duas atuantes no período matutino e duas no vespertino, responsáveis por acompanhar e orientar as/os vinte monitoras/es e estagiárias/os, bem como o acompanhamento de professoras/es de apoio que atuam em articulação com as/os professoras/es regentes e de área (Arte, Inglês, Ciências e Educação Física), garantindo a adaptação das atividades pedagógicas conforme as especificidades de cada aluna/o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), tais como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e Síndrome de Down.

Cabe destacar que a escola não dispõe de uma sala específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), razão pela qual as/os alunas/os que necessitam desse serviço são encaminhadas/os para outra Unidade de Ensino do município, onde recebem o suporte especializado. Essa ausência é um dado relevante da realidade local, uma vez que

limita o acesso dessa clientela ao apoio pedagógico necessário no próprio espaço em que está inserida, o que reforça a importância do trabalho colaborativo entre professoras/es e equipe multiprofissional.

A equipe escolar atua fundamentada no Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento norteador elaborado de forma participativa, com a colaboração ativa de gestoras/es, coordenadoras/es, professoras/es, funcionárias/os administrativas/os e responsáveis.

Tal construção coletiva reforça o compromisso da escola com uma gestão democrática e com a promoção de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades da comunidade escolar. O PPP é revisado a cada três anos, sendo readequado no início de cada ano letivo ou sempre que as circunstâncias institucionais demandarem atualização.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, contendo questões abertas e fechadas tendo sido o desenvolvimento de seu roteiro orientado pelos objetivos do estudo e pelo referencial teórico. As perguntas foram redigidas em linguagem clara e acessível, abrangendo três partes, a saber: dados de identificação das participantes; informações acadêmicas e profissionais; compreensão das especificidades da área de trabalho, como critérios de encaminhamento, atuação da equipe multiprofissional, benefícios e desafios do projeto RAE, e dificuldades de aprendizagem.

Após a criação da primeira versão, o questionário foi testado informalmente com dois profissionais que não fariam parte da amostra principal, possibilitando ajustes de clareza e pertinência.

Segundo Gil (2008, p. 128) o questionário é definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Para Cervo & Bervian (2002, p. 48) o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”.

A coleta de dados foi realizada após cadastramento da pesquisadora na Plataforma Brasil, submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e aprovação pelo Parecer nº 6.504.469, em consonância com a Resolução CNS nº 510/2016.

O estudo também foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Paranaíba-MS e pela direção da unidade escolar.

Após o aceite das participantes, os questionários foram entregues presencialmente tanto às professoras quanto às profissionais da Equipe multiprofissional do Projeto RAE. A

aplicação ocorreu após leitura atenta, concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato das respondentes e o cumprimento das diretrizes éticas previstas.

Foram incluídas na pesquisa as professoras regentes da Educação Infantil (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), desde que graduadas em Pedagogia e concursadas. A delimitação compreende a faixa etária aproximada de 4 a 8 anos, período caracterizado por intensos processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, bem como pela introdução formal das práticas de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

Para a equipe multiprofissional, adotou-se como critério de inclusão o exercício contínuo no Projeto RAE, com graduação completa e especialização na área de atuação. Foram excluídas as professoras que não possuíam formação adequada ou que se encontravam afastadas de suas funções durante o período da coleta de dados.

A escolha por esse recorte justifica-se pela relevância do período em questão no que se refere à identificação precoce e ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. É justamente nessa etapa da escolarização que muitas crianças começam a apresentar indícios de desafios no processo de apropriação dos conteúdos escolares, especialmente no que tange à alfabetização e ao letramento e, se não reconhecidas e acompanhadas com intencionalidade pedagógica, tendem a repercutir negativamente no percurso escolar, influenciando a autoestima e o engajamento com a aprendizagem.

Para esta pesquisa, optou-se pela Técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016). Essa metodologia permite não apenas organizar e categorizar os dados coletados, mas também explorar suas dimensões simbólicas e contextuais, oferecendo interpretações mais aprofundadas. Bardin (2016, p. 48) define a análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Seguindo o rigor metodológico defendido por Bardin (2016) a análise de conteúdo foi estruturada em três fases complementares: **pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados**. A primeira etapa envolve a organização sistemática do material, selecionando os documentos mais relevantes e elaborando hipóteses e indicadores que guiarão a interpretação final.

Como bem afirma Bardin (2016, p. 125) “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” são fatores essenciais nesta fase.

Na sequência, a exploração do material foi conduzida com base na codificação, a qual transforma os dados brutos em unidades significativas e segundo Bardin (2016, p. 131), “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto [...], permitindo atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”.

Neste estudo, os dados foram agrupados em unidades de registro e para Bardin (2016, p. 134) “[...] a unidade de registro é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização [...]” e também de contexto com o objetivo de capturar as temáticas centrais que permeiam as falas das participantes, como dificuldades de aprendizagem, apoio familiar e formação continuada das professoras.

Franco (2008, p. 43) complementa essa discussão ao afirmar que as unidades de contexto “[...] podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise”.

Na fase seguinte, os dados foram submetidos a uma redução progressiva, agrupando as unidades de registro em categorias de análise, conforme recomenda Bardin (2016). Esse processo envolve a identificação de temas comuns e recorrentes nos discursos dos participantes, organizando-os de maneira coerente para o desenvolvimento das interpretações.

Durante essa etapa, os questionários foram cuidadosamente examinados para destacar os pontos relevantes e organizar as respostas em padrões que permitiram a compreensão mais clara das complexidades enfrentadas pelas professoras e pela atuação da Equipe multiprofissional do Projeto Rede de Apoio Educacional – RAE no cotidiano escolar, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em paralelo, a análise quantitativa das respostas fechadas buscou determinar a frequência das categorias identificadas, enquanto a análise qualitativa das respostas abertas permitiu explorar os significados mais profundos atribuídos pelas participantes às suas experiências.

Essa etapa, conforme enfatizado por Bardin (2016) exige um esforço analítico e crítico para cruzar os dados coletados com os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. É nessa interseção entre dados e teoria que emergem as inferências e interpretações finais.

A experiência cotidiana nas escolas públicas, marcada por desafios concretos no processo de ensino e aprendizagem, foi o ponto de partida para a construção da estrutura analítica desta pesquisa. O percurso investigativo organiza-se em quatro capítulos interligados, que articulam os referenciais teóricos com a realidade empírica da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais, de modo a articular os fundamentos teóricos, a contextualização do estudo e a análise crítica dos dados obtidos na pesquisa.

O Capítulo 1, intitulado Compreendendo as dificuldades de aprendizagem, apresenta os conceitos fundamentais que embasam este estudo. Na seção 1.1, discute-se a educação como um direito, abordando os marcos legais e o percurso histórico da inclusão escolar no Brasil. Em seguida, a seção 1.2 trata da identificação e do uso de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para atenuar as dificuldades de aprendizagem, evidenciando o papel das/os professoras/es na adoção de estratégias pedagógicas contextualizadas. Por fim, a seção 1.3 aprofunda a distinção conceitual entre dificuldade e distúrbio/transtorno de aprendizagem, visando evitar diagnósticos equivocados e subsidiar intervenções mais adequadas.

O Capítulo 2, Dificuldades de aprendizagem – família, escola e sociedade, amplia a análise do fenômeno ao explorar sua relação com diferentes contextos. Na seção 2.1, destaca-se o papel da família no acompanhamento e na mediação do processo de aprendizagem. A seção 2.2 analisa a função da escola, ressaltando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e da formação docente contínua. Por fim, a seção 2.3 aborda o papel da sociedade, considerando os fatores socioculturais e estruturais que influenciam tanto a aprendizagem quanto a inclusão escolar.

No Capítulo 3, Consultoria colaborativa e atuação das equipes multiprofissionais no contexto escolar, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam essa abordagem. A seção 3.1 dedica-se à conceituação, aos princípios e aos fundamentos da consultoria colaborativa. Em seguida, a seção 3.2 explora os benefícios e impactos dessa estratégia na prática escolar, evidenciando seu potencial na promoção da inclusão e na qualificação do trabalho docente. A seção 3.3, por sua vez, reflete sobre os desafios e as lacunas existentes na colaboração entre equipes multiprofissionais e equipes escolares, apontando limites e possibilidades para sua efetivação no cotidiano educacional.

O Capítulo 4, Equipe multiprofissional na escola, tem início com a seção 4.1, que apresenta o Projeto RAE (Rede de Apoio Educacional), descrevendo seus fundamentos legais, a composição da equipe e suas atribuições. Na seção 4.2, são analisados os resultados da

pesquisa a partir dos relatos das profissionais que compõem a equipe multiprofissional, evidenciando suas percepções, práticas e desafios enfrentados na atuação escolar. A seção 4.3 reúne os relatos das professoras regentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), abordando os desafios vivenciados no processo de ensino-aprendizagem, as estratégias pedagógicas utilizadas e suas percepções sobre o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional. Finalmente, a seção 4.4 apresenta uma síntese analítica dos resultados, destacando os principais desafios e perspectivas para o fortalecimento da educação inclusiva no contexto investigado.

Essa estruturação permite uma compreensão progressiva do fenômeno pesquisado, partindo dos fundamentos teóricos e contextuais até chegar à análise crítica das práticas desenvolvidas.

1 COMPREENDENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Compreender o que acarreta as dificuldades de aprendizagem, obstáculos no processo de aprender no contexto escolar, é um desafio que toda a comunidade escolar vem enfrentando há muitos anos, pois são inúmeras as transformações no cenário educacional, bem como na sociedade como um todo. Há que se estudar e compreender as causas que geram tais dificuldades que exigem muita dedicação e conhecimento por parte da/o docente, levando a uma reflexão de sua prática pedagógica no intuito de conseguir realizar uma intervenção satisfatória.

1.1 A Educação como direito e os caminhos da inclusão escolar

Ao longo dos anos, o campo da educação tem experimentado inúmeras mudanças em sua estrutura, abordagens e métodos utilizados. Essa diversidade de transformações impacta diretamente nas relações sociais no mundo globalizado e permeado por diversas concepções culturais, resultantes da contemporaneidade, fazendo com que esses efeitos também se manifestem no contexto escolar.

No Brasil e, em grande parte do mundo, a educação consolidou-se como direito fundamental de todos os indivíduos. Entretanto, este direito nem sempre foi reconhecido com a mesma importância. Sua consolidação ocorreu com o advento do Estado de Direito durante as revoluções burguesas do século XVIII, quando a educação foi elevada à condição de bem coletivo, fundamental tanto para a vida pessoal quanto social, bem como para o pleno exercício consciente da cidadania.

Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configurasse como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (Saviani, 2013, p. 745).

O estudioso ressalta a centralidade da educação como um direito social fundamental, cuja importância transcende sua própria natureza jurídica. Ao afirmar que a educação é uma condição necessária, embora não suficiente para o exercício pleno dos demais direitos, evidencia seu papel estruturante na vida em sociedade, ou seja, ainda que o acesso à educação não garanta, por si só, o usufruto de todos os direitos, sem ela, torna-se praticamente inviável exercê-los de forma consciente, crítica e efetiva.

Sendo assim, a educação assume função estratégica, pois é a base que possibilita o acesso aos direitos civis, como a liberdade e a igualdade perante a lei; aos direitos políticos, como o voto e a participação cidadã e aos direitos sociais e econômicos como saúde, trabalho e moradia digna. Sem uma formação que desenvolva capacidades cognitivas, éticas e sociais, os indivíduos permanecem à margem dos processos decisórios e das estruturas que organizam a vida coletiva.

Saviani (2013) convida à reflexão sobre o papel da escola e das políticas educacionais na garantia de uma cidadania plena. Ele aponta que o direito à educação não pode ser visto de forma isolada ou reduzido a um bem de consumo, mas deve ser compreendido como eixo articulador dos demais direitos humanos. Promover uma educação pública, gratuita, de qualidade e acessível a todas/os é investir na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Além disso, reconhecer a diversidade de métodos de aprendizagem e valorizar diferentes formas de conhecimento é essencial para que uma educação de qualidade aconteça. O direito à educação não deve apenas proporcionar acesso a informações, mas também fomentar o pensamento crítico, a criatividade e a formação de cidadãos capazes de contribuir positivamente para suas comunidades e para o mundo.

Nesse sentido, a colaboração entre os governos federal, estadual e municipal, instituições educacionais, organizações da sociedade civil e a comunidade em geral é fundamental para fortalecer e aprimorar continuamente os sistemas educacionais, já que somente por meio do comprometimento e de esforços coletivos é possível garantir que o direito à educação seja verdadeiramente impactante para as gerações presentes e futuras.

Certamente, para que a educação seja instrumento capaz de fomentar a cidadania, é essencial direcionar esforços para a transformação de hábitos e atitudes, ancorados nos valores fundamentais da solidariedade, justiça e respeito ao próximo. Este processo de educação para promover um futuro mais digno deve ocorrer em todas as esferas de convivência social dos indivíduos, incluindo a família, a escola, o ambiente de trabalho, a comunidade e a sociedade como um todo.

Deve-se atentar para que haja uma visão educacional com o intuito de aprimorar não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a formação integral de cidadãos e cidadãs. A educação deve estar alicerçada nos princípios de responsabilidade, autonomia e solidariedade, visando cultivar indivíduos que compreendam e exerçam seus direitos e deveres com base no respeito pelas/os outras/os.

No entanto, a realidade brasileira mostra que, historicamente, grupos marginalizados foram privados de acesso à educação. Esse legado de exclusão atravessou os séculos, refletindo-se ainda hoje na forma como o sistema educacional responde às populações vulneráveis, incluindo o público da Educação Especial. Carvalho (2004) lembra que a maior parte da população chegou ao final do período colonial sem direitos civis e políticos, tampouco um sentimento de nacionalidade compartilhada.

Até o século XVIII, as pessoas deficientes raramente recebiam atenção adequada da família, da sociedade e das escolas. Frequentemente separadas desde cedo de seu meio de origem, eram segregadas em organizações religiosas ou em instituições criadas exclusivamente para abrigá-las. Somente no século XIX, com a crescente tomada de consciência social, o desenvolvimento da reabilitação e a criação das primeiras legislações específicas, começaram a delinear-se os primórdios do atendimento educacional (Maluf, 2006).

O direito à educação, ao longo da história, tornou-se pilar essencial para o desenvolvimento da sociedade e o fortalecimento dos valores democráticos. A busca por garantir o acesso universal à educação não se restringiu apenas à conquista do reconhecimento desse direito, mas estendeu-se para a efetivação de condições igualitárias.

É marcante o percurso que a legislação educacional brasileira vem traçando ao longo das décadas, refletindo os desafios e as conquistas no campo da inclusão escolar, especialmente no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência.

Desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, diversos artigos têm garantido o acesso à educação pública de qualidade para todas/os, incluindo as/os alunas/os com deficiência (Brasil, 1988). O direito à educação é entendido como acesso à oferta educacional, sendo esta, responsabilidade tanto do Estado quanto da família, conforme estabelecido pela Constituição Brasileira (Brasil, 1988).

Mantoan (2009) concorda com a Constituição ao ressaltar que nesse contexto, é fundamental reconhecer a educação como direito de todas/os, independentemente de suas diferenças ou limitações e, ainda destaca que os desafios para a efetivação da inclusão escolar são muitos, exigindo não apenas adaptações estruturais nas escolas, mas também a mudança de paradigma em relação ao papel das/os docentes e das instituições formadoras.

Nesse cenário, o artigo 6º da Constituição reafirma os direitos sociais, destacando a educação como um deles e atribuindo responsabilidades tanto ao Estado quanto à família e à sociedade (Brasil, 1988). Contudo, essa partilha de responsabilidades tem sido objeto de

debates acalorados, evidenciando interesses políticos e ideológicos que muitas vezes obscurecem o verdadeiro propósito da educação inclusiva (Cunha, 2010).

A educação como direito social está garantida no artigo 205 da Constituição Federal: “A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e a escola” (Brasil, 1988).

No que se refere à educação como um direito de todos/as, o texto da Constituição Federativa do Brasil de 1988, destaca no artigo 208, o Direito à Educação, que vem detalhado da seguinte forma:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1990, p.14).

A Declaração de Jomtien (1990) enfatizou a universalidade desse direito, reforçando que todas as pessoas, independentemente de idade, gênero ou condição, têm o direito fundamental de acesso à educação (UNESCO, 1990). Essa declaração estabeleceu objetivos claros para garantir a educação para todas/os, destacando a importância de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada indivíduo (UNESCO, 1990).

No entanto, apesar dos esforços internacionais e nacionais, ainda existem desafios significativos a serem superados. Como destacado por Mittler (2005), mesmo após décadas da Declaração de Jomtien, muitos países ainda lutam para garantir o acesso universal à educação, especialmente em regiões como a África, onde a pobreza extrema e a falta de recursos dificultam o acesso à escola.

É fundamental reconhecer que a educação inclusiva vai além do acesso à escola. Como mencionado na Declaração de Jomtien (1990) a educação básica é a base para o desenvolvimento humano permanente e para a construção de sociedades mais justas e igualitárias (UNESCO, 1990). Portanto, é necessário investir em mudanças estruturais, tanto

na gestão escolar quanto na sociedade como um todo, para garantir que todas as pessoas, incluindo aquelas deficientes, possam participar plenamente da vida social e cultural.

A educação como um direito da pessoa deficiente é essencial para promover a igualdade, a inclusão e o desenvolvimento humano. Para alcançar verdadeiramente uma sociedade inclusiva, é necessário um compromisso coletivo para superar os desafios e garantir que todos tenham acesso à educação.

O impacto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990, surge como uma resposta às diretrizes internacionais definidas pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). O ECA coloca a criança e o adolescente como prioridade e define os direitos e responsabilidades do Estado para com toda a juventude brasileira: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990).

O direito à educação é particularmente tratado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a partir do artigo 53 e com o propósito de cumprir os princípios estabelecidos também pela Constituição Federal. O documento garante à criança e ao adolescente, prioritariamente, uma educação voltada para o desenvolvimento integral da pessoa, com ênfase na prática da cidadania e na capacitação para o trabalho. De acordo com o ECA, “a educação escolar é um componente fundamental para a concretização da proteção integral das crianças e adolescentes” (Brasil, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente manifesta a preocupação em assegurar à criança e ao adolescente o acesso ao conhecimento e isso proporciona a esses indivíduos a capacidade de crescerem de forma pessoal e social, permitindo-lhes buscar condições de vida aprimoradas e o acesso a inúmeros outros direitos, capacitando-os a tornarem-se cidadãos capazes de transformar a sociedade. É urgente que as escolas se mobilizem e se habilitem na adequação da prática educativa, garantindo que todas/os tenham acesso à educação de qualidade (Brasil, 1990).

A educação como direito da pessoa com deficiência tem sido amplamente discutida e respaldada por legislações internacionais e nacionais ao longo dos anos. A Declaração de Salamanca (1994) reconhecida como um dos marcos mais relevantes no cenário internacional enfatiza a necessidade de integrar indivíduos deficientes ao ambiente escolar como um compromisso a ser cumprido pelos Estados (UNESCO, 1994).

O Brasil assumiu compromissos diante desse documento, formulado durante a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”,

ocorrida na Espanha, em 1994, cujo propósito foi traçar diretrizes para garantir a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular. O documento assegura que

[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

A citação da UNESCO (1994) apresenta uma síntese potente do ideário inclusivo ao defender que as escolas regulares, quando orientadas por princípios de inclusão, tornam-se instrumentos privilegiados na promoção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa. Ao afirmar que essas instituições são capazes de combater atitudes discriminatórias e fomentar comunidades solidárias, a declaração reforça a função social da escola como espaço de transformação, em que as diferenças não apenas coexistem, mas são reconhecidas, valorizadas e respeitadas.

Além do compromisso ético o texto destaca a eficiência do modelo inclusivo ao apontar que ele não apenas atende à maioria das crianças com qualidade, mas o faz de maneira economicamente viável, o que desmonta uma das críticas recorrentes que associa a inclusão a altos custos. A proposta, portanto, não é apenas moralmente necessária, mas também estrategicamente vantajosa, pois otimiza recursos e amplia o alcance do direito à educação para todas/os.

A citação ainda remete a um compromisso político e pedagógico com a superação das desigualdades historicamente construídas, o que exige das instituições escolares a reconfiguração de suas práticas, currículos, relações e estruturas. Dessa forma, o texto da UNESCO sinaliza que a educação inclusiva não é uma adaptação superficial, mas uma profunda mudança de paradigma, que visa garantir a presença, a participação e a aprendizagem de todas/os, independentemente de suas condições, histórias ou especificidades.

Esse documento tem como centro de atenção o público infantil com deficiência nas instituições de ensino, trazendo normas e parâmetros voltados à promoção de equidade no acesso à educação. A Declaração de Salamanca (1994) reforça a importância do comprometimento coletivo: “[...] cabe à sociedade civil em geral, com apelo também ao professor, colaborar no desenvolvimento da inclusão educacional” (UNESCO, 1994).

Esse instrumento internacional foi essencial para dar início à organização do atendimento educacional destinado às crianças com deficiência. No contexto brasileiro, ele

representa uma das bases mais significativas para a construção da Política Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tendo influenciado diretamente a formulação de diversas legislações voltadas à educação especial.

Apesar do empenho governamental e das instituições de ensino em promover educação de qualidade para todas/os, muitos obstáculos ainda são encontrados pelo caminho que leva à concretização de um trabalho no qual todas as crianças consigam atingir o nível adequado de aprendizagem, em especial aquelas que apresentam impasses ao aprender. Sendo assim, a Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais (1994) estabeleceu que o princípio fundamental da escola inclusiva

é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994).

O texto expressa a ruptura com modelos educacionais excludentes, independentemente da maneira como a criança aprende, pois cada indivíduo possui seu ritmo de assimilação e defende que a convivência entre alunas/os com diferentes particularidades deve ser a regra, e não a exceção. Destaca ainda que escolas comprometidas com a inclusão devam ser capazes de identificar e atender à diversidade de maneira a contemplar diferentes formas e ritmos de aprendizagem. Isso exige a concepção flexível de currículo, a reorganização dos ambientes escolares, o uso de estratégias de ensino diversificadas e a mobilização de recursos que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento de todas/os.

Além disso, o documento reforça a importância da articulação entre escola e comunidade, entendendo que o processo de inclusão vai além dos muros escolares e requer o envolvimento coletivo para ser efetivo. A proposta de continuidade de serviços e apoios, proporcional à variedade de exigências presentes no cotidiano escolar, aponta para uma perspectiva dinâmica e responsiva da educação.

Isso significa que não se trata de oferecer soluções fixas ou padronizadas, mas de construir respostas que dialoguem com a realidade concreta dos sujeitos e com a complexidade do processo educativo. A Declaração reafirma que a verdadeira qualidade da educação está na capacidade da escola de acolher e garantir oportunidades de aprendizagem a todas/os.

Na Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais (1994) assim ficou estabelecido:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, e que para tal, governantes atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca reafirma, com clareza e força normativa, que toda criança possui o direito garantido à educação, ressaltando que cabe aos sistemas educacionais criar condições efetivas para que cada aluna/o possa alcançar e sustentar um patamar adequado de aprendizagem. Ao fazer esse apontamento, o documento desloca a responsabilidade do fracasso escolar das crianças para as estruturas educacionais, instando os governos a assumirem o compromisso prático e não apenas discursivo com a inclusão.

Nesse sentido, o texto enfatiza que é dever dos gestores públicos atribuir à educação inclusiva a mais alta prioridade tanto em termos políticos quanto orçamentários. Ou seja, a construção de sistemas de ensino verdadeiramente inclusivos demanda investimento consistente, planejamento estratégico e a disposição de transformar práticas consolidadas que historicamente ignoraram ou marginalizaram a diversidade.

A inclusão não pode ser tratada como um favor, mas como um direito assegurado por princípios éticos e legais. A aprendizagem passa, então, a ser um direito de todas/os e o fracasso escolar deixa de ser atribuído à/ao aluna/o para ser compreendido como uma falha institucional, uma responsabilidade que os sistemas educacionais precisam enfrentar com coragem, compromisso e ações concretas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, adota uma visão abrangente do papel da educação na vida do ser humano. Apesar de se concentrar especialmente no contexto educacional escolar, a lei demonstra notável preocupação com a amplitude dos processos formativos para a vida como um todo. Nessa legislação, a educação é abordada de forma integrada com diversas dimensões que permeiam nossa existência, incluindo a vida familiar, a convivência humana, o trabalho e as manifestações culturais (Brasil, 1996).

Com a promulgação de leis como a LDBEN, a educação brasileira passou por significativas transformações. A proposta de uma educação inclusiva ganhou força, deslocando o foco da escola especial para a escola regular, que passou a ser o espaço

destinado a todas/os, sem distinção. No entanto, essa transição não foi fácil e exigiu mudanças significativas em todo o sistema educacional (Brasil, 1996).

Ao abordar sobre o direito à educação, a LDBEN também o reconhece como um dever do Estado, estabelecendo a obrigação de oferecer a educação básica de maneira universal e gratuita. A LDBEN estabelece, no artigo 22, que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Essa abordagem ressalta a importância de uma educação que não apenas prepara para o trabalho, mas também enriquece a vida das pessoas e contribui para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes, éticas/os e responsáveis. Além de contemplar o contexto escolar, a legislação evidencia uma perspectiva abrangente, integrando a educação com diversas dimensões da vida como a familiar, a convivência humana, o trabalho e as manifestações culturais.

A LDBEN supracitada representa um marco importante no cenário educacional ao propor a adequação das escolas brasileiras para atender de forma satisfatória todas as crianças, independentemente de suas diferenças étnicas, sociais ou culturais, destaca Kassir (2011b). Comunga Beyer (2010) desse raciocínio ao enfatizar que a legislação aponta para a escola comum como o espaço preferencial para o atendimento educacional de alunas/os com necessidades especiais, reforçando assim o princípio da inclusão. Para tal, a LDBEN estabelece:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial;

2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular;

3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996).

Entretanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios. Apesar dos avanços legais, é preciso uma modificação geral nas estruturas escolares e na formação das/os docentes para que a inclusão seja de fato uma realidade.

No entanto, é necessário que essas leis saiam do papel e se tornem práticas efetivas nas escolas, proporcionando igualdade de oportunidades e respeito à diversidade existente no

ambiente escolar, no qual a verdadeira humanização do ensino só será alcançada quando todas/os as/os alunas/os puderem participar plenamente do processo educacional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além disso, a Declaração de Montreal, aprovada em 5 de junho de 2001, reforçou a necessidade de acesso igualitário a todos os espaços da vida como um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas (Montreal, 2001).

Como ressalta a Declaração de Montreal é responsabilidade dos governos assegurarem a implementação de políticas, programas e práticas inclusivas, bem como incorporar os princípios do desenho inclusivo em todos os programas de educação e treinamento (Montreal, 2001).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, ampliou o campo de atuação e atualizou os direitos das pessoas com deficiência como novo parâmetro internacional dos direitos humanos (UNESCO, 2007). Ela visa promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência.

No contexto brasileiro, o compromisso com essas convenções tem sido reforçado ao longo do tempo. O país ratificou a Convenção de Guatemala em 2001 e firmou compromisso com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2007. Essas ações refletem a busca por garantir os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação.

O respeito pela dignidade inerente à independência da pessoa, inclusive à liberdade de fazer as próprias escolhas, e à autonomia individual, à não-discriminação, à plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, à igualdade de oportunidades, à acessibilidade, à igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (UNESCO, 2007, p. 9).

De acordo com a UNESCO, deve haver respeito pela pessoa, independentemente de sua condição social, física ou psicológica, homem, mulher ou criança com deficiência, estabelecendo igualdade e garantindo liberdade de tomada de decisões em qualquer situação vivenciada.

No campo da educação, essa perspectiva foi incorporada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) que reafirma o

compromisso com a escolarização de todas/os, inclusive os que historicamente foram segregados em espaços paralelos.

Esse documento representou um divisor de águas ao definir diretrizes para matrícula de alunas/os Público-alvo da Educação Especial (PAEE) na rede regular, com atendimento especializado complementar.

É fundamental compreender as regulamentações acerca da Educação Especial, visando ao atendimento adequado ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), a saber: Pessoa com Deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial (deficiência física, visual, auditiva e intelectual), Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Essa política traz à tona discussões fundamentais, pois ao longo do tempo os espaços destinados ao atendimento de alunas/os com deficiência foram definidos e mantidos por diferentes grupos, sendo pouco questionados quanto à eficácia e equidade da modalidade de educação especial ofertada.

Classes e escolas especiais, durante décadas, foram consideradas as mais adequadas por contar com profissionais especializados, cuja formação estava focada na deficiência em si, e não no sujeito em sua totalidade. Essa configuração, embora consolidada, passou a ser criticada quando se percebeu que a mera especialização técnica não era suficiente para garantir a aprendizagem e o direito à convivência plena (Brasil, 2008a).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil em 2009, por meio do Decreto nº 6.949/2009, representa uma mudança radical nesse processo. Ao afirmar que a deficiência resulta da interação entre as pessoas e as barreiras de atitude e de ambiente, o documento desloca o foco da deficiência do indivíduo para o contexto social, apontando a exclusão como resultado das barreiras impostas pela sociedade (Brasil, 2009).

A consolidação dos direitos educacionais desse público também está ancorada no Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008b) e, posteriormente, no Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) os quais instituem a possibilidade da dupla matrícula como estratégia para garantir o financiamento tanto na escola regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa medida evidencia um importante passo rumo à articulação entre educação comum e educação especial, permitindo que a/o aluna/o transite por diferentes espaços com suporte adequado às suas necessidades específicas, e por meio dessas diretrizes,

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2011).

A adoção dessas diretrizes representa um esforço concreto do Estado em assumir sua responsabilidade para com o público-alvo da Educação Especial, buscando não apenas inseri-los na escola, mas assegurar condições reais de permanência, participação e aprendizagem.

A trajetória rumo à inclusão educacional tem sido marcada por avanços e desafios, especialmente no que tange à garantia do direito à educação para pessoas com deficiência. Bueno (2008, p. 55) explicita que “não se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente”.

Até o século XVIII as pessoas com necessidades especiais raramente recebiam atenção adequada da família, da sociedade e das escolas. Separadas desde cedo do meio de origem, eram segregadas em organizações religiosas ou em escolas especialmente criadas para abrigá-las. A partir do século XIX, com a crescente tomada da consciência social e desenvolvimento na área da reabilitação, além do importante fato que foi a criação da primeira legislação específica. Começou-se a delinear os primórdios do atendimento como hoje ainda existe em diversos países (Maluf, 2006, p.13).

A história da Educação Especial e da educação inclusiva se entrelaça de forma complexa, muitas vezes levando à confusão entre ambos os termos. A ideia de inclusão surgiu como uma resposta à necessidade de integrar alunas/os com necessidades especiais às classes regulares.

A legislação brasileira, ao longo dos anos, refletiu os diferentes paradigmas da Educação Especial, ora priorizando a institucionalização, ora a integração ou serviços especializados. A busca por uma educação inclusiva, embora presente nas leis enfrentou interpretações conflitantes e omissões por parte do poder público. A falta de definição clara quanto ao atendimento educacional acabou por prejudicar o acesso de alunas/os com deficiência à educação de qualidade, é o que pontua Mazzotta (2011).

Apesar dos avanços jurídicos conquistados, como destaca Mazzotta (2011), ainda há muito por se fazer. A Educação Especial, por muito tempo, foi interpretada de maneira

reducionista, como uma questão meramente metodológica, sem considerar sua complexidade e importância para a formação de sujeitos autônomos e integrados à sociedade.

Reconhecer que a Educação Especial não se resume à preparação para o ensino comum, mas sim a uma modalidade própria de ensino, capaz de atender às necessidades específicas de cada aluna/o faz-se necessário para que a educação seja vista como um instrumento de transformação social, capaz de promover a inclusão e o respeito à diversidade, pois ao direcionar a atenção para a educação como um agente transformador, o foco não está apenas na disseminação de conhecimento, mas na moldagem de indivíduos capazes de edificar e sustentar a busca por um processo educacional mais justo.

Por meio de estudos e pesquisas, as universidades têm desempenhado um papel fundamental e de excelência na promoção da inclusão escolar. É possível antever transformações significativas na Educação Especial, com a perspectiva de que pesquisas nesse campo recebam apoio de várias entidades de incentivo, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e diversas instituições dedicadas à pesquisa e extensão para a promoção de uma Educação Escolar Inclusiva, fomentando a transformação das escolas em verdadeiros espaços inclusivos, nos quais a diversidade é não apenas tolerada, mas celebrada.

No entanto, a jornada rumo à verdadeira inclusão é repleta de desafios e obstáculos a serem superados. É necessário ir além das palavras e das políticas, garantindo que as práticas pedagógicas e as estruturas escolares estejam verdadeiramente adaptadas para atender às especificidades de todas/os.

A transição para um modelo de educação inclusiva que funcione na prática enfrenta resistências tanto por parte da família, que muitas vezes não acredita na capacidade de aprendizagem de suas crianças com limitações, quanto por parte da equipe escolar e da sociedade em geral, que nem sempre estão preparadas para acolher a diversidade (Beyer, 2010).

É necessário refletir sobre as propostas de transformação e os discursos implícitos nas leis para garantir o cumprimento da educação inclusiva que surge como um caminho para assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas capacidades, tenham acesso à educação e não mais seja entendida apenas como adaptação da escola para receber o PAEE, mas como transformação do próprio conceito de escola.

Reconhecer que a inclusão escolar não se limita apenas à garantia de acesso físico à escola, implica em uma metamorfose profunda nos aspectos culturais, emocionais e ambientais do cenário educacional. Isso demanda formação continuada e abordagem pedagógica que valorize a diversidade e promova a inclusão de fato (Brasil, 1998).

1.2 A identificação e uso de práticas pedagógicas inclusivas para atenuar as dificuldades de aprendizagem

No Brasil, a disparidade social tem marcado um complicado cenário de desigualdade social, no qual cidadãos/ãos enfrentam cada vez mais desafios diante de circunstâncias inesperadas relacionadas à educação escolar, deparando-se com situações discrepantes que comprometem o dia a dia de alunas/os na busca por uma vida profissional e acadêmica mais digna.

Algumas medidas têm registrado progressos notáveis para vencer os desafios, tanto no desenvolvimento educacional quanto na promoção de uma escola mais democrática e inclusiva para todas/os, em que haja o processo de ensino-aprendizagem e consequente educação plena.

Diante do crescente compromisso com a educação inclusiva, o ambiente escolar é desafiado todos os dias a romper com práticas tradicionais para garantir o direito à aprendizagem.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) desponta como uma proposta metodológica inovadora, capaz de contribuir significativamente para o ambiente escolar e ancorado em fundamentos científicos sobre o funcionamento da aprendizagem humana, visando planejar o ensino desde sua origem para contemplar as diversas formas de aprender, sem a necessidade de posteriores adaptações excludentes.

Essa abordagem, inspirada no campo da arquitetura e fundamentada no conceito de Desenho Universal, busca eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais de modo a garantir que todos os sujeitos tenham acesso pleno ao conhecimento.

Conforme destaca a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), o desenho universal refere-se à “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”. Tal princípio, inscrito na legislação brasileira, consolida-se como uma diretriz inadiável para as práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse horizonte, é importante reconhecer que a diversidade encontrada em sala de aula tem evidenciado os desafios enfrentados pelas/os docentes e demais integrantes das instituições escolares. A formação docente desponta, portanto, como eixo central para lidar com a heterogeneidade, já que efetivar práticas inclusivas exige preparo técnico, sensibilidade e compromisso (Silva; Gomes; Souza, 2017).

Esse preparo se articula ao que determina o artigo 28, §2º da LBI, ao afirmar que cabe ao poder público aprimorar os sistemas educacionais para assegurar condições de acesso, permanência e aprendizagem, mediante recursos que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015).

No mesmo caminho, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece a necessidade de garantir acesso ao ensino regular, do infantil ao superior, assegurando não apenas o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas também a formação docente, a participação da família e a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas.

Destaca-se que a formação continuada é condição indispensável para a consolidação dessa proposta. Pereira (2021) evidencia que formações pautadas no DUA favorecem o olhar para ritmos e estilos de aprendizagem distintos, permitindo às/aos professoras/es diversificar objetivos, estratégias e materiais. Quando experienciam o DUA, os docentes compreendem a relevância de múltiplas formas de engajamento e avaliação, além da importância de construir práticas colaborativas que respeitem a singularidade das/os alunas/os.

Como lembra Oliva (2016), tornar as aulas acessíveis implica romper com barreiras que vão desde o espaço físico até as práticas metodológicas, atingindo inclusive as formas de interação em sala. Nesse sentido, reconhecer as barreiras é o primeiro passo para transformá-las em oportunidades de construir um ensino mais justo e abrangente.

Sob a perspectiva histórica, Bock (2019) ressalta que a atenção educacional às pessoas deficientes carrega marcas de segregação, ainda presentes em práticas deficitárias e fragmentadas. Esse passado evidencia a urgência de novas estratégias pedagógicas como o DUA que propõe currículos e planejamentos menos restritivos e voltados para as/os alunas/os.

É justamente nesse contexto que as pesquisas vêm reafirmando a relevância do DUA, como observa Silva (2021, p. 69):

[...] as práticas educativas baseadas no DUA são aplicáveis em qualquer nível educacional, pois os estudos selecionados abordaram os três níveis de ensino: fundamental, médio e superior. Isso demonstra que o DUA pode, de fato, contribuir de várias maneiras na eliminação de barreiras existentes nos vários contextos educacionais.

É fundamental destacar que essa proposta não se limita à inclusão de alunas/os com deficiência, embora essas/es se beneficiem significativamente de um ensino acessível desde sua concepção. O DUA propõe um olhar mais sensível à diversidade, promovendo estratégias

que favoreçam o desenvolvimento de todas/os, ao passo que reconhece as necessidades específicas daquelas/es que fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

A análise de Zerbato (2018, p. 231) reforça esse entendimento ao demonstrar que o DUA potencializa práticas pedagógicas inclusivas, pois “possibilita o aprendizado e maior participação de todos, beneficiando inclusive os estudantes que não são do PAEE”.

A autora acrescenta que o êxito desse processo requer o envolvimento de todos os atores e atrizes da escola em uma cultura colaborativa que fortaleça a inclusão. Trata-se, portanto, de um caminho que une a/o regente, docente da educação especial e outros/as profissionais especializados/as em torno de um objetivo comum que é tornar a aprendizagem acessível a todas/os.

Para compreender a origem dessa proposta, é relevante lembrar que o conceito de Universal Design for Learning (UDL) foi desenvolvido em 1999, nos Estados Unidos por David Rose, Anne Meyer e pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST), e traduzido no Brasil como DUA, oferece orientações para transformar o ensino tradicional, muitas vezes engessado, em experiências significativas, compreensíveis e motivadoras para todas/os (CAST, 2013).

O DUA é compreendido como o conjunto de princípios, estratégias e ações que visam tornar o processo de ensino-aprendizagem acessível a todas/os, reconhecendo a diversidade humana como ponto de partida e não como exceção a ser adaptada. Trata-se de um modelo pedagógico que se distancia das práticas homogêneas tradicionais ao conceber que todas/os, com ou sem deficiência, consigam desenvolver a aprendizagem por meio do mesmo material (Zerbato, 2018).

De acordo com Zerbato (2018, p. 56) o DUA “consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes”.

Ao adotar essa perspectiva, as/os docentes são orientadas/os a elaborar objetivos, métodos e materiais de ensino que respeitem a pluralidade de estilos e ritmos de aprendizagem, contribuindo para uma avaliação mais justa e coerente com o progresso individual de cada aluna/o.

Como explica Zerbato (2018 *apud* Nelson, 2014), sua gênese se inspira na arquitetura inclusiva, pois da mesma forma que uma rampa pode ser utilizada tanto por pessoas com deficiência quanto por idosos, mães com carrinho de bebê ou qualquer pessoa em condição de mobilidade reduzida. O DUA projeta currículos que consideram desde o início a diversidade das/os alunas/os, prevenindo barreiras antes mesmo que elas surjam.

Dessa perspectiva, a inclusão vai além da adaptação pontual de atividades ou flexibilização superficial do currículo. Ela envolve repensar os modos de ensinar e aprender, como sublinham Conte e Habowski (2022, p. 3) ao afirmarem que a inclusão deve ampliar-se “ao fortalecimento do sentido pedagógico, que é o da socialização na vida em sociedade para acabar com o capacitismo e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência”.

Tal compreensão é reforçada por Mantoan (2017) ao criticar práticas de customização redutivas que, ao invés de garantir a singularidade, reforçam categorias e exclusões. O DUA, ao contrário, propõe a valorização da diferença como princípio estruturante.

É nessa linha que Valle e Connor (2014) advogam por um ensino proativo, no qual mudanças estruturais sejam pensadas de antemão, em vez de se restringirem a respostas reativas às necessidades das/os alunas/os. O DUA, nesse sentido, pode apoiar o planejamento docente e favorecer práticas pedagógicas mais acessíveis.

Nas atividades de sala de aula, o incentivo à participação por meio de debates, dramatizações, estudos de caso e atividades em grupo amplia o envolvimento de toda a turma. Dar-lhes voz e autonomia, inclusive na escolha de atividades e formatos de expressão, é uma prática coerente com o DUA. A avaliação, por sua vez, deve considerar múltiplas formas de demonstração de conhecimento, respeitando o percurso de cada um/a.

Recursos como vídeos, imagens e plataformas digitais também se mostram fundamentais para esse processo. Moran (2012) lembra que vídeos curtos e bem elaborados podem gerar emoção, trazer experiências e apoiar o ensino, além de portais como o “[...] Portal do Professor, Escola Digital, Educopédia, Dia a dia educação que mostram materiais, roteiros de aulas, experiências no uso de tecnologias por nível de ensino e área de conhecimento” (Moran, 2012, p. 2).

Redes sociais e plataformas de cursos abertos, como “[...] Coursera, Miriada X, Edx, Udacity, Veduca” (Moran, 2012, p.2), igualmente ampliam as possibilidades de interação e aprendizado.

A tecnologia, nesse cenário, aparece como uma aliada potente. Chтена (2016) sugere estratégias como a elaboração de páginas acessíveis com os conteúdos, o uso de apresentações audiovisuais com espaços de preenchimento ativo e a diversificação de atividades avaliativas. A autora também alerta para detalhes importantes, como o uso de linguagem que respeite a dignidade das pessoas com deficiência e o cuidado com a acessibilidade de materiais audiovisuais, como vídeos legendados.

Além da tecnologia, outros recursos pedagógicos alinhados aos princípios do DUA podem ser empregados em sala de aula, como o uso de textos alternativos, legendas em vídeos, ajustes de fonte e contraste, uso de cores, linguagens simples e materiais adaptados (Cast, 2023). Todos esses exemplos materializam os fundamentos do DUA, pois

o Desenho Universal para Aprendizagem implica o desenho de ambientes e experiências de aprendizagem que sejam capazes de envolver e motivar todos os aprendizes, independentemente da diversidade de características e preferências dos mesmos, o que torna essencial considerar a existência dessas diferenças de modo a que as experiências de aprendizagem sejam ajustadas às diferentes necessidades individuais (Cast, 2011 *apud* Silva; Gomes; Souza, 2017, p. 285).

Ademais, ao elaborar e planejar práticas pedagógicas orientadas pelos princípios do DUA, torna-se imprescindível considerar algumas questões centrais que servem de balizas para a ação docente. Entre elas, destaca-se a necessidade de indagar se a lição realmente oferece múltiplas possibilidades de aprendizagem e de engajamento, de modo a favorecer a autorregulação das/os alunas/os, sem que isso comprometa sua motivação e o esforço necessário ao processo formativo.

Igualmente, importa refletir se as informações disponibilizadas possibilitam que alunas/os atribuam sentido ao que aprendem, alcançando níveis mais elevados de compreensão e reconhecendo a relevância dos conteúdos para sua trajetória escolar e social.

É oportuno interrogar se as atividades propostas, em sua diversidade, criam condições para que expressem seus saberes, respondam aos desafios colocados e ajam de forma estratégica no enfrentamento das tarefas (Cast, 2020). Ou seja, o conceito do DUA busca

[...] aplicar conhecimentos atuais da educação, da neurociência, da informática, das mídias, dentre outras áreas, flexibilizando objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem. Seu objetivo principal é ultrapassar os limites impostos em currículos tradicionais, os quais compreendem um único modo de ser estudante e, dessa maneira, oferece uma proposta curricular 'tamanho único'. Busca-se, portanto, um currículo que contemple a singularidade do estudante e o respeito em seu modo de apropriar-se do conhecimento (Bock, 2019, p. 37).

O DUA propõe a construção o ensino planejado desde o início, com base em três princípios centrais: engajamento, representação e ação/expressão. Esses princípios organizam-se em diretrizes que oferecem múltiplos caminhos para o planejamento.

Heredero (2020) destaca que o engajamento envolve emoções e afetividade como motores da aprendizagem; a representação diz respeito à forma como os conteúdos são apresentados, devendo ser diversificada para contemplar alunas/os com deficiências sensoriais

ou dificuldades; no entanto, a compreensão profunda desse eixo exige repensar o que é ensinar, de fato, em uma sala de aula diversa.

Herdero (2020) enfatiza ainda que o princípio da ação/expressão garante diferentes meios para que demonstrem seus conhecimentos, desde textos até produções multimodais. Essa diretriz convida a/o professora/or a flexibilizar o modo como recolhe evidências do desenvolvimento, oferecendo também *feedbacks* contínuos e oportunidades para a autorregulação da aprendizagem.

Como acrescenta Cast (2020) as práticas baseadas no DUA devem oferecer opções de aprendizagem, manter a motivação, diversificar recursos e permitir que todas/os alcancem níveis elevados de compreensão.

QUADRO 1 – Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Princípios do DUA	Descrição	Estratégias
Engajamento (o “porquê” da aprendizagem)	Direcionado a alunos motivados e com propósito, este princípio busca estimular o interesse e sustentar a motivação para aprender. Está associado às redes afetivas, responsáveis pela disposição ao aprendizado (Cast, 2018).	<ul style="list-style-type: none"> • Proposição de desafios que despertem a curiosidade e incentivem a interação entre pares; • Problematização de conteúdos; • Seleção de temas relevantes e significativos; • Atuação do docente como mediador do processo de aprendizagem; • Utilização de recompensas e incentivos.
Representação (o “quê” da aprendizagem)	Voltado a alunos engenhosos e bem informados, esse princípio orienta a apresentação de informações e conteúdos por meio de múltiplas formas de acesso, ampliando as possibilidades de compreensão. Relaciona-se diretamente às estratégias pedagógicas de ensino (Cast, 2018).	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de livros digitais; • Integração de recursos tecnológicos (filmes, jogos, aplicativos); • Acesso a sites específicos; • Elaboração de cartazes; • Produção de textos resumidos; • Utilização de fontes ampliadas; • Inclusão de músicas e atividades teatrais.
Ação e Expressão (o “como” da aprendizagem)	Direcionado a alunos estratégicos e orientados a objetivos, este princípio propõe a diferenciação das formas pelas quais os estudantes podem demonstrar seus conhecimentos. Vincula-se, sobretudo, à avaliação da aprendizagem (Cast, 2018).	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades que favoreçam interações físicas; • Emprego de recursos tecnológicos; • Construção de mapas conceituais; • Produção de gráficos; • Realização de exercícios orais; • Dinâmicas de socialização.

FONTE: A autora (2025), elaborado a partir de Cast (2018).

As implicações desses princípios são vastas: personalização de objetivos, oferta de alternativas auditivas, visuais e táteis, otimização de recursos digitais, flexibilização das formas de avaliação e fortalecimento da autonomia discente (Cast, 2018). Nesse movimento, o DUA não apenas promove práticas pedagógicas mais inclusivas, como também contribui para que docentes e discentes construam coletivamente uma cultura escolar mais equitativa.

Importante destacar que esses princípios não se esgotam em uma dimensão técnica. Segundo Silva *et al.* (2013) é preciso pensar a diversidade no processo de aprendizagem como condição de um ensino verdadeiramente inclusivo. Trata-se de uma ruptura epistemológica que reconhece justamente o problema não estar em quem aprende, mas na maneira como organizamos o ensino.

Dessa forma, a flexibilização do ensino não deve ser uma medida emergencial voltada apenas alunas/os com deficiência, mas uma diretriz de planejamento aplicada a toda a turma. Para que isso ocorra de forma eficaz, é indispensável conhecer profundamente os recursos disponíveis e compreender como e quando aplicá-los.

A adequação das estratégias precisa estar inserida nas rotinas pedagógicas, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua condição, tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Entendo que o Desenho Universal para a Aprendizagem propõe mais do que um conjunto de técnicas — ele aponta para uma mudança de paradigma. Trata-se de deslocar o foco da deficiência para as barreiras que o próprio sistema educacional impõe. Quando essas barreiras são removidas por meio de estratégias bem planejadas, toda a turma se beneficia.

Ademais, o êxito na implementação do DUA depende do fortalecimento de políticas públicas que assegurem formação continuada, recursos pedagógicos acessíveis e condições adequadas de trabalho para as/os docentes. A formação crítica e colaborativa, como a proposta por Zerbato (2018), é essencial para fomentar práticas transformadoras, sustentadas no diálogo entre teoria e prática e no reconhecimento de que todas/os podem aprender, desde que lhes sejam dadas as condições para isso.

Orsati (2013) aponta que planejar para a diversidade implica aceitar as singularidades existentes na sala de aula e, quando o plano original não contempla o grupo, reformulá-lo não é simples porque envolve fatores como a articulação com a família, o trabalho colaborativo com equipes de apoio, o desenho do ambiente educativo e, especialmente, a construção de comunidades escolares democráticas.

A proposta do DUA também contempla os casos em que alunas/os demandam planejamentos individualizados como o PEI (Planejamento Educacional Individualizado). Orsati (2013) ressalta que é essencial avaliar quando a/o aluna/o precisa desse suporte e as ocasiões em que pode acompanhar as mesmas atividades da turma, com ou sem adaptações. Esse equilíbrio entre o comum e o específico é central para não reforçar práticas de exclusão camufladas sob o rótulo de inclusão.

Como afirmam Nunes e Madureira (2015, p. 7) garantir o acesso à escola é relativamente simples; já assegurar a aprendizagem exige mudanças profundas nas concepções de ensino e no papel da/o professora/or. A emergência do DUA nos anos 1990 está diretamente relacionada a essa necessidade: “equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de crianças e jovens com NEE¹ na aprendizagem” (Nunes, Madureira, 2015, p. 7).

Diante disso, é essencial compreender que a inclusão não se faz com uma única estratégia, tampouco com um recurso isolado ou um serviço específico. O que se espera é a combinação intencional e sensível de diferentes práticas, individualizadas quando necessário, coletivas quando possível, e, em permanente avaliação. Quanto mais flexível e contextualizado for o planejamento, maiores serão as oportunidades reais de participação e aprendizagem.

O Desenho Universal para a Aprendizagem não é apenas uma metodologia, é a concepção de ensino que parte do princípio de que a diversidade é a norma, e não a exceção. E, como tal, exige de nós, professoras/es e pesquisadores/as, olhar atento, crítico e humano sobre os modos como planejamos e vivenciamos o processo educativo.

O DUA representa uma filosofia de ensino que assume a diversidade como premissa e convoca as/os professoras/es a repensem a forma como avaliam suas práticas. Ao conjugar princípios de engajamento, representação e expressão possibilita a criação de um ambiente educacional inclusivo, no qual cada aluna/o encontra oportunidades reais de aprender e participar.

Ao reunir fundamentos legais, aportes teóricos e práticas pedagógicas, o DUA afirma-se como uma das mais promissoras abordagens contemporâneas no campo da inclusão escolar. Ele representa não apenas um recurso metodológico, mas sobretudo um convite a repensar o currículo, o planejamento e a própria concepção de ensino, em direção a uma escola verdadeiramente inclusiva.

Afinal, a escola inclusiva não se constrói com boa vontade ou discursos prontos; ela se edifica no cotidiano, com práticas coerentes, intencionalidade pedagógica e profundo respeito à singularidade de cada sujeito.

¹ Nota: Embora o termo “necessidades educacionais especiais” seja utilizado no documento original, opta-se neste trabalho por empregar a nomenclatura atualizada “Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)”, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Afinal, a inclusão escolar no Brasil passou por transformações importantes, especialmente a partir do fortalecimento de políticas públicas que passaram a reconhecer o direito de todas/os ao convívio e à aprendizagem em ambientes comuns (Mantoan, 2006).

No entanto, essa transformação não ocorre sem resistências. Em muitas escolas, práticas pedagógicas ainda seguem moldes tradicionais, nos quais se espera que a/o aluna/o se adapte a um currículo inflexível e massificado. Tal lógica desconsidera os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, além de produzir um sentimento de exclusão, sobretudo naquelas/es que não se enquadram no padrão esperado.

Como afirmam Sanches e Teodoro (2006, p. 72) “numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e profissionalismo dos profissionais da educação”.

Esse desafio, longe de ser trivial, implica reorganizar toda a estrutura escolar; desde o planejamento curricular até as práticas avaliativas. É preciso repensar objetivos, estratégias e recursos, à luz da diversidade que compõe cada sala de aula.

Essa reorganização inclui, como destaca Ferreira (2015), a adaptação de materiais pedagógicos apropriados à faixa etária e ao interesse das/os alunas/os, de modo que o processo de ensino-aprendizagem tenha sentido e valor para quem aprende. Afinal, a ausência de práticas coerentes com a realidade pode provocar frustração, baixa autoestima e até evasão escolar.

As contribuições teóricas de autores como Vygotsky (1991), Freire (1996) e Gardner (1995) são fundamentais para compreender esse cenário. A teoria sociocultural de Vygotsky aponta que a aprendizagem se dá, inicialmente, no plano social, por meio das interações, para então se consolidar no plano individual. Freire (1996), por sua vez, enfatiza a importância do diálogo e da problematização que ganham ainda mais força em contextos inclusivos, nos quais respeito à diferença é premissa para a construção do conhecimento.

Gardner (1995), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, amplia esse horizonte, defendendo que docentes reconheçam os diferentes tipos de inteligência presentes em sala, diversificando estratégias para garantir o desenvolvimento de todas/os.

Nesse sentido, práticas pedagógicas inclusivas não significam aulas individualizadas, mas a consciência de que, como aponta Pimentel (2018, p. 67) — “as formas de ensinar precisam estar intrinsecamente relacionadas aos modos de aprender”.

A/O professora/or deixa, portanto, de ser mera/o transmissora/or de conteúdo para assumir o papel de mediadora/or, alguém que observa, escuta, adapta e reinventa sua prática à

luz dos sujeitos que compõem sua turma. Como destaca Carara (2016) é nesse cotidiano de convivência e interlocução que a/o professora/or se torna referência e agente facilitadora/or, permitindo que a/o aluna/o assuma o papel de protagonista no processo educativo.

Ainda assim, é preciso reconhecer que esse processo exige mais do que boa vontade, pois a implementação de práticas inclusivas demanda formação continuada, apoio institucional e o redesenho completo das propostas pedagógicas.

Como ressalta Mantoan (2002, p. 81) “a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação”, exigindo, assim, um novo modelo de formação docente e a reconfiguração das escolas que abracem, de fato, o projeto da inclusão.

A resistência a essas mudanças não é incomum. Mantoan (2015) chama a atenção para as manifestações conservadoras ainda presentes no cotidiano escolar, muitas vezes ancoradas em práticas obsoletas e pouco sensíveis à diversidade.

A autora alerta que “os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, mais do que nunca, passa por uma reinterpretação” (Mantoan, 2015, p. 21). Assim, não basta acolher aquela/e com deficiência na escola regular; é preciso garantir que aprenda, se desenvolva e seja respeitada/o em sua singularidade.

Essa diferença, muitas vezes interpretada como obstáculo, deve ser compreendida como potência. A pedagogia da diferença proposta por Mantoan (2015) valoriza justamente o convívio com a diversidade como experiência educativa transformadora.

Nesse sentido, é urgente superar o sistema tradicional de ensino, como propõe a autora, e investir na formação de professoras/es preparadas/os para atuar com turmas heterogêneas, sem recorrer a modelos padronizados que ignoram as particularidades das/os alunas/os.

Deve-se educar para o desenvolvimento dentro da sociedade ou coletividade, o que implica reconhecer a/o aluna/o como um ser social, apta/o a desenvolver todas e quaisquer habilidades, pois há casos em que, por diversas razões, enfrenta dificuldades para acompanhar o que lhe é ensinado e isso pode ocorrer independentemente da metodologia utilizada e até mesmo do nível de complexidade dos conteúdos trabalhados.

O fracasso escolar, argumenta Mantoan (2015), frequentemente está enraizado na própria estrutura excludente da escola que se recusa a rever suas práticas e insiste em responsabilizar a/o aluna/o por seu desempenho. Tal postura é não apenas injusta, mas contraproducente, pois a/o afasta do processo educativo e impede o florescimento de suas potencialidades.

Ao contrário disso, a escola precisa se reorganizar, abandonar paradigmas meritocráticos e classificatórios e, também, reconhecer que a inclusão só será possível se for construída coletivamente, com base em um currículo flexível, dialógico e comprometido com a justiça social. Sendo assim

com a perspectiva de incluir aqueles que se encontram em processo de exclusão social, a escola possibilita aos seus alunos fazerem parte da sociedade em que vivem. A escola, enquanto equipamento social, precisa estar atenta para as mais diferentes formas de manifestação de exclusão social, incluindo-se desde questões que vão de violência, atitudes discriminatórias, de etnia, do gênero, de sexo, de classe social, etc., reprovações, até a evasão escolar, que muitas vezes é provocada pela necessidade do aluno de trabalhar para contribuir na renda familiar. E, é nesse contexto, que se apresenta o fracasso escolar, pois mais do que nunca a escola atual tem o dever de estar alerta à realidade social do aluno (Santos, 2008, p. 11).

Santos (2008) afirma que, embora as instituições de ensino se esforcem em proporcionar uma educação de qualidade rumo ao sucesso pessoal e profissional do indivíduo, ainda se deparam com uma considerável quantidade de alunas/os que não conseguem alcançar o nível de aprendizagem almejado, configurando assim o fracasso escolar, pois se sente desmotivada/o em prosseguir com os estudos pelo fato de não acompanhar o restante da turma em que está inserida/o.

Cabe, então, perguntar de que lado estamos no processo de inclusão? Como questiona Mantoan (2015): estamos atentos às novas cirandas da educação ou ainda presos aos ditames do passado? A resposta a essa indagação revela mais do que um posicionamento pedagógico, uma vez que denuncia o compromisso (ou a ausência dele) com um projeto de sociedade mais justa, plural e democrática.

A escola do século XXI precisa se abrir às mudanças que já ocorrem na sociedade, e isso exige compreender que a diferença não é deficiência, mas expressão legítima da condição humana. Ao reconhecer o “caráter multidimensional dos problemas e das soluções podemos construir um ambiente educacional que celebre a pluralidade, estimule a criatividade e promova a aprendizagem significativa” (Mantoan, 2015, p. 23).

Em suma, práticas pedagógicas inclusivas não é um favor prestado às/aos que aprendem de maneira diferente. Elas são, antes de tudo, a exigência ética de uma educação comprometida com a equidade.

Formar docentes para esse cenário é investir em uma escola mais sensível, mais justa e, sobretudo, mais humana. Como alerta Mantoan (2015, p. 65) “superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência”. Essa urgência é o

chamado que se impõe a todas/os nós professoras/es, gestoras/es, pesquisadores/as que acreditamos na educação como prática de liberdade.

De acordo com Sacristán (2000) a prática docente vai além de apenas repassar conteúdos, envolve uma compreensão profunda do estado de desenvolvimento das/os alunas/os, seus interesses e preocupações a fim de facilitar a transformação de seus pensamentos e crenças.

Por essa razão, algumas pessoas confundem os distúrbios de aprendizagem com as dificuldades apresentadas. Os distúrbios são fatores complexos e exigem encaminhamento para médicos especialistas e, nesses casos, precisam de acompanhamento periódico e prescrição de medicamento em alguns casos.

Já no caso das dificuldades, as/os alunas/os não possuem um diagnóstico fechado que configure o motivo pelo qual a criança enfrenta dificuldade em apreender determinado conteúdo, mas não menos significativas por não apresentarem tanta complexidade, fazendo com que sofra por não conseguir assimilar os conteúdos como as/os demais. Dessa forma, Furtado (2008, p. 15) esclarece que

constata-se que o termo distúrbio está quase sempre associado a disfunções e lesões neurológicas, que acabam acarretando prejuízos e danos a aprendizagem. Já a dificuldade de aprendizagem geralmente está relacionada aos fatores metodológicos e internos do sujeito, como aspectos emocionais e familiares.

Os obstáculos para aprender representam um dos principais desafios da educação brasileira há anos. Além disso, diversas opiniões, muitas vezes conflitantes, sobre suas causas contribuem para agravar esse cenário.

Sendo assim, especialistas e profissionais da área da educação e saúde, entre médicos/as, fonoaudiólogos/as, psicólogos/as, professoras/es, psicopedagogos/as e outros/as especialistas dessas áreas buscam estratégias que possam atenuar as dificuldades de aprendizagem vistas como um fenômeno que ocorre independentemente da interação das/os diversas/os atrizes/atores que permeiam o ambiente escolar.

Dessa forma, ao se observar o contexto dessas barreiras rumo ao aprendizado percebem-se questionamentos acerca do papel da escola, da/o professora/or, da qualidade das aulas e, igualmente, do interesse próprio de cada aluna/o em aprender e internalizar o conteúdo, exercendo autonomia nesse processo de conhecimento. Assim, Smith & Strick (2001, p. 15) define dificuldade de aprendizagem:

O termo dificuldade de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar.

Em contrapartida, Osti (2012, p. 47) afirma que

as dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano. Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como TDH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar.

É possível observar que as dificuldades de aprendizagem, de acordo com os autores acima, estão vinculadas a modificações neurológicas, sendo assim, são temporárias e requerem abordagens pedagógicas diferentes.

O termo dificuldade de aprendizagem está intimamente relacionado a um desempenho acadêmico abaixo do esperado em algumas disciplinas, situações de ordem emocional, bem como comportamental, mas isso não implica que seja uma situação permanente, pelo contrário, as dificuldades, quando abordadas pedagogicamente de maneira adequada, geralmente são temporárias. Sisto (2001, p. 193) categoriza as dificuldades de aprendizagem em duas dimensões: a primeira, de caráter permanente, relacionada a fatores neuropsicológicos e a segunda, de natureza temporária, frequentemente associada a atrasos no desenvolvimento, sem implicar danos cerebrais. Entretanto, em sua definição aponta que:

Dificuldade de aprendizagem engloba um número heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais.

Essa concepção de Sisto contribui para a compreensão da aprendizagem como um fenômeno complexo, que exige diagnóstico cuidadoso, avaliação individualizada e intervenções pedagógicas específicas. Também reforça a necessidade de diferenciar dificuldades de aprendizagem de problemas de desenvolvimento, deficiências ou questões ambientais, evitando generalizações que poderiam levar a estratégias educacionais inadequadas.

É importante ressaltar que, muitas vezes, as barreiras postas ao aprendizado são abordadas por meio de uma combinação de teorias e práticas, adaptadas às necessidades individuais, em que onde o universo educacional das escolas desempenha papel primordial na formação dos indivíduos e no desenvolvimento da sociedade como um todo, considerando seus impactos nos processos de ensino-aprendizagem.

Isso envolve o planejamento de ações educativas, e antes de tudo, precisa de uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo para detectar quais habilidades foram adquiridas no ano escolar anterior, além de observar a criança no dia a dia para oferecer suporte ao seu processo de aprendizagem, com aulas e atividades diferenciadas e adaptadas à sua realidade, capazes de estimular e impulsionar seu desenvolvimento integral, bem como em relação às interações com as/os colegas na sala de aula. Dessa forma

a avaliação diagnóstica é [...] realizada com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, [...] É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los (Haydt, 1988, p. 16-7).

De acordo com Haydt (1988) a avaliação diagnóstica é um processo que não se limita a mensurar o que as/os alunas/os sabem ou não, mas busca compreender em que ponto da aprendizagem se encontra, quais conhecimentos prévios dominam e, sobretudo, quais lacunas podem interferir em seu percurso educativo. Ao investigar a existência (ou ausência) de pré-requisitos essa avaliação ganha contornos estratégicos, já que permite à/ao professora/or antecipar-se às dificuldades, adaptando sua mediação de forma mais sensível.

Haydt (1988) também destaca outro aspecto essencial: a avaliação diagnóstica não apenas identifica eventuais dificuldades, mas se propõe a compreender suas possíveis causas, o que pressupõe uma abordagem cuidadosa, investigativa e, acima de tudo, não punitiva. Em vez de reforçar uma lógica de exclusão baseada no erro ou no déficit, esse tipo de avaliação funciona como uma ponte entre o ensino e a aprendizagem, um espaço de escuta ativa que busca compreender a/o aluna/o em sua totalidade.

Esse olhar investigativo é muitas vezes negligenciado na prática cotidiana, especialmente em contextos nos quais a pressão por resultados se sobrepõe ao acompanhamento processual do desenvolvimento do alunado.

A avaliação diagnóstica, nesse sentido, exige tempo, intencionalidade e compromisso com a aprendizagem de todas/os, e não apenas daquelas/es que já atendem às expectativas

curriculares. Ignorá-la é correr o risco de caminhar no escuro, repetindo estratégias que não dialogam com as reais necessidades da turma.

Faz-se necessário compreender que avaliar não é apenas registrar notas, mas reconhecer trajetórias, interpretar sinais, acolher os desafios e agir com base nas evidências. A avaliação diagnóstica, quando bem conduzida, permite deixar de lado generalizações sobre o desempenho da/o aluna/o, valorizando em seu lugar a escuta pedagógica.

No contexto das dificuldades de aprendizagem, é essencial estar preparada/o para identificar e lidar com os desafios enfrentados por alunas/os com desajustes na aprendizagem, bem como acompanhar de perto o desenvolvimento e fornecer o apoio necessário para que possam superar as que surgirem durante o ano letivo.

É essencial, nesse momento adotar uma postura amorosa, atenta e empática, permitindo identificar com precisão os obstáculos que possam interferir no processo de ensino-aprendizagem e adotar práticas pedagógicas inclusivas eficazes.

Não deve haver distinção entre as/os que apresentam impasses para aprender e as/os demais da turma, transformando a dificuldade em um desafio comum que pode ser superado no decorrer do ano.

É importante lembrar que, o que se aprende também depende da maneira como se ensina, e resulta na avaliação de ambos. Isso ajudará quem enfrenta dificuldades a se sentir igual às/aos demais, reconhecendo sua capacidade em aprender e promovendo uma atitude de respeito em relação às suas condições intelectuais. Quando trabalhadas utilizando práticas pedagógicas inclusivas eficientes, tais entraves podem ser reduzidos ou compensados.

Outra questão a ser observada como pertinente durante o processo de ensino-aprendizagem é iniciar o trabalho com determinado conteúdo por meio de questionamentos acerca do que já se sabe a respeito do que será ensinado, para detectar por onde começar, o que precisa reforçar, dentre outros, pois a aprendizagem começa bem antes da criança ser inserida na escola e essa precisa ser protagonista nesse processo. Sacristán (2000, p. 209) afirma

a ação do ensino nas aulas não é um puro fluir espontâneo, embora existam traços e acontecimentos imprevistos, mas algo regulado por padrões metodológicos implícitos nas tarefas que se praticam. De fato, essa dinâmica é muito fluída, imprescindível, mas os esquemas de atividade que a ordenam não. Seu dinamismo está, pois, condicionado pela ordem interna da atividade. Se conhecermos de antemão um determinado tipo de tarefa que um professor vai realizar, pode-se prever de algum modo como transcorrerá sua prática, porque o curso de ação que cada tarefa tem que seguir um plano implícito que regula seu desenvolvimento e se acomoda no transcurso do mesmo.

Sacristán nos convida a refletir sobre a natureza intencional do ato de ensinar, desconstruindo a ideia, por vezes romantizada, de que a aula é um espaço de improviso contínuo ou uma experiência inteiramente espontânea.

Embora o cotidiano escolar comporte elementos imprevisíveis como interações inesperadas, perguntas fora do roteiro ou desafios emergentes à ação docente não se dá ao acaso, pelo contrário, é regida por padrões metodológicos que, ainda que nem sempre explícitos, estruturam e dão direção às tarefas pedagógicas realizadas.

Nesse sentido, o autor afirma que a prática docente possui um plano implícito que organiza o fluxo das atividades e confere coerência ao processo de ensino. Essa “ordem interna” das ações não impede a flexibilidade, mas garante que o dinamismo do ensino seja ancorado em intencionalidades pedagógicas claras.

Assim, ao conhecer previamente o tipo de tarefa proposta é possível antever a lógica de desenvolvimento da aula, justamente porque essa prática carrega consigo um roteiro interno, ainda que não declarado, que orienta as escolhas didáticas.

Ter clareza metodológica não significa engessar a aula, mas sim dispor de recursos e estratégias que permitam à/ao professora/or agir com mais consciência, sobretudo diante das complexidades que surgem em sala de aula.

Além disso, essa “previsibilidade relativa” do fazer docente, apontada por Sacristán, é também um convite à autoavaliação: que tipo de tarefas estruturam minha prática? Que metodologias se repetem, mesmo que de forma inconsciente? Em que medida minhas escolhas favorecem ou limitam a aprendizagem das/os alunas/os?

Zorzi (2009) salienta que as intervenções pedagógicas devem ser planejadas de forma adaptativa e flexível, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluna/o. Isso requer ajustes no currículo, na organização das aulas e na escolha de estratégias de ensino que sejam mais adequadas ao perfil de aprendizagem de cada aluna/o.

Ao analisar mais profundamente as causas dessa dificuldade, como apontado por Osti (2012), percebe-se que não se trata apenas de uma questão de capacidade cognitiva, mas também de fatores emocionais e sociais que influenciam o processo educacional.

Crianças com problemas de aprendizagem frequentemente enfrentam desafios como insegurança, baixa autoestima e medo, elementos que podem prejudicar significativamente seu desenvolvimento acadêmico. Por isso, é urgente que familiares e professoras/es estejam atentas/os a esses sinais precoces, intervindo de forma tempestiva para evitar complicações futuras.

A abordagem dos problemas escolares não pode se limitar apenas ao conteúdo ou à metodologia, ressalta por Osti (2012). É essencial considerar também as relações interpessoais dentro da escola. O processo de ensino-aprendizagem é uma responsabilidade compartilhada, influenciada por fatores internos e externos, conforme destacado pelo autor. Isso implica em criar um ambiente educacional em que cada aluna/o se sinta motivada/o e apoiada/o em sua jornada de aprendizado.

Compreender e abordar as dificuldades de aprendizagem demanda não apenas uma análise técnica, mas também sensibilidade para as experiências individuais das crianças e a complexidade do ambiente educacional em que estão inseridas. Somente por meio de uma abordagem empática será garantido que cada aluna/o receba o apoio necessário para superar essa problemática e alcançar seu pleno potencial de conhecimento em desenvolvimento.

Esse conhecimento é construído a partir das informações obtidas do ambiente, não sendo concebido apenas como uma descoberta espontânea da criança, nem transmitido de maneira mecânica. Em vez disso, resulta na interação em que a/o aluna/o é um elemento ativo, buscando compreender o mundo ao seu redor e resolver as questões que surgem desse mundo, para tal a/o professora/or precisa

utilizar atividades que possibilitem ao aluno exercitar o seu pensamento criativo; Fortalecer traços de personalidade, como autoconfiança, curiosidade, persistência, independência de pensamento, coragem para explorar situações novas e lidar com o desconhecido; Ajudar o aluno a se desfazer de bloqueios emocionais, como o medo de errar, o medo de ser criticado, sentimentos de inferioridade, insegurança; Propiciar um clima em sala de aula que reflita valores fortes de apoio à criatividade (Alencar, 2001, p.71).

A autora aponta a necessidade de valorizar características como autoconfiança, curiosidade, persistência, coragem e independência de pensamento que deixa de ser uma pauta complementar para assumir centralidade na prática pedagógica.

Tais traços, embora muitas vezes vistos como inatos ou espontâneos, precisam ser cuidadosamente cultivados em sala de aula, o que exige sensibilidade, escuta ativa e disposição para repensar modelos tradicionais de ensino que, por vezes, sufocam o potencial criativo em nome da padronização.

Outro ponto de destaque na citação é o reconhecimento dos bloqueios emocionais que limitam o aprendizado. Medo de errar, receio da crítica, insegurança e sentimentos de inferioridade não são obstáculos meramente individuais ou "falhas", mas sintomas de uma cultura escolar que, historicamente, privilegiou o acerto e a conformidade em detrimento da exploração e do risco criativo. Superar essas barreiras exige repensar o próprio papel do erro

no processo de ensino-aprendizagem, não como um fracasso, mas como uma etapa legítima e necessária da construção do conhecimento.

Para que isso se concretize, é indispensável a criação de um clima pedagógico em que a confiança mútua, o respeito às ideias divergentes e a liberdade de experimentação sejam não apenas permitidos, mas valorizados.

Como bem sublinha Alencar (2001) a criatividade não floresce em ambientes inibidores, mas sim em contextos que oferecem apoio afetivo e validação emocional, especialmente diante dos desafios e incertezas que envolvem o ato de aprender.

No ambiente escolar deve haver o reconhecimento de que alunas/os são sujeitos individuais, cada um com suas peculiaridades, especificidades, capacidades, potencialidades e dificuldades, possuem ritmos diferentes de aprendizagem e diversas possibilidades para assimilar o conhecimento.

Portanto, é preciso que a/o professora/or tenha compreensão e entendimento em primeiro lugar das funcionalidades do processo de ensino-aprendizagem, afinal “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2021, p. 21).

Logo, é evidente que as análises conduzidas ao longo dos anos, até o presente momento, têm o potencial de orientar para uma aplicação mais aprofundada das práticas pedagógicas inclusivas, realizadas tanto dentro quanto fora da sala de aula e que contribuem para ampliar a compreensão acerca das dificuldades de aprendizagem que permeiam o ambiente escolar.

O trabalho diante do diagnóstico e intervenção das dificuldades de aprendizagem é multifacetado e complexo, pois requer sensibilidade, dedicação e compromisso genuíno com o desenvolvimento de maneira integral. Freire (1997, p. 66) destaca que “as educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola”.

Freire (1997) nos convida a uma escuta atenta e comprometida com as experiências vividas pelas crianças, reconhecendo que a aprendizagem não se limita ao espaço formal da escola. Ao afirmar que as educadoras precisam conhecer o universo simbólico, afetivo e cultural das crianças, seus sonhos, linguagens e modos de resistir ao mundo; ainda ratifica uma das marcas mais profundas de sua pedagogia — a valorização do sujeito em sua inteireza.

Esse chamado freiriano exige a aproximação das infâncias com sensibilidade, despojando-se de posturas autoritárias para, de fato, estabelecer um vínculo dialógico com suas/seus alunas/os. Em vez de reduzir as crianças a meros receptores de conteúdos, trata-se de compreendê-las como sujeitos ativos que já constroem saberes mesmo antes de atravessarem os portões da escola. Esse movimento é fundamental para tornar o processo educativo mais significativo, pois parte do princípio de que ensinar também é um ato de conhecer e, sobretudo, de reconhecer o outro.

Freire alerta que há uma riqueza de saberes construídos fora dos muros escolares e ignorá-los é, em alguma medida, desconsiderar as identidades e vivências desses sujeitos. Aliás, escutar o “mundo das crianças” não é um gesto acessório, mas uma estratégia epistemológica que pode transformar a prática pedagógica, tornando-a mais inclusiva.

Afinal, como educar sem considerar o que já sabem, como sabem e por que sabem da forma como sabem? Esse é o ponto de partida para qualquer educação verdadeiramente emancipadora. Afinal, ao criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, afetivo e colaborativo, as/os professoras/es têm o poder de transformar vidas e promover o sucesso escolar e pessoal, transformando sua realidade.

1.3 Diferença entre dificuldade e distúrbio/transtorno de aprendizagem

É indiscutível que toda criança é capaz de aprender, umas mais rápidas, outras mais lentamente, mas cada uma no seu tempo. É sabido que as dificuldades de aprendizagem vêm sendo alvo de variados estudos para compreender as reais causas e nesse sentido, Fonseca (1995, p. 72) ressalta que “não se conseguiu ainda neste campo de pesquisa, um consenso na definição das dificuldades de aprendizagem, porque as definições têm surgido das necessidades sociais e políticas, mais do que dos pressupostos empíricos e científicos”.

A National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD)² procurou, em 1988, estabelecer uma definição do termo, divulgando que as dificuldades de aprendizagem estão associadas a um conjunto de transtornos que se manifestam por meio de problemas, exemplificados pela dificuldade na escrita e nas operações matemáticas.

² National Joint Committee of Learning Disabilities (Comitê Nacional Conjunto sobre Dificuldades de Aprendizagem) NJCLD, foi fundado em 1975. É um comitê nacional de representantes de organizações comprometidas com a educação e o bem-estar de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, cuja missão é fornecer liderança e recursos multiorganizacionais colaborativos para otimizar os resultados para indivíduos com dificuldades de aprendizagem. <https://njcld.org/>

Cappellini (2011), Mano e Marchello (2015) realçam que compreender as nuances entre dificuldades de aprendizagem e transtornos é essencial para oferecer suporte eficaz às crianças em idade escolar. Enquanto a primeira, muitas vezes está relacionada a questões pedagógicas e socioculturais, podendo ser passageiras, relacionadas a fatores diversos, como mudança de endereço ou de professora/or, separação dos responsáveis, dentre outros, os transtornos da aprendizagem têm suas raízes em disfunções neurológicas.

A diferenciação entre esses termos, por vezes confundidos, é substancial para o entendimento preciso do problema, o qual normalmente é evidenciado a partir do ingresso da criança no ambiente escolar, além de orientar intervenções adequadas.

Sampaio (2009) define o transtorno como uma disfunção neuropsicológica que afeta o funcionamento integrado do cérebro em desenvolvimento, sendo um problema de maturação que influencia diretamente na aprendizagem.

Por outro lado, os distúrbios, como apontado por Nutti (2002), estão ligados a disfunções neurológicas que prejudicam significativamente o processo de aprendizagem. Quanto à análise etimológica o termo distúrbio,

etimologicamente, [] distúrbio compõe-se do radical turbare e do prefixo dis. O radical turbare significa 'alteração violenta na ordem natural' e pode ser identificado também nas palavras turvo, turbilhão, perturbar e conturbar. O prefixo dis tem como significado 'alteração com sentido anormal, patológico' e possui valor negativo. O prefixo dis é muito utilizado na terminologia médica (por exemplo: distensão, distrofia). Em síntese, do ponto de vista etimológico, a palavra distúrbio pode ser traduzida como 'anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural' (Nutti, 2002, p. 2).

De acordo com a autora tais distúrbios de aprendizagem são alterações na organização funcional do sistema nervoso central, capazes de impactar de maneira expressiva o desenvolvimento social e acadêmico dos indivíduos.

Esses distúrbios interferem no processamento, interpretação e expressão das informações recebidas, impactando no desenvolvimento das habilidades básicas em leitura, escrita e matemática, como apontado por Nutti (2002).

A definição para os transtornos de aprendizagem é encontrada em manuais internacionais de diagnóstico, tanto no CID-11, criado em 2019 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), quanto no Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5) elaborado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA).

Esses manuais optam por utilizar o termo transtorno em vez de distúrbio, reconhecendo a imprecisão deste último e justificando sua escolha para evitar complicações adicionais associadas ao uso de expressões como doença ou enfermidade (APA 2014).

A importância de distinguir dificuldades de transtornos de aprendizagem reside na abordagem necessária para cada caso. Enquanto a primeira filia-se ao pedagógico e pode ser superada com estratégias educacionais adequadas, a segunda refere-se ao universo neurológico e demanda intervenções específicas, muitas vezes multidisciplinares, envolvendo profissionais da saúde e da educação (Martinelli, 2007; Gurgel, 2011).

É essencial reconhecer que crianças com problemas no percurso da aprendizagem ou transtornos não são incapazes de aprender, mas sim têm uma forma diferente de processar informações e necessitam de apoio personalizado, enfatiza Pereira (2011).

Estes transtornos, conforme descritos no DSM-5 são caracterizados por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades acadêmicas fundamentais, como leitura, escrita e cálculo e tem origem biológica, envolvendo fatores genéticos, epigenéticos e ambientais, conforme salienta a APA (2014).

Sendo assim, ao se compreender a distinção entre dificuldades de aprendizagem e transtornos será possível oferecer uma abordagem inclusiva e holística que valoriza as características de cada criança e busca promover seu pleno desenvolvimento.

Essa compreensão não apenas orienta práticas pedagógicas inclusivas mais eficazes, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, em que todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo, esclarece o DSM-5 (APA 2014).

Conforme Asha (2008) crianças com prejuízo de linguagem oral têm maior probabilidade de manifestar dificuldades de leitura e escrita em comparação com aquelas com desenvolvimento típico de linguagem.

Além de fatores orgânicos, como disfunções no sistema nervoso central, fatores ambientais, como privação de estímulos e modelos inadequados, também podem influenciar significativamente no processo de ensino-aprendizagem, como destacado por Spinelli (1983).

Reed (1994) ressalta que no distúrbio de aprendizagem ocorre um desvio no desenvolvimento, caracterizado pela assincronia na aquisição dos componentes da linguagem ou por déficits específicos em um aspecto linguístico. Essas dificuldades no processamento da informação podem resultar em alterações na percepção fonológica e no acesso ao léxico mental, afetando a fluência, conforme apontado por Capellini e Conrado (2009).

Diante da complexidade desses problemas, é fundamental adotar uma abordagem interdisciplinar como ressaltado por Zorzi (2003) o qual considera não apenas aspectos perceptivos e motores, mas também linguísticos, como a consciência fonológica³.

É imprescindível que os familiares, professoras/es e gestoras/es compreendam a distinção entre dificuldades de aprendizagem e transtornos para que tenham condições de trabalhar em conjunto no intuito de promover o pleno desenvolvimento escolar e emocional e, assim as crianças consigam desenvolver suas potencialidades.

Dessa forma, investir na sensibilização, na formação de profissionais e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas são passos essenciais na jornada rumo à uma educação transformadora para todas/os as/os alunas/os, independentemente de suas limitações no processo de aprendizagem.

³ “Consciência fonológica é a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala. É estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas. Para ter consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado e preste atenção na estrutura da palavra. Essa habilidade requer desde a consciência da estrutura da palavra como um todo até sua separação em sons individuais, exigindo maior grau de consciência linguística do falante” (Scherer, 2012, p. 23).

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE

O saber é uma construção complexa, resultante da interação entre fatores cognitivos, emocionais, sociais e culturais. No cotidiano escolar, é comum encontrar alunas/os que enfrentam dificuldades de aprendizagem, muitas vezes sem atendimento adequado às suas necessidades, seja por práticas pedagógicas pouco inclusivas ou por limitações estruturais do sistema educacional. Para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo é fundamental que esteja voltado para a formação integral das/os alunas/os, preparando-as/os para a vida acadêmica e social (Fonseca, 1995; Beyer, 2013; Oliveira, 2023).

A aprendizagem não resulta apenas de aptidões cognitivas ou da transmissão de conteúdos, mas envolve dimensões afetivas, emocionais e socioculturais. Nesse contexto, as experiências familiares, escolares e comunitárias exercem influência direta no desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1991; Fernández, 2001).

As dificuldades de aprendizagem podem emergir de fatores internos e externos. Entre os internos, destacam-se aspectos como memória, atenção, linguagem e motivação, já os externos, englobam fatores socioeconômicos, práticas escolares inadequadas, carências familiares e barreiras culturais (Fonseca, 1995; Beyer, 2013). Contextos de vulnerabilidade, como falta de saneamento básico, insegurança alimentar, violência doméstica e *bullying* são agravantes que interferem diretamente no processo de aprendizagem (UNICEF, 2023).

A superação dessas dificuldades exige uma abordagem coletiva, envolvendo a família, a escola, a sociedade e, especialmente, o trabalho articulado de equipes multiprofissionais. Estudos recentes destacam que a presença de equipes multiprofissionais favorece a identificação precoce das dificuldades e possibilita intervenções mais eficazes, aumentando o engajamento e o desempenho acadêmico das/os alunas/os (Mafezoni, 2024; IFRS, 2024).

As dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas apenas como questões individuais, isso porque emergem de uma complexa interação entre aluna/o, sua família, a escola e o contexto social.

Assim, é fundamental analisar como cada esfera influencia o processo educativo e de que maneira as equipes multiprofissionais podem intervir para viabilizar o processo ensino-aprendizagem e a inclusão efetiva. Compreender as dificuldades de aprendizagem requer, portanto, o olhar sensível e integrado sobre o indivíduo, reconhecendo que o processo educativo é simultaneamente social e individual (Smith; Strick, 2001).

2.1 O papel da família

A família constitui a primeira instância de socialização da criança, sendo a responsável pela formação inicial de valores, normas, afetos e noções de pertencimento. Como destaca Sousa (2012) a família é “a base, o elo, a ponte da criança com a sociedade e o mundo”.

Segundo Cordeiro (2018) em sua dissertação sobre a função social da escola na relação família-escola, esse primeiro vínculo desempenha papel essencial na conformação das trajetórias educacionais.

A pluralidade familiar deve ser reconhecida pela escola, considerando que diferentes arranjos, sejam biparentais, monoparentais, extensa ou outras configurações podem oferecer condições igualmente significativas para o desenvolvimento integral da criança (Cordeiro, 2018).

As condições familiares influenciam diretamente na aprendizagem, pois contextos marcados pela ausência de diálogo, falta de incentivo, conflitos internos ou insegurança emocional, assim como situações de precariedade habitacional, fome, desnutrição ou ausência de saneamento básico, prejudicam o processo educacional (UNICEF, 2023; Beyer, 2013).

Além disso, fatores emocionais como ansiedade, desinteresse ou isolamento social aumentam as dificuldades de aprendizagem e refletem negativamente no desenvolvimento global da/o aluna/o (Fernández, 2001).

As equipes multiprofissionais podem atuar junto às famílias de maneira articulada e integrada, oferecendo orientação, apoio emocional e intervenções que considerem as dimensões cognitivas, emocionais e sociais da criança (Oliveira, 2023; Mafezoni, 2024).

Essa atuação vai além de encontros pontuais, envolvendo acompanhamento contínuo, diálogo sistemático e estratégias colaborativas entre escola e lar, como a organização do ambiente doméstico para favorecer a concentração, sugestões de estímulo à leitura e ao raciocínio, bem como apoio na gestão de comportamentos desafiadores (Oliveira, 2023; Mafezoni, 2024).

Além disso, essas equipes podem fornecer apoio psicológico para ajudar as crianças a lidar com ansiedade, frustrações ou baixa autoestima associadas ao desempenho escolar, além de mediar conflitos familiares que resultem negativamente na aprendizagem. A oferta de oficinas ou grupos de orientação para responsáveis, centrados em práticas educativas reflexivas, incentivo à autonomia e acompanhamento acadêmico também se mostram eficazes (Oliveira, 2023; IFRS, 2024).

Outro aspecto importante da atuação das equipes multiprofissionais é a facilitação da comunicação entre escola e família. Por meio de encontros regulares, relatórios personalizados, agendamento sistemático e canais de diálogo acessíveis, são compartilhadas as informações sobre o desenvolvimento da criança, esclarecidas dúvidas, alinhadas expectativas e fortalecidos vínculos afetivos e educacionais.

Essa interação contínua permite que as famílias compreendam melhor os desafios enfrentados pelas/os filhas/os, reconheçam suas conquistas e participem ativamente do processo de aprendizagem, promovendo um ambiente de suporte mútuo e consistente.

A atuação das equipes multiprofissionais junto às famílias não se resume a orientações teóricas, mas envolve ações práticas, contínuas e personalizadas que promovem o desenvolvimento pleno da criança. Ao integrar saberes da pedagogia, psicologia, serviço social e outras áreas, essas equipes fortalecem a capacidade das famílias de apoiar a aprendizagem, garantindo que as/os alunas/os tenham oportunidades mais equitativas de progresso acadêmico, social e emocional (Oliveira, 2023; Mafezoni, 2024).

2.2 O papel da escola

A escola é a instituição social central na formação integral do sujeito, mediando o acesso ao conhecimento sistematizado e à vivência democrática (Silva; Weide, 2014). Entretanto, condições internas como superlotação, infraestrutura precária, escassez de recursos didáticos e carência de suporte individualizado podem contribuir para o surgimento ou agravamento das dificuldades de aprendizagem (Fonseca, 1995; Beyer, 2010).

A prática docente deve ir além da transmissão de conteúdos, assumindo o papel de mediadora entre o conhecimento e as experiências da/o aluna/o, para assim promover a aprendizagem significativa e o engajamento afetivo (Freire, 1996; Santos, 2013). Nesse sentido, o planejamento pedagógico, aliado à observação contínua do desempenho, permite a identificação precoce de dificuldades e a implementação de estratégias inclusivas (Assmann, 1998; Veiga, 2012).

As equipes multiprofissionais desempenham papel estratégico na escola, colaborando com professoras/es e gestoras/es na construção de práticas pedagógicas eficazes. Suas ações incluem:

Diagnóstico e monitoramento: avaliação contínua das necessidades cognitivas, emocionais e sociais das/os alunas/os; **planejamento e suporte pedagógico:** elaboração de planos individualizados e adaptação de materiais e recursos, garantindo acesso equitativo ao

conteúdo curricular; **capacitação docente:** orientação e formação contínua de professoras/es para lidar com diversidade, estratégias de ensino inclusivas e gestão de sala de aula; **intervenção direta com alunas/os:** aplicação de atividades de reforço escolar, acompanhamento psicopedagógico e orientação socioemocional; **mediação escola-família:** fortalecimento do diálogo entre professoras/es, famílias e comunidade para garantir consistência na aprendizagem (Fernández, 2001; Mafezoni, 2024; IFRS, 2024).

Ao integrar os esforços da escola com a *expertise* das equipes multiprofissionais é viável criar um ambiente educativo capaz de transformar desafios em oportunidades de aprendizagem, respeitando a singularidade de cada aluna/o e promover a inclusão efetiva.

2.3 O papel da sociedade

A sociedade exerce influência tanto direta quanto indireta sobre o processo de aprendizagem, moldando expectativas, disponibilizando recursos e definindo contextos culturais, econômicos e políticos que impactam a educação (Dessen, Polonia, 2007).

Crianças oriundas de grupos em situação de vulnerabilidade histórica podem chegar à escola carregando experiências de exclusão ou estigmatização, o que exige articulação entre família, escola e comunidade para superar as barreiras do aprendizado (Beyer, 2010).

Comunidades marcadas por desigualdade social, violência ou escassez de recursos dificultam a permanência e o sucesso escolar, sobretudo para grupos historicamente marginalizados (UNICEF, 2023).

As equipes multiprofissionais ampliam a atuação escolar para o espaço comunitário, fortalecendo redes de apoio e promovendo projetos intersetoriais que envolvem saúde, assistência social, cultura e organizações não governamentais. Entre suas ações destacam-se:

Projetos comunitários: oficinas, palestras e atividades educativas voltadas a crianças, famílias e jovens; **mediação com serviços públicos:** articulação com saúde, assistência social, cultura e programas de prevenção à violência e ao bullying; **promoção de equidade:** criação de espaços de aprendizagem complementares, programas de reforço escolar comunitário e incentivo à participação social das famílias; **fortalecimento de redes de apoio:** integração entre escola, famílias, comunidade e instituições públicas e privadas, garantindo um ambiente propício para o desenvolvimento integral da/o aluna/o (Mafezoni, 2024).

Essa atuação amplia o alcance das práticas pedagógicas, reforça vínculos sociais, promove equidade e contribui para um ambiente inclusivo que transcende os limites da escola e garante suporte contínuo para crianças e adolescentes em contextos vulneráveis.

3 CONSULTORIA COLABORATIVA E ATUAÇÃO DAS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação escolar ocupa lugar central na consolidação dos direitos fundamentais, sendo reconhecida como direito social assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Como dever do Estado, sua promoção deve ocorrer de forma universal, garantindo não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência e a aprendizagem de todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais. Tal entendimento amplia a função social da escola para além da instrução acadêmica, concebendo-a como um espaço de formação integral, social, cultural, científica e humana.

3.1 Consultoria colaborativa: conceito, princípios e fundamentos

A educação inclusiva não se configura como proposta alternativa ou compensatória, mas como um novo paradigma educacional que desafia estruturas historicamente naturalizadas de exclusão. Amaral (1995) aponta que essa perspectiva possibilita o acolhimento de alunas/os com diferentes ritmos de aprendizagem, potencialidades e características, promovendo o convívio social, o desenvolvimento e a aprendizagem significativa como princípios estruturantes de uma escola para todas/os.

Entretanto, é necessário reconhecer que a emergência da educação inclusiva está intrinsecamente ligada a um passado marcado por práticas seletivas e excludentes. A própria noção de inclusão só ganha sentido pleno quando contraposta à exclusão. Nesse sentido, Silva (1986) nos adverte que os processos excludentes se manifestam de forma recorrente na história da humanidade, por meio da marginalização de indivíduos com base em características físicas, mentais, étnicas, sociais ou culturais.

Correia (1999) chama a atenção para a permanência de lógicas que sustentaram, ao longo do tempo, padrões normativos e hierarquizantes, que marginalizaram sistematicamente sujeitos que destoavam dessas referências, consolidando a escola como espaço de distinção, e não de pertencimento.

Essas práticas de segregação não são neutras, mas sustentam-se em valores sociais que estigmatizam a diferença, qualificando-a como desvio ou anormalidade. Compreender essa herança é condição essencial para enfrentar os desafios contemporâneos da inclusão educacional.

Dessa forma, a escola, como instituição social comprometida com a formação humana, precisa assumir uma postura ética e política diante das desigualdades. Isso implica não apenas garantir matrícula, mas assegurar condições concretas para que todas/os aprendam, participem e se desenvolvam. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige a reconfiguração do espaço educativo como território de acolhimento das diversidades humanas, de enfrentamento das desigualdades estruturais e de promoção da justiça social (Silva, 1986).

O arcabouço legal brasileiro tem avançado de forma consistente na consolidação da educação inclusiva. O Programa Escola Acessível, instituído pelo Ministério da Educação em 2007, visa promover melhorias na acessibilidade física e pedagógica nas escolas públicas (Brasil, 2007). Outro exemplo relevante é o Programa BPC na Escola, voltado ao acompanhamento e à permanência escolar de crianças e adolescentes com deficiência, contemplados com o Benefício de Prestação Continuada (Brasil, 2007b).

Também merece destaque o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003), cujo propósito é fomentar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, por meio da formação continuada de gestoras/es e educadoras/es em todo o país (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), aprovada em 2008, aprofunda esse compromisso ao reconhecer a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a disponibilização de recursos e a orientação quanto ao seu uso em classes comuns (Brasil, 2008).

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial, também de 2008, reforçam esse entendimento ao detalhar o papel do AEE: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras à plena participação das/os alunas/os, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008).

Esse posicionamento foi reiterado pela Resolução nº 4/2009 que estabelece os parâmetros para a formação de professoras/es do AEE, exigindo formação inicial em docência e formação específica em Educação Especial (Brasil, 2009), condição indispensável para atender de forma qualificada à diversidade de demandas do público-alvo do AEE. Conforme o artigo 4º da Resolução nº 4/2009, esse público é composto por:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009).

Esse cenário reforça a importância de práticas colaborativas capazes de promover o diálogo entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. Dentre os modelos colaborativos existentes, destaca-se a consultoria colaborativa, compreendida como o processo no qual um/uma profissional especialista (consultora/or) trabalha em parceria com educadoras/es (consultadas/os) para analisar situações-problema, propor estratégias e desenvolver soluções que possam beneficiar não apenas alunas/os, mas também suas famílias, a comunidade e outras/os profissionais envolvidas/os (Bello *et al.*, 2012; Calheiros & Mendes, 2016; Donati & Capellini, 2018).

A consultoria colaborativa não se restringe ao espaço escolar, podendo envolver outros profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, assistentes sociais e nutricionistas, fortalecendo a rede de apoio à/aluna/o e à família (Araújo & Almeida, 2014; Lago & Tartuci, 2020). Essa integração multidisciplinar amplia a capacidade da escola de responder às demandas diversificadas da população-alvo da Educação Especial, garantindo uma abordagem mais completa e humanizada.

De acordo com Zerbato e Mendes (2018) a efetivação da inclusão escolar demanda mais do que legislações e intenções, requer a construção de uma cultura colaborativa que envolva professoras/es da Educação Especial e demais profissionais especializados/as, assim favorecendo a elaboração e implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

A consultoria colaborativa apresenta características específicas. Mendes, Almeida e Toyoda (2011) descrevem-na como um método de ajuda voltado à resolução de problemas, fundamentado em seis princípios, a saber: 1 - Envolve um processo de apoio para resolver problemas concretos; 2 - Ocorre entre alguém que dá ajuda e alguém que a recebe, tendo ambos responsabilidade pelo bem-estar de uma terceira pessoa, geralmente a/o aluna/o; 3 - Caracteriza-se por ser uma relação voluntária; 4 – Consultora/or e consultada/o compartilham a solução do problema; 5 - Foca em questões atuais enfrentadas por quem busca ajuda; 6 - O consultor também se beneficia dessa relação, adquirindo mais sensibilidade e habilidade para situações futuras.

Diferente de supervisões tradicionais, a consultoria valoriza a autonomia da/o consultada/o que decide sobre a aceitação das recomendações, enquanto a/o consultora/or atua como mediadora/or, promovendo diálogo, reflexão e construção conjunta de soluções (Capellini, 2012; Mendes, Vilaronga & Zerbato, 2014).

Para que a prática seja eficaz, é essencial um ambiente de cooperação, confiança, integridade, acolhimento das ideias e coerência na sequência de ações (Idol, Nevin & Paloucci-Whitcomb, 2000; Campos, 2018). A consultoria, portanto, articula teoria e prática a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuo.

3.2 Benefícios e impactos da consultoria colaborativa na prática escolar

Souza e Mendes (2017) e Lago e Tartuci (2020) apontam o trabalho colaborativo como uma estratégia promissora para enfrentar os desafios relacionados ao ensino-aprendizagem, além de contribuir para a formação contínua das/os profissionais. A colaboração não apenas fortalece a construção de soluções coletivas, mas também cria um espaço de reflexão e de corresponsabilidade.

Capellini (2008), ao discutir os sentidos da inclusão no interior da escola pública, adverte que essa superação exige reconfigurações estruturais e simbólicas que favoreçam práticas colaborativas, horizontais e contextualizadas no cotidiano escolar. Nesse cenário, a consultoria colaborativa desponta como estratégia promissora ao viabilizar ações integradas voltadas não apenas ao acesso, mas à permanência e ao êxito escolar, reconhecendo a diversidade como valor fundante do processo educativo.

Capellini (2012) ressalta que esse modelo não opera por imposições externas, mas como uma prática dialógica e investigativa que se constrói no interior das relações entre os sujeitos, promovendo o movimento de troca e desenvolvimento mútuo.

A proposta baseia-se na articulação entre docentes da sala comum, da Educação Especial e demais profissionais da equipe pedagógica, em uma dinâmica sustentada pela escuta ativa, pela confiança recíproca e pela corresponsabilidade. Mais do que uma metodologia, a consultoria colaborativa configura-se como uma postura ética, política e profissional voltada para a transformação das práticas pedagógicas e à efetivação dos direitos de todas/os as/os alunas/os, com e sem deficiência (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011) trata-se de uma atuação conjunta entre dois ou mais profissionais docentes ou especialistas, em que os saberes são mutuamente reconhecidos e valorizados. O foco reside na construção colaborativa de soluções para os

desafios pedagógicos, respeitando o contexto da escola e as singularidades dos sujeitos envolvidos.

Rabelo (2012) observa que professoras/es da sala regular frequentemente se percebem solitárias diante dos desafios da inclusão, ainda que comprometidas com ela. A colaboração emerge, então, como resposta potente às limitações das práticas individualizadas. Lima (2002) aponta que a colaboração se justifica não como fim em si, mas como meio para uma aprendizagem significativa e equitativa.

Calheiros (2019) e Machado (2014) destacam o papel da especialista como parceira da docente da sala comum, contribuindo na elaboração de estratégias, na revisão de metodologias e na mediação de recursos pedagógicos que favoreçam a participação efetiva das/os alunas/os. Ao romper com o isolamento docente, a consultoria colaborativa amplia as possibilidades de enfrentamento das dificuldades cotidianas e fortalece o trabalho em equipe.

Christo e Mendes (2019) corroboram essa perspectiva ao enfatizar que, em diversos contextos internacionais, a colaboração docente tem sido decisiva para o sucesso da escolarização de alunas/os com deficiência.

Capellini e Mendes (2007), ao lado de Tartuci (2011), sublinham a importância da divisão de responsabilidades entre docentes da sala comum e do AEE em todas as etapas do processo pedagógico. Essa parceria, segundo Capellini (2008) e Campos (2018), transcende o aspecto técnico e se configura como formativo, em que a troca de saberes promove pertencimento, confiança e fortalecimento da prática docente.

Prais, Stein e Vitaliano (2020) ressaltam que a inclusão escolar exige mudanças estruturais, físicas, pedagógicas e formativas que atendam às necessidades das/os alunas/os. Capellini (2012) acrescenta que a/o gestora/or escolar deve compreender sua função na mobilização da equipe e no fortalecimento de uma cultura institucional voltada à inclusão, criando condições concretas para o trabalho colaborativo e o reconhecimento mútuo entre as/os profissionais.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) a consultoria colaborativa promove não apenas a resolução de questões pedagógicas ou administrativas, mas também o desenvolvimento profissional e pessoal dos membros da comunidade escolar em que todas/os se reconhecem como aprendizes.

Essa abordagem se distingue de práticas como supervisões ou aconselhamentos, pois valoriza a autonomia do consultado que tem liberdade para aceitar ou rejeitar as recomendações apresentadas. Nesse processo, o papel do consultor não é prescritivo, mas mediador, promovendo um diálogo respeitoso (Mendes, Almeida & Toyoda, 2011).

A literatura ressalta que, para que a consultoria colaborativa se efetive, é necessário um ambiente que valorize a cooperação e a confiança mútua. Idol, Nevin e Paloucci-Whitcomb (2000) destacam atitudes essenciais para a atuação do consultor como integridade, disposição para inovar, ética, reconhecimento das práticas já realizadas, acolhimento das ideias das/os professoras/es e coerência na sequência das ações propostas. Esses elementos são fundamentais para que o processo se desenvolva de forma produtiva e transformadora.

Campos (2018) acrescenta que a consultoria colaborativa permite ao profissional especializado contribuir para a resolução de desafios relacionados à aprendizagem, em uma relação que beneficia simultaneamente consultoras/es e educadoras/es, favorecendo a troca de saberes e o aprimoramento mútuo. Essa parceria reflete-se diretamente na escolarização das/os alunas/os com deficiência, promovendo uma melhora significativa na qualidade do ensino oferecido.

Estudos empíricos evidenciam a eficácia dessa abordagem. Bello *et al.* (2012) relataram uma experiência de consultoria colaborativa entre uma/um fonoaudióloga/o e uma/um docente da classe comum, conduzida ao longo de três meses, com encontros quinzenais, voltada para o processo de inclusão de uma criança com dificuldades de linguagem e comunicação. A análise qualitativa dos registros da/o professora/or revelou mudanças positivas nas estratégias de ensino, resultando em avanços no desempenho da/o aluna/o.

De forma semelhante, Benitez e Domeniconi (2016) investigaram a atuação de psicólogos escolares como consultores colaborativos, auxiliando professoras/es na elaboração de programas de ensino voltados a alunas/os com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista.

Os resultados indicaram ganhos significativos no desempenho, tanto nas intervenções conduzidas por professoras/es da sala regular quanto nas realizadas por educadoras/es da Educação Especial. Esses achados reforçam a importância da consultoria colaborativa como ferramenta para potencializar práticas inclusivas e melhorar os resultados educacionais.

Um estudo desenvolvido por Souza e Mendes (2017) analisou teses e dissertações brasileiras produzidas entre 2008 e 2015 sobre pesquisas-ação colaborativas na Educação Especial. Os resultados evidenciaram que essas investigações contribuíram para a transformação dos espaços escolares, estimulando a problematização das práticas pedagógicas e a formação continuada das/os profissionais envolvidas/os, com impacto direto na inclusão de alunas/os PAEE.

Além do impacto direto sobre as/os alunas/os, a consultoria colaborativa promove o desenvolvimento profissional docente. Souza e Mendes (2017) destacam que as pesquisas colaborativas vêm se consolidando no Brasil como instrumentos de transformação social e emancipação dos sujeitos envolvidos. Essas investigações se baseiam em metodologias participativas como pesquisa-ação crítica e pesquisa colaborativa, as quais favorecem a ressignificação das práticas pedagógicas e a produção coletiva de conhecimento.

Souza (2011) reforça que, mesmo estruturada em etapas, a consultoria respeita a autonomia docente, sendo construída na ação investigativa e no acompanhamento formativo. A especialista atua como mediadora, refletindo junto à/ao docente sobre suas escolhas pedagógicas, sem imposições, mas com vistas à inclusão qualificada. Segundo Ibiapina (2008) esse tipo de pesquisa valoriza atitudes de reflexão conjunta, transformando os/as participantes em co-autores/as dos processos avaliativos.

Nesse contexto, a/o especialista escolar assume o papel de facilitadora/or da aprendizagem e promotora/or de práticas sensíveis à diversidade. Silva (2010), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam como benefícios da consultoria colaborativa o fortalecimento dos vínculos interpessoais, a ampliação da qualidade do ensino e o estímulo à inovação pedagógica. Ao confiar na capacidade de reorganizar a prática para que todas/os aprendam como sustenta Lago (2014), abre-se caminho para uma escola que acolhe, respeita e valoriza as diferenças.

A perspectiva vygotskyana, ao defender que as dificuldades de aprendizagem podem ser superadas por meio de mediações intencionais, ilumina a importância da colaboração docente como instrumento de superação das barreiras ao ensino (Silva, 2013; Lago, 2014; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). A prática colaborativa entre profissionais da escola comum e da Educação Especial, particularmente na forma da consultoria, configura-se, portanto, como uma das estratégias mais promissoras para garantir que a inclusão escolar deixe de ser promessa e se torne, efetivamente, direito.

3.3 Desafios e lacunas na colaboração entre equipes multiprofissionais e equipes escolares

A consolidação de práticas inclusivas no contexto escolar exige a articulação efetiva entre profissionais da educação e equipes multiprofissionais, processo que, embora previsto na legislação brasileira, ainda enfrenta diversos entraves institucionais e culturais.

No entanto, a previsão normativa contrasta com a realidade vivenciada nas escolas. A literatura especializada evidencia que a implementação da colaboração entre equipes multiprofissionais e professoras/es é permeada por tensões relacionadas à cultura escolar, à formação docente e à ausência de tempo institucionalizado para o planejamento coletivo (Delgado, 2023; Santos, 2024). Tais desafios não se limitam à falta de recursos, mas envolvem sobretudo mudanças estruturais na organização da escola e na concepção do papel docente, demandando transformações profundas no modo como os processos educativos são conduzidos.

A consultoria colaborativa tem se configurado como uma estratégia promissora para promover essa articulação. Capellini (2012) define essa prática como um processo sistemático de diálogo e construção conjunta entre a/o professora/or da classe comum e o consultor; profissional especializado ou integrante da equipe multiprofissional com vistas à elaboração de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades educacionais das/os alunas/os. Diferentemente de modelos assistencialistas ou hierárquicos, a consultoria colaborativa pressupõe corresponsabilidade e horizontalidade nas decisões, valorizando os saberes docentes e fortalecendo a autonomia pedagógica. (Capellini, 2008; Ferrinho, 2024).

Entretanto, a efetivação dessa prática encontra lacunas significativas no interior das escolas. Um dos obstáculos mais recorrentes refere-se à formação docente. Embora a legislação reconheça a necessidade de formação continuada, a maioria dos cursos de licenciatura ainda oferece formação incipiente quanto à educação inclusiva, o que gera insegurança e resistência por parte das/os professoras/es ao lidar com a diversidade em sala de aula (Santos, 2024).

Delgado (2023) evidencia que, na ausência de conhecimento específico sobre inclusão, as/os docentes tendem a delegar a responsabilidade pelo atendimento das/os alunas/os com deficiência exclusivamente aos/às profissionais especializados/as, enfraquecendo a corresponsabilidade pedagógica e a colaboração efetiva. Assim, a consultoria colaborativa assume também a função formativa, possibilitando que aprendam a partir da análise de situações concretas, ressignificando suas práticas pedagógicas no diálogo com a equipe multiprofissional.

Outro fator limitante diz respeito à organização do tempo escolar. A falta de horários institucionais destinados ao planejamento coletivo e à troca entre os/as profissionais constitui uma barreira estrutural para a consolidação da consultoria colaborativa (Delgado, 2023; Capes, 2023). Sem espaços formais de encontro, o trabalho colaborativo tende a ocorrer de forma fragmentada e informal, dependendo da disponibilidade individual dos/as profissionais.

Conforme apontam Ferrinho (2024) e Santos (2024) a ausência de políticas internas voltadas à gestão do tempo contribui para que as ações da equipe multiprofissional se configurem como intervenções pontuais, desvinculadas do planejamento pedagógico da escola. Essa desarticulação compromete a construção de estratégias consistentes e contínuas de apoio à aprendizagem.

A cultura escolar também exerce papel determinante na aceitação ou resistência às práticas colaborativas. Muitas escolas ainda operam com base em concepções tradicionais de ensino que privilegiam a homogeneidade das turmas e a centralidade da/o docente como única/o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Essa visão dificulta o reconhecimento da atuação multiprofissional e a adoção de práticas mais horizontais de trabalho (Ferrinho, 2024).

Delgado (2023) identifica que, em contextos marcados por culturas escolares rígidas, a consultoria colaborativa pode ser percebida como uma intervenção externa que ameaça a autonomia docente, gerando tensões e dificuldades de adesão. Superar esse obstáculo requer não apenas mudanças individuais, mas também transformações institucionais que promovam a cultura de corresponsabilidade e abertura ao diálogo.

Além desses fatores, há desafios relacionados à definição clara de papéis e atribuições. Em muitas redes, a ausência de diretrizes explícitas sobre a atuação das equipes multiprofissionais gera sobreposição de funções ou, ao contrário, lacunas no atendimento.

Ferrinho (2024) destaca que a construção de um projeto político-pedagógico que integre explicitamente a equipe multiprofissional é essencial para garantir a coerência das ações e evitar que a consultoria colaborativa se restrinja a iniciativas isoladas. Essa integração depende, ainda, de apoio das instâncias gestoras e de políticas públicas que incentivem a colaboração como princípio estruturante do trabalho escolar.

A análise apresentada ao longo deste capítulo evidenciou que, embora o modelo de consultoria colaborativa se apresente como uma estratégia potente para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, sua implementação enfrenta entraves significativos como a falta de tempo institucional para o planejamento conjunto, a ausência de formação continuada direcionada ao trabalho interprofissional e a predominância de relações pautadas no repasse de informações, em detrimento da construção efetiva de processos coletivos. Esses desafios reforçam a necessidade de estruturar políticas locais que garantam condições objetivas para que a colaboração se torne eixo estruturante da inclusão escolar.

Diante desse cenário, a criação do Projeto Rede de Apoio Educacional – Avaliação e Intervenção (RAE) pela Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba-MS surge como uma

resposta concreta às demandas emergentes do contexto educacional do município. Sua instituição representa não apenas a ampliação da rede de apoio às escolas, mas também a materialização de diretrizes nacionais que preveem a constituição de equipes multiprofissionais para atuar junto às unidades escolares, em conformidade com a legislação vigente.

É nesse contexto que se insere o próximo capítulo ao apresentar detalhadamente a Equipe multiprofissional na escola, destacando como essa iniciativa se articula com os princípios legais e pedagógicos da educação inclusiva e quais estratégias têm sido implementadas para atender as/os alunas/os com dificuldades de aprendizagem e transtornos do neurodesenvolvimento.

4 EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA ESCOLA

A atuação das equipes multiprofissionais no contexto escolar tem se consolidado como elemento indispensável para a construção de uma educação inclusiva, equitativa e voltada ao desenvolvimento integral das/os alunas/os. A presença de profissionais de diferentes áreas em uma mesma instituição não deve ser vista apenas como a soma de saberes técnicos, mas como oportunidade de integração e diálogo, capazes de promover transformações profundas no processo educativo.

Peduzzi (2001, p. 104) alerta que, quando a noção de equipe multiprofissional é compreendida de forma superficial, limitando-se à mera coexistência de profissionais, “a articulação dos trabalhos especializados não é problematizada”. Assim, corre-se o risco de reduzir a equipe a um conjunto fragmentado de atividades, tarefas e atribuições, sem considerar a necessária interação entre esses saberes e suas implicações nas relações interpessoais e institucionais.

Essa compreensão do trabalho coletivo é particularmente importante no campo educacional, em que as demandas são complexas e atravessadas por fatores sociais, culturais, emocionais e históricos.

Garcia (1994, p. 11), ao analisar a realidade portuguesa, já destacava que os profissionais da educação eram “obrigados a confrontar-se, quotidianamente, com problemas de grande complexidade técnica e científica”. À época, evidenciava-se a necessidade de criação de uma “nova escola”, que fosse produtora de saberes e aberta à colaboração entre diferentes áreas do conhecimento. Passadas três décadas, o contexto educacional brasileiro ainda enfrenta desafios semelhantes, o que revela a urgência de práticas pedagógicas integradas que favoreçam a troca de experiências e a construção conjunta de soluções.

Nesse sentido, a atuação das equipes multiprofissionais deve ir além do atendimento pontual a demandas emergenciais, configurando-se como espaço estratégico de inovação e fortalecimento da escola.

O conceito de equipe multiprofissional, segundo Yannoulas e Souza (2016, p. 107), refere-se à “ação conjunta de profissionais e trabalhadores de diferentes formações e com diversas capacidades, dentro da mesma estrutura institucional, por exemplo, a escola, o hospital, entre outros serviços públicos”. Essa definição reforça a necessidade de repensar a organização escolar, ampliando a presença de profissionais de áreas diversas, como psicologia, serviço social, pedagogia, saúde e educação especial.

Essa diversidade de saberes contribui para uma visão mais abrangente dos processos de ensino e aprendizagem, acolhendo a pluralidade de experiências e necessidades da população escolar. Nos últimos anos, mudanças estruturais, como a expansão das universidades federais e a criação de novos programas educacionais, intensificaram a demanda por equipes mais qualificadas e articuladas (Yannoulas; Santos; Duarte, 2017).

O direito à educação, nesse contexto, deve ser compreendido não apenas como acesso ao conhecimento, mas como condição para participação cidadã e transformação social. Entretanto, desigualdades estruturais relacionadas à classe, gênero e raça/etnia ainda constituem barreiras à efetivação desse direito.

Para enfrentá-las, é fundamental adotar uma abordagem interseccional e interdisciplinar que permita compreender e intervir nos múltiplos fatores que influenciam a trajetória escolar das/os alunas/os. A perspectiva multiprofissional, ao articular dimensões pedagógicas, sociais, emocionais, culturais e biológicas amplia as possibilidades de inclusão e equidade no espaço escolar.

Nesse cenário, a **intersetorialidade** surge como um conceito-chave, referindo-se à gestão integrada de políticas públicas entre diferentes setores como saúde, educação e assistência social. Já a **multiprofissionalidade**, conforme definem Yannoulas, Santos e Duarte (2017, p. 233) representa um “recurso aglutinador de saberes independentes, sem propor o aniquilamento das especializações”.

Embora distintas, essas abordagens devem coexistir, de forma complementar, no cotidiano escolar. A intersetorialidade garante a articulação entre políticas públicas, enquanto a multiprofissionalidade assegura a presença efetiva de profissionais na escola, atuando diretamente com alunas/os, famílias e comunidade.

Apesar dessa necessidade, a legislação brasileira ainda apresenta lacunas. A Lei nº 13.935/2019 estabelece a obrigatoriedade da prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, prevendo que “as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais” (Brasil, 2019). Contudo, o texto legal não especifica a composição dessas equipes nem assegura sua presença cotidiana nas escolas.

Mais recentemente, a Lei nº 14.819/2024 instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, propondo uma integração mais efetiva entre educação, saúde e assistência social (Brasil, 2024a). Embora amplie as diretrizes da legislação

anterior, sua ênfase na intersetorialidade pode resultar na prestação de serviços de forma indireta, sem garantir a constituição plena de equipes multiprofissionais no ambiente escolar.

Diante disso, o desafio não está em escolher entre uma abordagem intersetorial ou multiprofissional, mas em assegurar que ambas coexistam de forma integrada. A presença de equipes multiprofissionais diretamente nas escolas é fundamental para que o trabalho educativo se desenvolva de forma contínua, atendendo às necessidades imediatas das/os alunas/os e promovendo ações preventivas e de promoção da saúde física e emocional.

Volante (2023) destaca que essas equipes atuam em diferentes frentes, desde a assistência estudantil até a participação em colegiados institucionais, como Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e Coordenadorias Sócio-Pedagógicas.

A composição dessas equipes pode variar significativamente, refletindo as concepções institucionais e os recursos disponíveis em cada rede de ensino. Embora cargos como pedagogo, psicólogo e assistente social sejam frequentemente mencionados como integrantes mínimos, muitas equipes também contam com técnicos em assuntos educacionais, intérpretes de Libras, profissionais de saúde, nutricionistas e docentes de educação especial (Volante, 2023).

Tal diversidade reforça a ideia de que não existe uma configuração única, mas sim arranjos diversos que precisam ser constantemente analisados e aprimorados. Yannoulas e Souza (2016, p. 108) observam que “não existe atualmente uma legislação unívoca quanto à composição das equipes escolares da educação básica, sendo a variação entre os estados e municípios”. Essa realidade exige flexibilidade e inovação, mas também evidencia a urgência de diretrizes nacionais que assegurem a qualidade e a equidade desse trabalho.

A atuação integrada dessas equipes busca atender de forma ampla as necessidades das/os alunas/os, indo além do suporte pedagógico. Inclui ações voltadas à saúde, ao bem-estar emocional, ao acesso à cultura e ao esporte, fortalecendo a inclusão e a permanência escolar.

Muitas vezes, essa atuação envolve também o acolhimento de alunas/os em situação de vulnerabilidade social, por meio de encaminhamentos à rede pública ou privada de serviços intersetoriais (Legnani; Julio, 2018). Essa perspectiva amplia o alcance da escola, conectando-a a políticas públicas e fortalecendo sua função social como espaço de proteção e promoção da cidadania.

No entanto, os desafios enfrentados por essas equipes são expressivos. A falta de recursos materiais e humanos, a ausência de regulamentação institucional clara e a sobrecarga

de trabalho devido à atuação em múltiplos níveis de ensino estão entre os principais obstáculos identificados por Legnani e Julio (2018); Bonfim (2020); Rocha, Michels e Nogueira (2021); Volante (2023). Além disso, a formação continuada é uma demanda constante, pois a complexidade das situações enfrentadas exige atualização permanente e desenvolvimento de competências colaborativas.

A construção de uma prática multiprofissional exige superar visões fragmentadas do processo educativo. Nóvoa (1994) enfatiza que o trabalho em equipe requer corresponsabilidade em que o grupo deve assumir coletivamente as ações realizadas e sua avaliação, ao mesmo tempo em que cada profissional traz sua contribuição singular.

Esse processo não está isento de conflitos, mas o enfrentamento dos paradoxos e a busca por consensos fortalecem a prática e geram aprendizados coletivos (Souza; Yannoulas, 2016).

Nesse sentido, o conceito de formação integral, defendido por Araujo e Frigotto (2015), torna-se um horizonte a ser perseguido. A educação não pode se restringir a transmitir conhecimentos técnicos, mas deve promover a reflexão crítica e o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Paulo Freire (2021, p. 23) lembra que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa visão implica considerar a/o aluna/o como protagonista do processo educativo, inserido em uma rede de relações que inclui professoras/es, famílias, comunidade e profissionais das equipes multiprofissionais.

Experiências internacionais corroboram a eficácia dessa abordagem. Em contextos nos quais as equipes multiprofissionais estão consolidadas no cotidiano escolar, percebe-se maior satisfação de professoras/es e melhores resultados educacionais (Dettmer; Thurston; Dyck, 2005; Churchley, 2006). No Brasil, entretanto, a inserção de profissionais da saúde e assistência social nas escolas ainda encontra resistências, seja por falta de financiamento, de compreensão do papel dessas equipes ou por uma gestão educacional ainda centrada na lógica do desempenho.

Não obstante os desafios, a efetividade do trabalho multiprofissional depende de sua organização colaborativa, na qual os/as profissionais compartilhem saberes e práticas, numa lógica de escuta, diálogo e formação conjunta. Como defende Garcia (1994, *apud* Silva, 2016), é necessário um processo contínuo de reflexão crítica que integre teoria e prática, promovendo ações que sejam, ao mesmo tempo, contextualizadas e transformadoras.

A atuação da equipe de multiprofissionais não se limita a garantir o acesso à escola, mas contribui para assegurar a permanência e o êxito das/os alunas/os, fortalecendo a escola como espaço democrático e inclusivo. Ao integrar diferentes saberes e práticas, essas equipes representam uma resposta concreta às demandas contemporâneas da educação, reafirmando o compromisso ético e político com a transformação social.

Defender a presença da equipe multiprofissional na escola é amparar um projeto pedagógico que reconheça a complexidade do educar e valorize os sujeitos em sua totalidade, bem como se comprometa com a justiça social.

É reconhecer que a inclusão não se faz apenas por decretos ou por boas intenções, mas por ações concretas, políticas sustentáveis e por uma cultura escolar que acolha, respeite e ensine a todas/os independente de suas especificidades. Investir nessas equipes é, acima de tudo, afirmar o compromisso com uma escola mais humana, sensível e preparada para os desafios de uma educação inclusiva e democrática.

4.1 Projeto RAE: Rede de Apoio Educacional - fundamentos legais, sua composição e atribuições

O Projeto Rede de Apoio Educacional: Avaliação e Intervenção - **RAE** foi instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba-MS em fevereiro de 2022, por meio da RESOLUÇÃO Nº 014/2022/SEMED. Sua criação foi motivada pelos resultados pedagógicos monitorados ao final do ano letivo de 2021 que evidenciaram dificuldades acentuadas de aprendizagem e transtornos do neurodesenvolvimento entre alunas/os da Rede Municipal de Ensino, especialmente agravadas pelo período de afastamento escolar causado pela pandemia da COVID-19; essas dificuldades demandaram a implementação de uma estratégia integrada para garantir o acompanhamento pedagógico e psicossocial resolutivo (Paranaíba, 2022).

O Projeto RAE visa fortalecer a articulação entre a escola, a família e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ao oferecer atendimento especializado e interventivo às/aos alunas/os que apresentam necessidades educacionais específicas, bem como orientações para professoras/es, servidoras/es administrativas/os e familiares. Dessa forma, promove-se um ambiente educacional mais inclusivo, acessível e comprometido com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Paranaíba, 2022). De acordo com a Resolução Nº 014/2022/SEMED/Paranaíba-MS, o objetivo geral do projeto RAE é

garantir aos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino (Reme) o acompanhamento pedagógico e psicossocial (psicólogo, assistência social e psicopedagógico) para aqueles que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem e transtornos do neurodesenvolvimento, necessidades educacionais especiais, por meio de ações conjuntas e corroborativas entre SEMED, Família e Instituição de Ensino, atuando também na orientação de pais, professores e servidores administrativos (Paranaíba, 2022, s.p).

A equipe de multiprofissionais do Projeto RAE é composta por uma coordenadora, duas psicopedagogas, duas psicólogas e duas assistentes sociais. Cada profissional traz consigo conhecimentos e competências específicas para contribuir com um atendimento integral e personalizado. Essa equipe multiprofissional atua de maneira colaborativa com as/os demais agentes escolares, avaliando e intervindo nas demandas apresentadas, além de promover reflexões e estratégias que favoreçam o desenvolvimento acadêmico, social e emocional das/os alunas/os.

A constituição e a atuação do Projeto RAE estão fundamentadas em marcos legais que asseguram o direito a uma educação pública, gratuita, de qualidade e, sobretudo, inclusiva. Entre esses marcos, destacam-se a Lei Federal nº 13.935/2019 que regulamenta a presença de psicólogos/as e assistentes sociais nas redes públicas de Educação Básica, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, responsável por estabelecer os princípios norteadores da educação e a distribuição das responsabilidades entre os entes federativos.

A Lei nº 13.935/2019 determina que a oferta dos serviços ocorra por meio de equipes multiprofissionais, cuja função é “desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (Brasil, 2019). Embora não detalhe funções específicas, a legislação destaca que a atuação do/a psicólogo/a deve estar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição escolar. Essa diretriz evidencia a necessidade de uma intervenção integrada, contextualizada e coerente com a realidade de cada comunidade escolar.

Essas políticas públicas refletem o reconhecimento de que os desafios enfrentados no ambiente educacional extrapolam a capacidade de atuação da/o professora/or, que, isoladamente, não consegue atender a todas as demandas complexas relacionadas às dificuldades de aprendizagem e aos fatores psicossociais que influenciam o desenvolvimento da/o aluna/o. Assim, a inserção de outros/as profissionais busca preencher lacunas históricas na Educação Básica e ampliar a qualidade das ações pedagógicas.

Nesse contexto, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou a Cartilha Psicologia e Serviço Social na Educação Básica: Lei 13.935 com o objetivo de esclarecer o papel e a importância desses/as profissionais no cotidiano escolar. O documento evidencia que a presença do/a psicólogo/a e do/a assistente social

ajuda a desenvolver, implementar e reformular currículos, projetos pedagógicos, políticas e procedimentos educacionais; aperfeiçoa métodos, técnicas e instrumentos adequados para subsidiar a formulação e o replanejamento de planos escolares; apoia a qualidade de vida da comunidade escolar, atuando nas ações e projetos de enfrentamento aos preconceitos e à violência na escola (CFP, 2022, p. 6).

Além de sua atuação direta no atendimento, a cartilha destaca que as equipes multiprofissionais previstas na Lei nº 13.935/2019 devem contribuir para garantir a inclusão e a permanência efetiva das/os alunas/os, atuando de forma articulada na superação das desigualdades educacionais (CFP, 2022, p. 9-10).

O documento também ressalta a importância da formação continuada de professoras/es e demais funcionários escolares, apontando que a presença do/a psicólogo/a e do/a assistente social pode ser decisiva ao promover discussões sobre “questões afetas ao cotidiano escolar e os territórios do entorno das escolas, favorecendo a autonomia docente na solução dos problemas do ambiente educacional” (CFP, 2022, p. 9-10).

Essa dimensão formativa amplia o alcance da Psicologia para além do atendimento individual, fortalecendo a capacidade coletiva da comunidade escolar de enfrentar desafios e promover práticas educacionais mais inclusivas. Nesse sentido, a constituição de equipes multiprofissionais atende à necessidade de instrumentalizar as escolas para oferecer um ensino equitativo e de qualidade, permitindo uma atuação conjunta na mediação de conflitos, no planejamento pedagógico e na promoção da saúde emocional e social das/os alunas/os.

O Projeto RAE surge como uma resposta local concreta a essas diretrizes nacionais. Ele promove a integração entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a família e a escola, visando minimizar dificuldades de aprendizagem, prevenir o abandono escolar e garantir a permanência e o sucesso da/o aluna/o. Essa articulação fortalece a rede de proteção à infância e à adolescência, assegurando que nenhuma criança seja privada de oportunidades educacionais adequadas às suas necessidades.

Dentro dessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se apresenta como serviço fundamental, previsto na legislação educacional brasileira, voltado a alunas/os com necessidades educacionais específicas. O AEE oferece suporte pedagógico complementar, articulando-se com as práticas regulares de sala de aula.

O Projeto RAE atua em parceria com o AEE, ampliando seu alcance por meio de avaliações psicopedagógicas, intervenções psicossociais e acompanhamento contínuo. Essa integração possibilita um atendimento mais amplo e personalizado, contemplando tanto as dimensões cognitivas quanto as emocionais e sociais do desenvolvimento infantil.

Ao trabalhar em conjunto com famílias, professoras/es e demais profissionais, o Projeto RAE contribui para a construção de um ambiente escolar inclusivo, garantindo que os processos pedagógicos sejam adaptados às necessidades específicas de cada criança. Assim, promove-se não apenas a aprendizagem, mas também a participação plena e significativa no contexto escolar.

As profissionais da equipe do projeto assumem uma postura colaborativa, avaliando, intervindo e dialogando continuamente com pedagogas/os e demais atores do contexto escolar. Seu objetivo central é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, além de promover uma educação que respeite as diferenças e valorize a diversidade. Essa atuação conjunta é essencial para suprir deficiências estruturais do sistema educacional e responder adequadamente às múltiplas demandas escolares.

Para que esse trabalho se efetive foi estruturado um protocolo interno que orienta os procedimentos de atendimento. Após a avaliação diagnóstica inicial, caso fosse identificado que a criança não estava alcançando as competências básicas de leitura, escrita e cálculo esperadas para seu ano escolar, a/o professora/or deveria então preencher uma ficha de encaminhamento. Em seguida, a coordenação pedagógica formalizaria o encaminhamento à equipe do Projeto RAE, à/ao responsável pela agenda de reuniões com a/o professora/or e, posteriormente, com a família.

As avaliações realizadas abrangem aspectos pedagógicos e psicológicos, buscando a compreensão integral da criança e a fundamentação de intervenções específicas. Entre os critérios de elegibilidade mais recorrentes para atendimento estão: defasagem significativa em habilidades básicas, dificuldades persistentes de atenção e socialização, bem como indícios de transtornos do neurodesenvolvimento.

Esses critérios, embora definidos localmente, encontram respaldo em marcos legais, como a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que orienta a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado e a adoção de práticas diversificadas para atender às necessidades específicas das/os alunas/os. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 reforça o direito ao atendimento educacional individualizado e à eliminação de barreiras, em consonância com os princípios de equidade e inclusão plena.

A trajetória da Psicologia enquanto ciência e profissão, é marcada por transformações históricas e desafios de afirmação no cenário brasileiro. Conforme Haddad *et al.* (2006), o interesse europeu pela Psicologia emergiu no final do século XIX, especialmente na Alemanha, com os primeiros estudos sistemáticos sobre os processos mentais.

No Brasil, esse movimento se intensificou durante o período colonial, embora a regulamentação da profissão tenha ocorrido apenas em 1962, com a promulgação da Lei nº 4.119, que estabeleceu as bases legais para o exercício profissional. A fiscalização passou a ser realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), criado em 1971.

Essa lei definiu áreas específicas de atuação, como “a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento” (Brasil, 1962). Ainda que mencionasse a interface com a educação, não estabelecia diretrizes claras sobre como essa atuação deveria ocorrer, o que, segundo Haddad *et al.* (2006), evidenciava a falta de uma concepção integrada entre Psicologia e práticas pedagógicas.

Durante as décadas de 1960 e 1970, a procura por cursos de Psicologia era restrita, contrastando com a expressiva expansão verificada a partir dos anos 2000. Nessa época, predominava uma formação voltada ao modelo clínico, centrado na avaliação, intervenção e tratamento individualizados, em detrimento de uma abordagem humanitária ou voltada à saúde pública, princípios posteriormente consolidados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (Haddad *et al.*, 2006).

Essa herança do modelo biomédico influenciou diversas áreas da Psicologia, incluindo a escolar e a organizacional, perpetuando uma lógica individualizante mesmo em contextos coletivos, a exemplo escola. Tal perspectiva limita a compreensão das dinâmicas sociais que permeiam o ambiente educacional e impõe o desafio de construir práticas que conciliem a atenção ao indivíduo com a transformação do contexto social (Haddad *et al.*, 2006).

O Código de Ética Profissional do/a Psicólogo/a (CFP, 2008) reforça a importância da colaboração interdisciplinar, mas não apresenta orientações específicas para a atuação educacional. Em seu Art. 6º, determina que o/a psicólogo/a deva: “a) encaminhar a profissionais ou entidades habilitados e qualificados demandas que extrapolem seu campo de atuação; b) compartilhar somente informações relevantes para qualificar o serviço prestado, resguardando o caráter confidencial das comunicações, assinalando a responsabilidade, de quem as receber, de preservar o sigilo” (CFP, 2008, p. 12).

Ampliando essa discussão, o documento Atribuições Profissionais do/a Psicólogo/a no Brasil, baseado no Catálogo Brasileiro de Ocupações de 1992, descreve os diversos campos

de atuação desse/a profissional, incluindo educação, saúde, lazer, trabalho, justiça e comunidades. Seu objetivo central é promover “o respeito à dignidade e integridade do ser humano” (CFP, 2008).

No âmbito educacional, o documento detalha nove funções que orientam a prática do/a psicólogo/a escolar, como a colaboração com professoras/es, a prevenção de problemas psicossociais, a participação em planejamentos pedagógicos, o desenvolvimento de programas de orientação profissional, o diagnóstico e encaminhamento de alunas/os e a supervisão de atividades específicas na área (CFP, 2008).

Esse detalhamento confere maior visibilidade ao papel do/a psicólogo/a na escola e destaca a importância de uma atuação pautada na colaboração e horizontalidade, evitando relações hierárquicas entre os profissionais envolvidos. Conforme o CFP (2008, p. 18) o/a psicólogo/a escolar “atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente [...], colaborando com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, projetos pedagógicos e políticas educacionais”.

Além disso, Almeida *et al.* (1995) salientam que o/a psicólogo/a desempenha papel fundamental na avaliação e encaminhamento de alunas/os que necessitam de atendimento clínico especializado, assegurando suporte adequado ao desenvolvimento escolar. Já Cassins *et al.* (2007) enfatizam a relevância do trabalho com grupos familiares, uma vez que esse diálogo contribui para a melhoria das relações interpessoais e para a compreensão do papel social da escola, fatores determinantes para o sucesso da aprendizagem.

Assim, a Psicologia, integrada a projetos como o RAE, assume um compromisso não apenas com o indivíduo, mas também com a transformação coletiva das práticas educacionais, reafirmando seu papel estratégico na promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

O/A assistente social integra a equipe por meio da análise do contexto social das/os alunas/os, atuando como elo entre escola, família e serviços sociais. Essa intervenção possibilita a superação de barreiras socioeconômicas que impactam o desempenho escolar, promovendo o acesso, permanência e conclusão da escolaridade (Alves, 2010; CFESS, 2002). De acordo com Alves (2010, p. 1):

A assistência social no âmbito da educação é aquela inserida no campo dos direitos, da universalização dos acessos, das ações pró-permanência de qualidade, e da responsabilidade estatal com a educação, agindo em favor da democratização do ensino público, gratuito e de qualidade e viabilizando a igualdade de condições para promover o ingresso, a permanência e conclusão dos estudos destes alunos.

No cenário educacional, o/a assistente social identifica e intervém sobre os fatores sociais e econômicos que interferem na aprendizagem, integrando a rede de proteção à criança e ao adolescente e facilitando o acesso a programas sociais e direitos (Alves, 2010). Schneider e Hernandorena (2012) reforçam a importância da presença desses/as profissionais para mediar a relação entre escola e família, assegurando que ambas as partes atuem em conjunto no processo pedagógico.

Historicamente, o serviço social tem sido fundamental na implementação de políticas públicas, ocupando papel de destaque na relação entre população e instituições (Brasil, 2000). A municipalização expandiu suas atribuições para a formulação, avaliação e monitoramento de políticas educacionais, atuando em equipes multiprofissionais.

Freire (1996) destaca a necessidade da inserção do/a assistente social na política educacional como forma de enfrentar as problemáticas que afetam o cotidiano escolar, destacando sua competência para superar obstáculos que limitam a efetivação do direito à educação. Regulamentado pela Lei nº 8.662/1993, o Serviço Social tem como missão contribuir para a construção de uma sociedade justa, crítica e democrática, atuando para garantir o direito à educação e a qualidade dos serviços educacionais.

O/A assistente social atua não só diretamente com alunas/os, mas também no fortalecimento das relações interpessoais e na melhoria das condições de trabalho e aprendizagem no ambiente escolar (Bento, 2007). A participação em equipes multiprofissionais, respeitando a especificidade de cada profissional, é fundamental para enfrentar demandas complexas presentes na Educação Básica (Brasil, 2000).

Segundo o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2002) a presença do/a assistente social na escola é vital para promover a inclusão social e cidadania, colaborando com todos os setores da comunidade escolar para construir um ambiente mais justo e inclusivo. Essa atuação estratégica tem como foco principal a efetivação do direito à educação pública e a superação das expressões da exclusão social presentes no contexto educacional.

Santos (2008) enfatiza que o/a assistente social deve identificar e atender às demandas sociais que atravessam o cotidiano escolar, com especial atenção ao contexto familiar, área prioritária para a intervenção, dada sua complexidade e impacto direto no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a atuação do/a assistente social extrapola o ambiente escolar e exige um olhar ampliado para as dinâmicas familiares e comunitárias, buscando fortalecer vínculos e garantir o acesso aos direitos.

Por meio de um trabalho preventivo e proativo, o/a assistente social diagnostica os fatores sociais, culturais e econômicos que condicionam as problemáticas educacionais,

promovendo intervenções que visam evitar a repetição dos ciclos de vulnerabilidade (Santos, 2008). Inserido/a em equipes multiprofissionais, esse/a profissional mobiliza um repertório teórico-prático que possibilita intervenções contextualizadas e transformadoras, reafirmando seu compromisso com uma educação pública pautada na equidade, justiça social e defesa dos direitos humanos.

Responsável por identificar e intervir nas dificuldades de aprendizagem, a atuação do/a psicopedagogo/a nas escolas, utilizando métodos diversificados e colaborando com a equipe pedagógica, é importante para promover uma abordagem humanizada e inclusiva da educação, estabelecendo uma ponte entre os diversos integrantes do ambiente escolar.

Conforme Bossa (2000) a psicopedagogia surgiu na Europa no século XIX, inicialmente tratando as dificuldades de aprendizagem como questões orgânicas. A partir da segunda metade do século XX, consolidou-se como campo autônomo, com foco específico no processo de aprendizagem e métodos diagnósticos próprios.

No Brasil, a prática psicopedagógica começou a se estruturar nas décadas de 50 e 60, com iniciativas como o Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala, criado em 1958, que buscava melhorar as relações dentro do ambiente escolar (Bossa, 2000). A psicopedagogia valoriza o uso do lúdico como ferramenta que favorece a expressão dos sentimentos e a assimilação do conhecimento de forma natural e prazerosa (Bossa, 2007).

Além disso, o/a psicopedagogo/a tem papel central na inclusão de alunas/os com deficiência no ensino regular, garantindo condições adequadas para sua aprendizagem e desenvolvimento por meio de adaptações curriculares e metodológicas, em diálogo constante com a família e a equipe escolar (Sanches, 2005).

A atuação do/a psicopedagogo/a vai além da simples remediação, buscando entender as causas das dificuldades de aprendizagem, que envolvem aspectos orgânicos, emocionais, sociais e culturais. Bossa (2007) destaca que cabe ao/a psicopedagogo/a identificar perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa e promover orientações metodológicas ajustadas às particularidades das/os alunas/os, colaborando na formulação de planos e projetos educacionais.

Silva (2012) ressalta que a psicopedagogia adota uma abordagem integradora, considerando o sujeito como um todo, cujas dimensões biológicas, afetivas e intelectuais são influenciadas pelo contexto sociocultural. Essa perspectiva exige um trabalho colaborativo, no qual o/a psicopedagogo/a atua em parceria com professoras/es, gestoras/es, familiares e as/os próprias/os alunas/os para criar um ambiente propício ao desenvolvimento educacional.

O tratamento psicopedagógico, segundo Bossa (2007, p. 21), tem como objetivo o desaparecimento do sintoma e a possibilidade de o sujeito aprender normalmente em condições melhores, enfatizando a apropriação do conhecimento pela/o respectiva/o aluna/o como agente ativa/o de seu processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem promove uma educação que valoriza o protagonismo e a construção dialógica do saber.

A atuação integrada dos/as profissionais que compõem a equipe multiprofissional; psicólogos/as, assistentes sociais e psicopedagogos/as, revela-se crucial para a construção de uma educação que respeite as diferenças, combata as desigualdades e assegure oportunidades reais de aprendizagem. Cada um/uma desses/as profissionais traz um olhar específico e valioso sobre os desafios que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, articulando suas competências para contemplar, de maneira articulada, as necessidades de aprendizagem, convivência e desenvolvimento emocional.

Essa atuação colaborativa, pautada no respeito à diversidade e na garantia dos direitos educacionais, transcende a intervenção pontual e isolada, configurando-se como uma estratégia estruturante para o sucesso escolar e a inclusão efetiva. Ao trabalhar de forma articulada, esses/as profissionais potencializam suas ações, favorecendo o desenvolvimento integral das/os alunas/os e fortalecendo a comunidade escolar como um todo.

Para além das ações diagnósticas e interventivas pontuais, a equipe multiprofissional do Projeto RAE: Rede de Apoio Educacional – Avaliação e Intervenção têm desenvolvido práticas sistemáticas que fortalecem os vínculos entre escola, família e comunidade, favorecendo a construção de uma rede de apoio sólida e contextualizada. Dentre essas ações, destacam-se os atendimentos individualizados aos familiares que têm se configurado como momentos estratégicos de escuta qualificada, orientação e co-responsabilização no processo educativo.

Além disso, são promovidas formações continuadas voltadas às/aos professoras/es, coordenadoras/es e gestoras/es escolares, com o intuito de ampliar a compreensão sobre os desafios das dificuldades de aprendizagem, os transtornos do neurodesenvolvimento e os direitos educacionais de alunas/os com necessidades específicas.

Essas formações incluem estudos de caso, rodas de conversa e partilhas de boas práticas. Soma-se a isso a realização de encontros intersetoriais, oficinas temáticas e mediações específicas que envolvem diretamente as/os diferentes agentes escolares e familiares, buscando alinhar estratégias pedagógicas, afetivas e sociais, com foco na inclusão como um todo.

Tais iniciativas revelam uma prática comprometida não apenas com a superação das dificuldades encontradas nos ambientes escolares, mas com a promoção de uma cultura educativa democrática, colaborativa e responsiva às singularidades dos sujeitos.

A consolidação da equipe multiprofissional nas instituições educacionais municipais de Paranaíba-MS não apenas responde às demandas emergentes da realidade escolar, mas também representa um avanço significativo na concretização das políticas públicas de educação inclusiva; essa integração profissional reafirma o compromisso da Secretaria Municipal de Educação com educação democrática que reconhece e valoriza as singularidades de cada aluna/o, garantindo o direito fundamental ao aprendizado em um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento humano.

4.2 Da Equipe multiprofissional do Projeto RAE: resultados e análises

O grupo da Equipe multiprofissional do Projeto RAE composto por três profissionais: uma psicóloga, uma psicopedagoga e uma assistente social, todas com atuação desde a criação do Projeto, em uma escola da rede municipal de ensino de Paranaíba-MS. As participantes são egressas de instituições distintas: a assistente social, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); a psicopedagoga, de faculdade particular (UNOPAR), em Paranaíba-MS e a psicóloga, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), de Campo Grande-MS.

A aplicação do questionário semiestruturado visou captar não apenas informações objetivas, mas também percepções e experiências subjetivas sobre a atuação no ambiente escolar. A escolha por esse instrumento metodológico justifica-se pela natureza da pesquisa e pela necessidade de acessar dimensões pouco visíveis da prática docente e da atuação interdisciplinar. Conforme pontuam Marconi e Lakatos (1996) o questionário semiestruturado favorece a sinceridade das respostas, a padronização das informações e o resguardo do anonimato das participantes, aspectos essenciais para a obtenção de dados confiáveis e contextualizados.

Os dados foram organizados com base nos eixos temáticos estabelecidos na análise geral e discutidos à luz da literatura, buscando compreender as contribuições e limitações da atuação multiprofissional frente às dificuldades de aprendizagem enfrentadas no cotidiano escolar. Os quadros temáticos e análises interpretativas revelam não apenas o papel desempenhado por essas profissionais, mas também os entraves institucionais que impactam o êxito de suas ações interdisciplinares.

A interpretação dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (2016) permitindo a identificação de categorias significativas a partir das falas das participantes. Os resultados estão organizados em quadros temáticos, seguidos de análises interpretativas fundamentadas teoricamente, conforme apresentado a seguir.

QUADRO 2 – Perfil das profissionais da Equipe de Multiprofissionais

Sujeitos	Idade	Modalidade	Tipo de Faculdade	Graduação	Pós-graduação	Tempo de atuação
Psicóloga	30-40	Superior	Pública	Psicologia	Mestrado	2 anos
Psicopedagoga	40-50	Superior	Particular	Pedagogia	Psicopedagogia	2 anos
Assistente Social	30-40	Superior	Pública	Serviço Social	Mestrado	2 anos e meio

Fonte: A autora (2025).

O quadro 2 apresenta o perfil da equipe multiprofissional do Projeto RAE. As profissionais têm idades entre 30 e 50 anos, todas com formação superior completa e pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* em áreas diretamente relacionadas à atuação escolar. Observa-se que duas delas são egressas de instituições públicas, enquanto a psicopedagoga formou-se em instituição particular. Quanto à formação complementar, destacam-se o mestrado da psicóloga e da assistente social, e a especialização da psicopedagoga na área de Psicopedagogia. Todas as profissionais atuam no Projeto a aproximadamente dois anos, tempo correspondente à sua criação.

Esse conjunto de informações revela um perfil profissional diversificado, tanto em termos de trajetória formativa quanto de áreas de conhecimento. Essa heterogeneidade constitui um dos pilares da composição das equipes interdisciplinares, possibilitando uma abordagem ampliada das demandas escolares. Ao reunir diferentes saberes; da psicologia, da pedagogia e do serviço social, a equipe pode atuar de forma mais sensível, contextualizada e dialógica frente às múltiplas expressões das dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelas crianças. Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo direto com a concepção de equipe multiprofissional proposta por Garcia (1994, p. 22) que a define como

um grupo em formação e simultaneamente formador, ‘terapêutico’, não só porque desenvolve capacidades de adequação a contextos mutáveis, imprevisíveis e incertos, mas também porque age com os indivíduos, em grupo, inseridos em contextos socioinstitucionais, devolvendo aos indivíduos e aos grupos, através de lógicas de ajuda relacional, os seus lugares de sujeitos de acção.

Garcia (1994) oferece uma concepção potente e ampliada da equipe multiprofissional, concebendo-a como um grupo que está em constante processo de formação e, ao mesmo tempo, de formação da/o outra/o. Para o autor, tais equipes não apenas executam tarefas técnicas, mas mobilizam processos relacionais que contribuem para resgatar a centralidade dos sujeitos em contextos sociais marcados por instabilidade, fragmentação e vulnerabilidade. Ao caracterizar a equipe como “terapêutica”, Garcia desloca a ênfase do fazer técnico para a ação humanizadora e transformadora, implicada na escuta, no acolhimento e na construção de vínculos.

Dessa forma, a equipe multiprofissional não se limita ao papel de suporte complementar, mas constitui-se como instância estratégica na consolidação de uma escola democrática e inclusiva. Suas práticas têm o potencial de articular os saberes escolares às experiências sociais e emocionais das/os alunas/os, promovendo uma escuta qualificada e intervenções que respeitem as singularidades de cada trajetória. Com base no perfil apresentado, nota-se que, apesar do tempo relativamente recente de atuação, essas profissionais reúnem formação e experiência que as qualificam a contribuir significativamente para a transformação do cotidiano escolar.

A seguir, são apresentadas as respostas fornecidas por essas profissionais à questão sobre como ocorre o encaminhamento das/os alunas/os atendidas/os para atendimento pela equipe do Projeto RAE.

QUADRO 3 – Respostas à pergunta número 15

Pergunta 15: Descreva como é feito o encaminhamento das/os alunas/os atendidas/os para atendimento pela equipe RAE.	
Sujeitos	Respostas
Psicóloga	“Os alunos são encaminhados pelas instituições da rede municipal de ensino em sua grande maioria. Contudo, também estamos recebendo encaminhamentos de outros setores (assistência social, saúde, sistema de justiça), além de procura espontânea de algumas famílias”.
Psicopedagoga	“Para que os alunos passem por atendimentos pela equipe é essencial que o professor observe o mesmo e, vendo a necessidade, converse com a coordenação que entra em contato com os responsáveis e se os mesmos autorizarem, professores ou coordenadores preenchem uma demanda, em que são relatadas as queixas e as potencialidades, para que possamos rastrear as necessidades”.
Assistente Social	“Através de preenchimento de uma ficha de demanda”.

Fonte: A autora (2025).

As respostas apresentadas no quadro 3 evidenciam a diversidade de fluxos e instâncias envolvidas no processo de encaminhamento de alunas/os ao atendimento pela equipe multiprofissional do Projeto RAE. Ao serem questionadas sobre como se dá esse

encaminhamento, as profissionais descreveram procedimentos que, embora compartilhem elementos comuns, refletem as especificidades da função que cada uma exerce e as interfaces que estabelecem com diferentes setores da comunidade escolar e da rede de proteção social.

A psicóloga destaca que, em sua maioria, os encaminhamentos são oriundos das instituições da rede municipal de ensino, mas também há demandas provenientes de outros setores como a assistência social, a saúde e o sistema de justiça, além da procura espontânea por parte de algumas famílias.

Essa resposta revela a amplitude do alcance do Projeto RAE e sua inserção em uma lógica intersetorial de atuação. O reconhecimento do serviço por diferentes instâncias indica que a equipe multiprofissional passou a ocupar lugar de referência no território, sendo acionada como suporte especializado não apenas pelas escolas, mas também por outros equipamentos públicos e famílias.

A psicopedagoga, por sua vez, descreve com mais detalhes o percurso institucional percorrido dentro do ambiente escolar. Ela ressalta a importância da observação docente como ponto de partida, seguida da escuta da coordenação pedagógica e da comunicação com as/os responsáveis, que devem autorizar formalmente o atendimento. Em seguida, é preenchida uma ficha de demanda, instrumento no qual são registradas as queixas, mas também as potencialidades das crianças, permitindo à equipe realizar um rastreamento mais preciso das necessidades apresentadas.

A assistente social reforça o papel do registro formal, mencionando a ficha de demanda como instrumento central para oficializar os encaminhamentos. Ainda que sua resposta tenha sido mais objetiva, contribui para confirmar a existência de um protocolo interno padronizado, que visa garantir transparência, rastreabilidade e sistematização dos dados recebidos.

Esse processo, tal como descrito, evidencia esforço de estruturação e formalização dos encaminhamentos, o que é fundamental para qualificar o atendimento prestado e garantir que ele se baseie em critérios claros, éticos e democráticos e, ao mesmo tempo revela o papel ativo das professoras regentes e da coordenação pedagógica como interlocutoras privilegiadas no reconhecimento dos obstáculos de aprendizagem e na articulação com a equipe técnica.

A análise dessas falas pode ser iluminada pela concepção de equipe multiprofissional proposta por Garcia (1994, p. 23) que define esse coletivo como “conjunto de indivíduos com diferentes profissões, confinadas no mesmo campo de trabalho, nas suas diversas configurações”. Tal configuração, embora rica em potencialidades, demanda articulação constante entre os diferentes saberes e práticas profissionais, sob risco de se tornar um

agrupamento fragmentado. O trabalho multiprofissional não se limita à coexistência de especialidades, mas exige escuta mútua, negociação de sentidos e construção compartilhada de estratégias.

Ao se observar o fluxo de encaminhamento descrito, nota-se que há elementos importantes de integração entre os setores da escola (docência, gestão, orientação) e a equipe do Projeto RAE. No entanto, a menção a encaminhamentos oriundos de setores externos e de famílias aponta para um desafio adicional: a ampliação das demandas para além do espaço escolar. Essa expansão, embora seja positiva do ponto de vista do reconhecimento do serviço, pode representar sobrecarga para as profissionais, comprometendo o caráter preventivo e sistemático das ações previstas inicialmente pelo Projeto.

Dessa forma, o processo de encaminhamento ao RAE, ainda que bem delineado em termos institucionais, revela a complexidade da atuação multiprofissional no campo educacional, marcada pela tensão entre a demanda crescente e a limitação estrutural de recursos humanos. Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem a ampliação e consolidação das equipes técnicas nas redes de ensino, garantindo tempo de planejamento coletivo, suporte institucional e condições efetivas para o trabalho interdisciplinar.

Pedi-se para as profissionais explicarem como se dá a interlocução da equipe da RAE com as professoras regentes das/os alunas/os atendidas/os e foram obtidas as seguintes respostas:

QUADRO 4 – Respostas à pergunta número 16

Pergunta 16: Explique como se dá a interlocução da equipe da RAE com as professoras regentes das/os alunas/os atendidas/os.	
Sujeitos	Respostas
Psicóloga	“Após as demandas serem direcionadas a equipe e realizada a triagem, o profissional responsável pelo atendimento procura o profissional que fez o encaminhamento para informações complementares. Posteriormente, antes do atendimento ao aluno, o profissional procura o professor regente para mais dados”.
Psicopedagoga	“Ao chegar demanda para equipe, realizamos uma sondagem a partir da queixa, onde observamos o aluno, se necessário em sala, no espaço escolar, como lanche e intervalo, onde também conversamos com a professora regente, para podermos compreender, orientar se necessário, que se tenham mudanças para com os alunos, para que a queixa seja superada ou que avanços ou superações aconteçam tanto na questão pedagógica ou social. Caso percebamos a necessidade de acompanhar por um período maior para compreender se de fato a questão é de dificuldade ou transtorno, relatamos ao professor e a escola”.
Assistente Social	“Coleta de informações/para estudo social, e devolutiva das informações que se julgar necessário, respeitando o sigilo profissional amparado pelo código de ética profissional do assistente social. (Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão)”.

Fonte: A autora (2025).

As respostas apresentadas no quadro 4 fornecem elementos importantes à pergunta sobre como se dá a interlocução da equipe da RAE com as professoras regentes das/os alunas/os atendidas/os, as profissionais destacaram a importância de estabelecer canais de troca antes do início dos atendimentos, durante o acompanhamento e também nas devolutivas.

A psicóloga aponta que, após a triagem inicial da demanda, a profissional responsável busca a professora que efetuou o encaminhamento para coletar informações complementares. A interação com a docente ocorre, portanto, antes mesmo do primeiro contato direto com a/o aluna/o, o que reforça a centralidade da escuta docente no processo de compreensão da queixa apresentada.

A psicopedagoga enfatiza uma abordagem mais processual e sensível, mencionando que realiza observações da criança em diferentes espaços escolares: sala de aula, intervalo, refeitório, bem como conversas com a professora regente. Essa prática amplia a percepção da equipe sobre o contexto relacional e comportamental, permitindo a formulação de hipóteses mais precisas sobre as causas das dificuldades relatadas.

Além disso, a psicopedagoga destaca que, em casos em que se identifica a necessidade de acompanhamento prolongado, há comunicação com as professoras para alinhamento das ações e compreensão dos encaminhamentos a serem seguidos.

A assistente social, por sua vez, apresenta uma perspectiva ética e técnica, ressaltando que sua atuação se baseia na coleta de informações para elaboração de estudo social, respeitando os limites do sigilo profissional previsto no Código de Ética do Assistente Social (Lei nº 8.662/1993). A menção feita pela Assistente Social (2025) à devolutiva das informações “que se julgar necessário” reforça o compromisso com a confidencialidade e a pertinência das trocas interprofissionais, sem comprometer a integridade dos sujeitos atendidos.

Essas falas revelam a existência de um fluxo comunicacional sistemático entre a equipe RAE e as professoras regentes, sustentado por práticas de ajuda mútua, ética profissional e escuta qualificada. Essa forma de interlocução favorece não apenas o delineamento de intervenções mais ajustadas às necessidades das/os alunas/os, mas também contribui para a construção de um ambiente de confiança e apoio entre os diferentes profissionais da escola.

A análise, à luz dos pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), evidencia que a relação estabelecida entre os grupos de profissionais tem se caracterizado, predominantemente, pelo repasse de informações. Embora represente um passo importante para o acompanhamento das/os alunas/os, tal dinâmica ainda não se consolida como um espaço de construção conjunta de saberes ou de planejamento integrado, limitando-se, em

grande medida, à comunicação de encaminhamentos e orientações pontuais. Garcia (1994) considera que essa interlocução é baseada no fato de que os

profissionais da educação são obrigados a confrontar-se, quotidianamente, com problemas de grande complexidade técnica e científica e, neste contexto, no entendimento da urgência da criação de uma ‘nova’ escola, produtora de saberes, talvez encontremos a razão da importação para a cena educativa de modelos construídos (com sucesso) noutros domínios e que passam pela colaboração e articulação de diferentes profissionais, organizados em equipas [sic] multiprofissionais (Garcia, 1994, p. 11).

Nesse sentido, a atuação conjunta entre professoras regentes e equipe multiprofissional não deve ser reduzida a momentos pontuais de consulta, mas compreendida como parte integrante de um projeto pedagógico inclusivo, ético e transformador. É por meio dessa interlocução sistemática e sensível que é possível compreender a/o aluna/o em sua integralidade, desenvolver práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades e construir uma escola pública mais equitativa e acolhedora.

No quadro a seguir são apresentadas as respostas dadas pelas profissionais da equipe RAE sobre como avaliam a questão das/os alunas/os com dificuldades de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS:

QUADRO 5 – Respostas à pergunta número 17

Pergunta 17: Como você avalia a questão das/os alunas/os com dificuldades de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS?	
Sujeitos	Respostas
Psicóloga	“Os alunos atendidos pela equipe são aqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem, logo, mesmo com intervenção do professor regente não apresentaram avanços no processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, temos tido casos em que a demanda não condiz com o que deveria ser o público-alvo. Contudo, há que se pontuar que há outros públicos atendidos pela equipe”.
Psicopedagoga	“Ao atender os alunos que chegam até a equipe, com a queixa de dificuldade na aprendizagem pedagógica e social, na grande maioria percebemos que as queixas chegaram até a equipe com uma sequela do período pandêmico, com isso etapas foram puladas e a progressão sem o aprendizado básico, faz com que a defasagem acompanhe os mesmos no decorrer do aprendizado acadêmico, pois acredito que toda dificuldade no aprendizado precisa ser trabalhada no decorrer do ano letivo. Como seria bom se a equipe fosse maior para que ao detectar as dificuldades pudessemos intervir individualmente ou em pequenos grupos com as dificuldades similares”.
Assistente Social	“O quadro ficou ainda mais acentuado após contexto pandêmico, quando as crianças e adolescentes ficaram expostos ainda mais às diversas vulnerabilidades das questões sociais, dentre outras”.

Fonte: A autora (2025).

As respostas reunidas no quadro 5 revelam percepções críticas das profissionais da Equipe multiprofissional do Projeto RAE sobre o cenário das dificuldades de aprendizagem vivenciado na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS. A análise evidencia não apenas os fatores que condicionam tais dificuldades, mas também os limites e potencialidades das estratégias de intervenção atualmente adotadas.

A psicóloga destaca que alunas/os atendidas/os pela equipe são, em sua maioria, aquelas/es que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e, mesmo após a mediação da professora, não conseguiram avançar no processo educacional. Ressalta, no entanto, que nem todas as demandas recebidas correspondem ao perfil originalmente previsto para atendimento no âmbito do projeto, o que aponta para a necessidade de aprimorar os critérios de elegibilidade e encaminhamento, de forma a evitar a sobreposição de demandas e a descaracterização do foco da intervenção multiprofissional.

Essa observação dialoga com a concepção de Garcia (1994) para quem a atuação em equipe multiprofissional exige clareza de funções, objetivos e articulação entre os saberes, de modo a evitar a dispersão de esforços e garantir a efetividade das ações. A presença de demandas desalinhadas ao perfil do projeto revela tensões entre a expectativa institucional e a prática cotidiana, além de reforçar a importância de estratégias de formação e alinhamento coletivo sobre os critérios e finalidades do serviço.

A psicopedagoga, por sua vez, traz à tona um dos fatores mais recorrentes nas análises contemporâneas sobre o agravamento das dificuldades de aprendizagem: os impactos do período pandêmico. Segundo a profissional, muitas das queixas atuais decorrem de lacunas formativas herdadas desse contexto, no qual a progressão escolar ocorreu sem que houvesse consolidação dos conhecimentos básicos. A ausência de um acompanhamento sistemático durante o ensino remoto contribuiu para que essas defasagens se intensificassem, tornando-se evidentes no retorno às atividades presenciais.

A fala também revela o desejo por uma equipe ampliada, o que evidencia, simultaneamente, o reconhecimento da complexidade das demandas escolares e os limites estruturais que atravessam a atuação profissional. A sugestão de intervenções mais individualizadas, ou por meio de pequenos grupos com necessidades semelhantes, reforça a ideia de um atendimento mais sensível às singularidades dos sujeitos, conforme preconizam as políticas de inclusão educacional e os princípios da pedagogia diferenciada.

A análise da fala da assistente social amplia a compreensão do fenômeno ao inserir a dimensão social como eixo explicativo das dificuldades de aprendizagem. Ela aponta que, durante a pandemia, as crianças e adolescentes foram expostos a diversas vulnerabilidades,

aprofundando desigualdades já existentes e interferindo diretamente na trajetória escolar. A perspectiva apresentada reafirma a interdependência entre educação e condições sociais, exigindo, portanto, uma abordagem intersetorial para o enfrentamento das múltiplas dimensões da exclusão educacional.

Ao reunir essas falas, o material analisado evidencia que os desafios enfrentados pela equipe multiprofissional não se limitam às questões pedagógicas ou cognitivas, mas abrangem um campo amplo de fatores que envolvem aspectos estruturais, contextuais e institucionais.

Os dados indicam que as dificuldades de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS têm múltiplas causas e desafios e dentre os fatores mais destacados estão:

- *Consequências da pandemia; pois a interrupção das aulas presenciais gerou lacunas significativas no aprendizado básico que agora dificultam o progresso acadêmico;
- *Demandas além do público-alvo, já que algumas das demandas atendidas pela equipe multiprofissional não se enquadram no perfil esperado, o que pode sobrecarregar as profissionais;
- *Limitações da estrutura da equipe, pois a necessidade de aumentar o número de profissionais foi mencionada como uma solução para atender melhor as demandas recebidas;
- *Fatores sociais; visto que as vulnerabilidades socioeconômicas agravam as dificuldades escolares, requerendo uma abordagem em conjunto para tratar questões de aprendizagem.

Os fatores confirmam a necessidade de fortalecimento institucional da equipe multiprofissional, tanto em termos de estrutura quanto de formação e articulação com os demais atores escolares. Reforça-se, também, a urgência de políticas públicas que reconheçam a complexidade dos processos de aprendizagem em contextos marcados por desigualdades sociais, a fim de garantir respostas mais integradas, eficazes e justas no âmbito da educação pública.

A seguir, são apresentadas as respostas das profissionais em relação às principais características apresentadas pelas/os alunas/os que a equipe do RAE considera para classificar e acompanhar alunas/os com dificuldades de aprendizagem:

QUADRO 6 – Respostas à pergunta número 18

Pergunta 18: Quais as principais características apresentadas pelas/os alunas/os que a equipe do RAE considera para classificar e acompanhar alunas/os com dificuldades de aprendizagem?	
Sujeitos	Respostas
Psicóloga	“Em relação aos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, a demanda é triada e identificada a queixa principal, frequentemente observam-se queixas relacionadas à alfabetização e matemática”.
Psicopedagoga	“Damos preferência aos alunos que ao rastreamos percebemos que a aprendizagem não acontece de acordo com o que a escola oferece, questões familiares, psicológicas, sociais e biológicas que estão influenciando na questão do aprender”.
Assistente Social	“Diversas, dentre elas dificuldade acentuada de aprendizagem, público da educação especial, alunos expostos a diversas vulnerabilidades sociais e psicológicas”.

Fonte: A autora (2025).

As respostas das profissionais da Equipe multiprofissional do Projeto RAE, apresentadas no quadro 6, revelam os principais critérios adotados para a classificação e acompanhamento de alunas/os com dificuldades de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS. É possível observar que as profissionais adotam uma abordagem multifatorial, sensível à complexidade dos fatores que atravessam o processo educativo.

A psicóloga aponta como demanda recorrente os casos relacionados às dificuldades nas áreas de alfabetização e matemática, destacando que essas queixas são frequentemente identificadas na etapa de triagem. Tal observação reforça o papel da equipe no acolhimento e análise das demandas escolares que, muitas vezes, dizem respeito a componentes essenciais do currículo dos anos iniciais, cujo não domínio compromete o avanço das aprendizagens subsequentes. A centralidade dessas áreas também indica a fragilidade das bases cognitivas formativas de muitas crianças, exigindo intervenções especializadas e articuladas com a proposta pedagógica da escola.

A psicopedagoga, por sua vez, amplia o olhar para além do rendimento acadêmico. Em sua resposta, explicita que ao rastrear a trajetória da/o aluna/o a equipe considera elementos que extrapolam o campo pedagógico, como condições familiares, psicológicas, sociais e biológicas. Essa leitura integrada evidencia um posicionamento alinhado à compreensão contemporânea de aprendizagem como um fenômeno complexo, indissociável do contexto de vida dos sujeitos.

A fala da assistente social converge com esse entendimento, ao incluir como público-alvo do atendimento tanto alunas/os com dificuldades acentuadas quanto aquelas/es pertencentes à educação especial e/ou em situação de vulnerabilidade social e psicológica. A menção explícita às vulnerabilidades indica o esforço da equipe em responder às demandas escolares a partir de uma perspectiva intersetorial e inclusiva, reconhecendo que o

desempenho acadêmico é diretamente afetado pelas condições materiais, emocionais e relacionais vivenciadas pelas crianças e suas famílias. Essa abordagem está em consonância com a análise de Yannoulas, Girolami e Lenarduzzi (2017) para quem

[...] a tarefa da equipe seria pensar junto com o corpo docente dentro da escola, assessorando-o no sentido a mudar sua metodologia tradicional frente a uma problemática específica; e também no sentido de acompanhar os processos fora da escola, buscando ferramentas e serviços nas redes disponíveis (Yannoulas; Girolami; Lenarduzzi, 2017, p. 173).

A citação reforça a centralidade da atuação da equipe multiprofissional como elo entre a escola e os serviços da rede de proteção social, evidenciando que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem não pode estar restrito à sala de aula. A mediação realizada pelas profissionais exige escuta qualificada, diagnóstico contextualizado e articulação institucional, promovendo intervenções que respeitem as singularidades dos sujeitos e favoreçam sua permanência, participação e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva e equitativa.

A inclusão de alunas/os da educação especial entre o público atendido reforça, ainda, o compromisso ético-político da equipe com a efetivação dos princípios da educação inclusiva. Ao considerarem fatores escolares e extraescolares em sua triagem, as profissionais atuam com base em uma concepção ampliada de dificuldade de aprendizagem, compreendendo-a como fenômeno que não se reduz a déficits individuais, mas que resulta da interação entre sujeitos e contextos desiguais.

Portanto, os dados evidenciam que o trabalho da equipe multiprofissional do Projeto RAE está pautado em critérios que valorizam a complexidade das situações escolares, priorizando casos de maior vulnerabilidade e propondo uma ação integrada com os demais agentes educacionais e sociais. Essa perspectiva está ancorada nas diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e no Decreto nº 7.611/2011 que reafirmam a corresponsabilidade de diferentes setores na garantia do direito à educação de qualidade para todas/os.

Na pergunta sobre como se dá o trabalho da equipe multiprofissional no âmbito escolar e quais os resultados obtidos, os dados fornecidos pelas três profissionais (psicóloga, psicopedagoga e assistente social) foram examinados para identificar as ideias principais. Observem as respostas no quadro a seguir:

QUADRO 7 – Respostas à pergunta número 19

Pergunta 19: Como se dá o trabalho da Equipe multiprofissional no âmbito escolar com vistas à melhoria da qualidade da educação e quais os resultados obtidos?	
Sujeitos	Respostas
Psicóloga	“O trabalho da equipe é direcionado aos diferentes atores envolvidos a saber: alunos, professores, família e gestão escolar de forma individualizada e coletiva visando acesso e manutenção na escola, ofertando ensino de qualidade. Contudo, a alta demanda de atendimento que não é proporcional ao quantitativo de profissionais da equipe, dificulta o exercício profissional pleno e efetivo. Entretanto, mesmo diante das dificuldades encontradas, nas devolutivas dadas aos solicitantes pode-se perceber, em muitos casos, superação das queixas”.
Psicopedagoga	“O trabalho desenvolvido no âmbito escolar pela equipe busca rastrear a partir da demanda (queixa), fazer as intervenções pontuais, tanto no âmbito escolar e familiar, encaminhamentos caso necessite, pois temos obtido resultados significantes e avanços notórios em vários casos que o não aprendizado não era uma dificuldade de aprendizado e sim transtorno, que só foi detectado após um olhar mais próximo dos profissionais da equipe”.
Assistente Social	“É uma equipe recente que está caminhando, é muito comprometida, apesar de pequena para a grande demanda municipal”.

Fonte: A autora (2025).

As respostas das profissionais revelam importantes elementos que contribuem para compreender o papel estratégico desse grupo na promoção de uma educação de qualidade na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS. A partir da técnica de Análise de Conteúdo observou-se que as falas destacam tanto as ações desenvolvidas quanto os efeitos percebidos, além de refletirem sobre os limites estruturais enfrentados no cotidiano (Bardin, 2016).

A psicóloga indica que o trabalho da equipe é direcionado aos diferentes atores da comunidade escolar: alunas/os, professoras/es, famílias e equipe gestora, sendo realizado de forma individual e coletiva. Essa atuação abrangente busca garantir o acesso e a permanência na escola, promovendo condições para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira qualificada e equitativa.

No entanto, a profissional destaca que a alta demanda de atendimentos, associada ao número reduzido de integrantes na equipe, compromete a efetividade plena do trabalho, dificultando a consolidação de ações mais preventivas e contínuas. Ainda assim, ela reconhece avanços em muitos casos, especialmente nas devolutivas às escolas, em que as queixas iniciais foram superadas com o acompanhamento realizado.

A psicopedagoga corrobora esse panorama e enfatiza a importância de iniciar o trabalho com base nas queixas encaminhadas à equipe, realizando intervenções pontuais tanto no âmbito escolar quanto familiar. Além disso, salienta a relevância dos encaminhamentos externos quando necessário, bem como os resultados obtidos por meio de um olhar especializado e cuidadoso.

Em muitos casos, as dificuldades inicialmente atribuídas ao campo pedagógico revelaram-se, na verdade, manifestações de transtornos específicos que só foram identificados e compreendidos com a mediação técnica da equipe. Essa constatação reforça o valor do diagnóstico qualificado e da escuta atenta no processo de construção de estratégias de intervenção efetivas e personalizadas.

A assistente social, por sua vez, ressalta que, embora a equipe ainda seja recente e de composição reduzida, há um forte comprometimento das profissionais envolvidas que se dedicam com responsabilidade à tarefa de atender uma demanda municipal crescente e diversificada. Sua fala evidencia a necessidade de expansão da equipe para atender à complexidade das situações atendidas, sobretudo diante das vulnerabilidades sociais que atravessam a realidade das famílias atendidas pelo projeto.

As análises apontam que a equipe multiprofissional tem promovido impactos significativos na rede de ensino, sobretudo ao possibilitar a identificação precoce de transtornos de aprendizagem, o acompanhamento sistemático de alunas/os em situação de risco e o apoio às/aos docentes e familiares no enfrentamento das dificuldades escolares. Apesar das limitações estruturais, os resultados positivos relatados evidenciam a relevância da atuação interdisciplinar no contexto educacional.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo da equipe multiprofissional articula saberes distintos em prol de uma finalidade comum: garantir o direito à educação em sua dimensão plena, considerando a diversidade dos sujeitos e dos contextos. Essa perspectiva é corroborada por Garcia (1994, p. 25) ao afirmar que

se colocam na situação de construir novos saberes complementares, por vezes, a partir de divergências ou consensos, numa transferência promissora de conhecimentos, em que os saberes fluem, se constroem e se desenvolvem através das interações entre os saberes partilhados. [...] Neste sentido, a construção do conhecimento é concebida como um processo dialético entre a teoria e a experiência dos diferentes profissionais, devido a uma regulação reflexiva e de reciprocidade entre os diferentes intervenientes.

A citação de Garcia ilumina o sentido ético e formativo da atuação multiprofissional, cuja potência reside justamente na capacidade de produzir sentidos novos a partir do encontro entre diferentes experiências e formações. A construção dialógica dos saberes, ancorada na reciprocidade e na reflexão coletiva, constitui a base de uma prática interdisciplinar que busca responder, de modo sensível e articulado, às múltiplas demandas que se apresentam no cenário escolar contemporâneo.

A análise do quadro 7 evidencia que, a valorização dessa atuação demanda por parte da gestão pública, o investimento na ampliação e qualificação dessas equipes, assegurando que os direitos educacionais de todas/os as/os alunas/os, especialmente aquelas/es em maior vulnerabilidade, sejam garantidos de forma equânime, ética e inclusiva.

No quadro a seguir, a análise das respostas de como a profissão contribui para a realização do trabalho na Equipe de Multiprofissionais junto às/aos alunas/os com dificuldades de aprendizagem. As respostas foram categorizadas com foco nos papéis desempenhados por cada profissional, os conhecimentos específicos aplicados e as contribuições para o trabalho com alunas/os com dificuldades de aprendizagem.

QUADRO 8 – Respostas à pergunta número 20

Pergunta 20: Como sua profissão contribui para a realização do seu trabalho na Equipe de Multiprofissionais junto às/aos alunas/os com dificuldades de aprendizagem?	
Sujeitos	Respostas
Psicóloga	“O campo da psicologia escolar educacional auxilia no atendimento das determinantes e aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem bem como a leitura do impacto que as relações sociais têm no funcionamento das instituições de ensino. Também, destaca-se, a importância das teorias do desenvolvimento humano para o olhar sobre a aprendizagem”.
Psicopedagoga	“A minha profissão de psicopedagoga dentro da equipe é de grande importância, pois ao receber a demanda e a mesma relata questões de aprendizado acadêmico, vou até à escola, converso com a professora, realizo uma sondagem Psicopedagógica onde percebo, rastreio se a aprendizagem está ligada à metodologia usada pelo professor, ou a defasagem que vem trazendo dos anos anteriores, ou questões psicológicas, ou características de patologias com históricos familiares ou não”.
Assistente Social	De diversas maneiras. Seguem as funções do profissional de Serviço Social na Equipe RAE, estabelecida na RESOLUÇÃO Nº 014/2022/SEMED/Paranaíba-MS, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre implantação da Rede de Apoio Educacional: Avaliação e Intervenção - RAE: <ul style="list-style-type: none"> • Promover supervisão de trabalhos voltados à assistência social no município; • Realizar planejamento, coordenação e orientação de trabalhos relacionados com o diagnóstico, desenvolvimento e tratamento de aspectos sociais; • Participar do processo ensino e aprendizagem, junto ao enfrentamento das dificuldades do cotidiano educacional, tais como: evasão escolar, baixo rendimento escolar, sexualidade, violência doméstica, disparidades de gênero, etnia, dentre outras; • Promover ações com as famílias e Profissionais da Educação das Instituições de Ensino da Rede Municipal com os profissionais e as redes que compõem as políticas sociais, as instâncias de controle social e aos movimentos sociais; • Acompanhar estudantes e professores na solução de problemas de caráter social; • Participar de atividades de socialização entre a comunidade escolar e a família; • Proferir palestras nas unidades escolares; • Exercer outras atividades inerentes à função; e excepcionalmente, poderá conduzir veículos da Administração Pública; • Discutir coletivamente as demandas recebidas da Rede Municipal de Ensino a fim de desenvolver estratégias de intervenção; • Estabelecer parcerias intersetoriais com vistas a garantir os direitos dos alunos da Rede Municipal de Ensino; • Realizar avaliação social com vistas a garantir os direitos dos alunos envolvidos.

Fonte: A autora (2025).

As respostas das participantes evidenciam a riqueza e a especificidade de cada área do saber, ao mesmo tempo em que revelam uma concepção ampliada e integrada da prática educacional. A partir dos procedimentos metodológicos propostos por Bardin (2016), especialmente as etapas de pré-análise, codificação e interpretação, identificaram-se categorias fundamentais que revelam como a formação e a prática profissional de cada integrante potencializam as ações desenvolvidas com alunas/os em situação de dificuldade de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS.

A psicóloga destaca a importância das contribuições teóricas da psicologia escolar e educacional para a compreensão das múltiplas determinantes que atravessam o processo de ensino-aprendizagem. Sua fala evidencia um olhar atento às relações sociais no contexto escolar, às dinâmicas institucionais e às dimensões subjetivas do aprender, sendo as teorias do desenvolvimento humano eixo estruturante de sua prática. A atuação psicológica, nesse caso, transcende o atendimento clínico e posiciona-se como mediadora entre os sujeitos e os processos pedagógicos, atuando na intersecção entre cognição, emoção e vínculos escolares.

A psicopedagoga, por sua vez, atribui centralidade ao processo de sondagem psicopedagógica como instrumento diagnóstico e interventivo. Essa prática envolve uma escuta qualificada das queixas apresentadas pelas professoras regentes, observação direta da criança no ambiente escolar e análise das variáveis pedagógicas, metodológicas, emocionais e até mesmo hereditárias que impactam o processo de aprendizagem.

Sua resposta demonstra uma concepção complexa e sensível das dificuldades escolares, a qual não se restringe ao rendimento acadêmico, mas considera o percurso formativo do sujeito, suas condições socioafetivas e os modelos de ensino a que foi exposto.

A assistente social, por sua vez, apresenta uma descrição minuciosa de suas atribuições, fundamentada na Resolução nº 014/2022/SEMED/Paranaíba-MS que regulamenta a atuação da Equipe RAE. Seu papel é marcado por uma intervenção sistêmica, voltada ao enfrentamento das vulnerabilidades sociais que interferem diretamente na escolarização.

Entre suas funções destacam-se: o diagnóstico e acompanhamento social; a mediação entre escola, família e rede de proteção; a articulação intersetorial; o enfrentamento de problemáticas como evasão, violência e desigualdade de gênero e etnia, além da promoção de ações coletivas junto à comunidade escolar. Tal diversidade de ações reforça o caráter indispensável do Serviço Social no enfrentamento das desigualdades educacionais e na consolidação de políticas públicas de inclusão.

A análise das falas evidencia que as três profissionais compreendem suas atuações como complementares e integradas, compondo um mosaico de saberes que se articulam em prol do direito à educação de qualidade para todas/os. Elas reconhecem que sua formação específica contribui para a construção de diagnósticos mais precisos, para o desenvolvimento de estratégias de intervenção contextualizadas e para a mediação com as famílias e demais atores da rede.

No entanto, os dados também revelam desafios estruturais persistentes, como a alta demanda, a escassez de profissionais e a dificuldade de operacionalizar ações de maneira mais contínua e preventiva.

Tais obstáculos comprometem a amplitude e a profundidade das intervenções, exigindo, portanto, investimentos institucionais e políticas públicas que fortaleçam as equipes multiprofissionais, não apenas em número, mas em condições de trabalho, tempo para planejamento e formação continuada. Nesse contexto, destaca-se a reflexão de Garcia (1994, p. 49) ao afirmar que “[...] aumentam as dificuldades para o estabelecimento de uma relação eficaz entre profissionais provenientes de áreas de saber diferentes, o que origina intervenções parcelares ou justapostas”.

Essa citação ilumina um ponto crítico da atuação multiprofissional: a necessidade de articulação real e não apenas formal entre os membros da equipe. A fragmentação do trabalho, quando cada profissional atua isoladamente, compromete a eficácia das ações, resultando em respostas parciais ou desconectadas das reais necessidades das/os alunas/os. A integração, por outro lado, potencializa a ação educativa, promovendo um espaço de diálogo entre teoria e prática, entre o saber técnico e o cotidiano escolar.

Dessa forma, a atuação da Equipe multiprofissional do Projeto RAE representa campo fértil para a construção de práticas interdisciplinares, comprometidas com a justiça educacional, a escuta sensível e a produção de respostas pedagógicas efetivas.

No quadro a seguir foi realizada a análise das respostas fornecidas pela Psicóloga, Psicopedagoga e Assistente Social sobre as contribuições que serão trazidas pelos seus serviços e atuação profissional para as práticas diárias dentro da Equipe de Multiprofissionais no trato com alunas/os com dificuldades de aprendizagem, além de sugestões para a equipe e para a escola.

QUADRO 9 – Respostas à pergunta número 21

Pergunta 21: Aponte contribuições que você acredita que sua atuação profissional trará para as práticas diárias dentro da Equipe de Multiprofissionais no trato com alunas/os com dificuldades de aprendizagem; também dê sugestões para a equipe e para a escola.	
Sujeitos	Respostas
Psicóloga	“Aspecto interessante a pontuar seria uma contribuição maior da psicologia nas relações grupais, bem como o desvelamento e trabalho com as condicionantes sociais, econômicas, históricas e emocionais. Além da atuação mais efetiva nos planejamentos no âmbito escolar e elaboração de projetos”.
Psicopedagoga	“As contribuições que os psicopedagogos darão aos alunos que por nós serão atendidos será desenvolver um trabalho em conjunto com a escola, família e equipe e, caso necessário, com uma equipe mais ampla. Caso no decorrer do processo percebamos que a aprendizagem não está ligada a uma dificuldade e sim apresente características de transtorno, com isso o aprendizado não acontecerá se não houverem atendimentos e intervenções amplas. Sugestões para equipe: Que tenha um maior número de profissionais, pois as demandas estão aumentando e com isso não conseguimos desenvolver o trabalho da forma que é necessário. Sugestões para escola: que as demandas antes de serem enviadas para equipe sejam analisadas e que a escola conheça um pouco do histórico familiar dos alunos”.
Assistente Social	“Diversas contribuições. Poderia repetir aqui as inúmeras funções do assistente social na escola, mas destaco em especial a dimensão orientativa e educativa que esse profissional traz para escola, equipe e rede. A rede, escola devem compreender um pouco mais a função e dimensão da importância desse profissional no contexto escolar. Principalmente deve ouvir as orientações legais feitas por esse, pois o mesmo tem acesso a um instrumental específico para atendimento referente às demandas que envolvem às diversas demandas das questões sociais”.

Fonte: A autora (2025).

A partir da análise das respostas fornecidas pelas profissionais que integram a Equipe multiprofissional do Projeto RAE, evidencia-se um movimento reflexivo e propositivo que transcende a mera descrição de atribuições, apontando para o potencial transformador da atuação interdisciplinar no contexto escolar. Valendo-se da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), especialmente nas etapas de categorização temática e inferência interpretativa, foi possível extrair núcleos de sentido relacionados às contribuições específicas de cada profissão e às sugestões voltadas à qualificação do trabalho coletivo e institucional.

A psicóloga destaca o papel da psicologia no trabalho com relações grupais e no enfrentamento de condicionantes sociais, econômicas, históricas e emocionais, além da importância de uma atuação mais proativa em planejamentos escolares e projetos, já a psicopedagoga enfatiza o trabalho colaborativo entre escola, família e equipe, bem como a necessidade de identificar se as dificuldades são pedagógicas ou indicativas de transtornos.

Ela ressalta a importância de intervenções abrangentes e multidisciplinares para garantir avanços na aprendizagem, enquanto a assistente social destaca a dimensão orientativa e educativa de sua profissão, enfatizando a importância de orientações legais e o uso de instrumentais específicos para atender questões sociais complexas que afetam as/os alunas/os.

Em relação às sugestões para a Equipe multiprofissional, a psicopedagoga pontua o aumento do número de profissionais, dada a crescente demanda, para que o trabalho seja mais efetivo e abrangente. Nas sugestões para a escola, recomenda que as demandas sejam previamente analisadas pela escola bem como o levantamento do histórico familiar das/os alunas/os antes do envio à equipe multiprofissional.

A assistente social aponta a necessidade de maior compreensão por parte da escola sobre o papel e a importância do/a assistente social no contexto escolar, além de atenção às orientações legais fornecidas por esses/as profissionais.

Todas as profissionais comungam e ratificam a importância de uma abordagem colaborativa e interdisciplinar envolvendo escola, família e equipe. As contribuições das profissionais mostram que a equipe multiprofissional é essencial para tratar das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, mas enfrenta limitações estruturais e maior reconhecimento da importância das orientações oferecidas, especialmente nas dimensões sociais e legais.

Considerando os aspectos relevantes, as respostas refletem desafios relacionados à sobrecarga de demandas e à necessidade de um entendimento mais amplo das funções de cada profissional no contexto escolar. Outro ponto de destaque é o impacto positivo de ações integradas e planejadas, vez que as equipes multiprofissionais, mesmo que de maneira compassada, vêm participando do dia a dia das escolas, já que há “uma demanda crescente voltada às equipes para que resolvam ou atuem sobre as consequências da implementação de modelos econômicos excludentes e sobre as expressões da questão social no cotidiano educacional” (Yannoulas; Girolami; Lenarduzzi, 2017, p. 162).

O excerto acima revela com precisão o papel cada vez mais central que as equipes multiprofissionais vêm assumindo no cotidiano escolar, sobretudo diante das múltiplas expressões da questão social que atravessam o ambiente educativo. Ao apontar que há uma demanda crescente por essas equipes, as autoras evidenciam que a escola, longe de ser um espaço isolado, reflete diretamente os impactos de políticas e modelos econômicos excludentes que geram desigualdades e vulnerabilidades.

Nesse cenário, não se trata apenas de intervir pontualmente, mas de construir estratégias coletivas, fundamentadas e articuladas entre diferentes saberes. A participação, ainda que gradual das equipes multiprofissionais no cotidiano escolar é uma resposta necessária e urgente às tensões sociais que incidem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Essa presença não apenas amplia as possibilidades de acolhimento e cuidado, como também fortalece a escola como espaço de resistência, inclusão e justiça social.

4.3 Das professoras regentes da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano): resultados e análises

O segundo grupo de participantes foi composto por professoras regentes de uma Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS: duas docentes da Educação Infantil e duas de cada série do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com representação nos turnos matutino e vespertino. As participantes possuem tempo de docência variando entre dois anos e 36 anos, sendo oriundas de diferentes instituições formadoras (públicas e privadas).

Seis docentes são egressas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), enquanto duas se formaram em instituições particulares: uma em Paranaíba-MS (FIPAR) e outra em Santa Fé do Sul-SP (UNIFUNEC).

A análise das respostas permitiu identificar aspectos centrais da prática pedagógica e da percepção sobre o suporte oferecido pela equipe multiprofissional. Os dados foram organizados mantendo coerência com a estrutura analítica da pesquisa e favorecendo o diálogo entre os dois grupos de participantes.

A interpretação das informações seguiu os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), priorizando o rigor investigativo e a valorização das experiências das docentes. As falas das professoras evidenciam desafios cotidianos relacionados à formação inicial, à complexidade dos processos de aprendizagem e à necessidade de apoio especializado.

A apresentação dos quadros temáticos e das análises que os acompanham busca não apenas sistematizar os dados, mas oferecer subsídios para a reflexão crítica sobre as condições de trabalho docente, a formação continuada e o fortalecimento das redes de apoio escolar. O quadro a seguir representa o perfil das professoras participantes da pesquisa:

QUADRO 10 – Perfil das professoras regentes

Sujeitos	Idade	Modalidade	Graduação	Tipo de Graduação	Pós-graduação	Tempo de atuação	Carga horária semanal
P1–Ed. Infantil	40-50	Superior	Pedagogia	Particular	Sim	21 anos	40h
P2–Ed. Infantil	30-40	Superior	Pedagogia	Pública	Sim	13 anos	40h
P1 1º ano	40-50	Superior	Pedagogia	Particular	Sim	36 anos	40h
P2 1º ano	30-40	Superior	Pedagogia	Pública	Sim	2 anos	20h
P1 2º ano	30-40	Superior	Pedagogia	Pública	Sim	7 anos	40h
P2 2º ano	21-30	Superior	Pedagogia	Pública	Sim	3 anos	40h
P1 3º ano	40-50	Superior	Pedagogia	Pública	Sim	5 anos	20h
P2 3º ano	21-30	Superior	Pedagogia	Pública	Sim	3 anos	36h

Fonte: A autora (2025).

Com base no quadro 10, é possível delinear um panorama significativo acerca da constituição docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS. A tabela evidencia, por meio da codificação (P), seguida do número indicativo do vínculo com a turma, uma diversidade de trajetórias, idades, experiências profissionais e formações acadêmicas, compondo um recorte revelador do corpo docente investigado.

Todas as participantes possuem formação superior em Pedagogia, evidenciando a presença da formação docente formal como critério de ingresso e permanência na carreira. Destaca-se, ainda, que todas as docentes relatam possuir algum tipo de pós-graduação, o que demonstra, ao menos formalmente, o compromisso com a qualificação contínua, elemento fundamental para o enfrentamento das complexidades da prática educativa.

No que se refere à instituição de origem da graduação, há um equilíbrio entre formações oriundas de instituições públicas bem como privadas, o que pode refletir distintas trajetórias de acesso à formação inicial, com possíveis repercussões na constituição das concepções pedagógicas de cada profissional.

Em relação à carga horária semanal, observa-se variação entre 20h e 40h, o que pode indicar diferentes níveis de envolvimento com a escola e com os processos formativos promovidos pelas instituições, especialmente no que tange à participação em ações de formação continuada, planejamento coletivo e acompanhamento pedagógico.

De modo geral, esse mapeamento inicial revela um conjunto de profissionais que, embora compartilhe a mesma área de formação, reúne experiências, tempos de atuação e contextos formativos diversos, o que enriquece a análise dos dados ao permitir a identificação de nuances na forma como compreendem e enfrentam os desafios relacionados às dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, o perfil docente constitui ponto de partida essencial para a compreensão das práticas e percepções que emergirão nas análises subsequentes.

Ao serem questionadas se possuem conhecimentos para identificar alunas/os com dificuldades de aprendizagem que necessitam de atendimento especializado, as professoras deram as seguintes respostas:

QUADRO 11 – Respostas à pergunta 16

Pergunta 16: Possui conhecimentos para identificar alunas/os com dificuldades de aprendizagem que necessitam de atendimento especializado?	
Sujeitos	Respostas
P1–Ed. Infantil	“Com o decorrer dos anos trabalhados e a experiência das salas de aulas, com vários aspectos encontrados consigo perceber quais crianças são público-alvo e que necessitam de um apoio de especialistas”.
P2–Ed. Infantil	Sim, a partir da observação diária, da realização do que é proposto em sala de aula, consigo verificar e trabalhar as dificuldades dos alunos. “Em geral, a atenção volta para o aluno de forma a perceber se é apenas uma dificuldade ou algo mais específico (Transtorno)”.
P1 – 1º ano	“Sim, o professor precisa estar atento e notar os sinais de dificuldades de aprendizagem dos alunos”.
P2 – 1º ano	“Ainda não tenho muita experiência na prática, porém procuro sempre estudar, buscando conhecimentos em cursos e especializações para identificar as dificuldades de aprendizagem em vários aspectos do desenvolvimento durante as aulas”.
P1 – 2º ano	“Não possuo pós-graduação na educação especial, porém a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) oferece cursos para acompanharmos o processo de desenvolvimento da aprendizagem para intervirmos de acordo com a realidade de cada aluno. Lembrando que nem sempre a dificuldade de aprendizagem significa necessidade de atendimento especializado”.
P2 – 2º ano	“Tenho os conhecimentos que adquiri na graduação sobre as dificuldades de aprendizagem. Sempre realizo avaliação diagnóstica e acompanho o desenvolvimento de cada um de acordo com as dificuldades; realizo o encaminhamento para a Equipe RAE daqueles que apresentam determinadas limitações quanto à assimilação de letra, números, memorização”.
P1 – 3º ano	“Sim, porém se faz necessário contar com participação em conjunto da Equipe Multidisciplinar”.
P2 – 3º ano	“Sim, em alguns casos em que as características físicas e comportamentais são mais sutis é mais difícil no contexto de uma sala com 25 alunos em média”.

Fonte: A autora (2025).

Para as professoras, a prática em sala de aula e a experiência acumulada são destacadas como fundamentais na percepção das dificuldades, ainda que, em alguns casos, o apoio de profissionais especializados seja necessário. A experiência permite uma observação mais aguçada dos sinais de dificuldades, conforme destacam a P1 – Educação Infantil: "Com o decorrer dos anos trabalhados e a experiência das salas de aula...", a P2 – Educação Infantil: "A partir da observação diária... consigo verificar e trabalhar as dificuldades..." e P1 – 3º ano: "Sim, porém se faz necessário contar com a participação da Equipe Multidisciplinar".

Algumas professoras destacam que a formação teórica, tanto na graduação quanto em cursos de capacitação, é importante para identificar dificuldades de aprendizagem. No entanto, há menções de lacunas na formação inicial e busca constante por atualização por meio de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação ou especializações; conforme a P2 – 2º ano: "Tenho os conhecimentos que adquiri na graduação sobre as dificuldades de aprendizagem...", P2 – 1º ano: "Procuro sempre estudar, buscando conhecimentos em cursos e

especializações...”, P1 – 2º ano: "Não possuo pós-graduação na educação especial, porém a SEMED oferece cursos...”.

A realização de um trabalho pedagógico de qualidade exige, inevitavelmente, que a docente se mantenha em permanente processo de formação. Essa contínua atualização não se configura como um luxo ou um complemento, mas como uma necessidade intrínseca à complexidade do fazer educativo, sobretudo diante da multiplicidade de contextos e desafios que se apresentam cotidianamente nas salas de aula e nos diversos espaços escolares.

Buscar novos caminhos, metodologias e estratégias que respondam às especificidades dos indivíduos e às dinâmicas escolares em constante transformação é parte indissociável do compromisso ético e profissional da carreira docente. Nesse sentido, a formação de professoras não apenas adquire centralidade nos debates educacionais contemporâneos, como também demanda uma abordagem crítica, dialógica e contínua; capaz de articular teoria e prática, experiência e reflexão, saberes acadêmicos e também da docência.

É nesse horizonte que se inscreve a urgência de discutir, com profundidade e seriedade, os processos formativos docentes, compreendendo-os como pilares estruturantes de uma educação comprometida com a equidade, com o respeito à diversidade e com a superação das dificuldades de aprendizagem em suas múltiplas dimensões: emocionais, cognitivas, familiares e sociais. Dessa forma, Paulo Freire (1996, p. 65) destaca:

Por isso, a importância de se estar em formação permanente, sobretudo se este indivíduo está lidando diretamente com o conhecimento e a formação de outros, como é o caso do professor. Conscientes enquanto seres incompletos, os professores entram em um processo incessante de busca, de modo a reanimar a essência humana enquanto eterno aprendiz. ‘Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida’.

Freire (1996) nos convida a refletir sobre um dos pilares mais profundos da prática docente, a consciência de nossa incompletude. Nesse sentido, a formação permanente não deve ser vista como um privilégio ou uma formalidade imposta pelas exigências do sistema, mas como algo profundamente ligado à própria natureza do ser docente.

Para quem se dedica à formação de outros, como é o caso da/o professora/or, estar em constante aprendizado não é apenas uma resposta aos desafios do presente, mas uma marca essencial de sua identidade profissional. Ao reconhecer-se como alguém sempre em processo, jamais concluído, adota uma postura de humildade e abertura diante do

conhecimento, engajando-se num percurso contínuo de descoberta, reconstrução e reinvenção de si e do mundo.

De acordo com Aragão (2007) a formação continuada é um processo contínuo de aprendizagem e aprimoramento ao longo da vida profissional da/o docente, visando à obtenção de um bom desempenho profissional. Esse processo envolve não apenas a aquisição de conhecimentos específicos, mas também o desenvolvimento de habilidades técnicas e a constituição ou mudança de atitudes.

As professoras reconhecem os desafios práticos no contexto da sala de aula, especialmente com turmas numerosas e sinais sutis que dificultam a identificação. Há também a percepção de que nem todas as dificuldades requerem atendimento especializado, tornando o processo de identificação desafiador, demandando tempo, observação criteriosa e ferramentas diagnósticas.

Para Freire (1996) é necessário e urgente que se tenha a compreensão de que o trabalho docente requer novas e diferenciadas maneiras de ensinar para a obtenção de uma aprendizagem de qualidade, pois

se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever (Freire, 1997, p. 25).

O autor explicita a importância de cultivar desde cedo, de forma contínua e intencional, o prazer pela leitura e pela escrita. Ao invés de tratar tais habilidades como meras obrigações escolares, ele propõe que elas sejam estimuladas como práticas de expressão e de construção de sentido, elementos vitais para a formação crítica dos sujeitos. A leitura, nesse contexto, não é apenas decodificação de palavras, assim como a escrita não se reduz à reprodução de fórmulas gramaticais, ambas representam caminhos de apropriação do mundo, de autoria e de emancipação intelectual.

É fato que o desenvolvimento profissional docente esbarra em muitas questões que envolvem não somente planejar ou ministrar as aulas e dominar os conteúdos propriamente ditos, pois são inúmeros os desafios encontrados no dia a dia da profissão; é preciso primeiramente gostar da docência, ter encantamento pelas crianças, fazer com que essas a admirem e sempre trabalhem partindo do que a criança já sabe, ou seja, do que a criança traz de bagagem, pois a aprendizagem acontece primeiramente no seio familiar.

Percebe-se nas respostas que as professoras têm noção e condição de identificar alunas/os com dificuldade de aprendizagem que necessitam de atendimento educacional especializado, mesmo aquela que possui apenas os conhecimentos teóricos oferecidos na graduação, ou seja, são capazes de encaminhar para a equipe de multiprofissionais com um parecer relativamente bem fundamentado, que requer uma avaliação mais profunda de uma profissional da equipe, pois de acordo com Smith & Strick (2001, p. 79):

Uma avaliação para dificuldades de aprendizagem não apenas deve comprovar que existe uma lacuna significativa entre o potencial para aprender de uma criança e seu desempenho real em uma ou mais áreas escolares fundamentais, mas também deve determinar que a criança teve oportunidades adequadas de aprendizagem e investigar e descartar uma variedade de outras possíveis causas de desempenho abaixo do esperado.

Smith & Strick (2001) nos leva a pensar com mais profundidade sobre o papel ético e técnico da avaliação quando se trata de dificuldades de aprendizagem. Mais do que identificar uma lacuna entre o potencial da criança e seu desempenho escolar, o processo avaliativo precisa ser conduzido com responsabilidade e olhar ampliado, que vá além dos números ou das evidências imediatas de rendimento escolar.

O trecho enfatiza algo essencial, muitas vezes negligenciado na prática educacional: a avaliação só faz sentido se for capaz de contextualizar o sujeito, ou seja, de verificar se aquela criança realmente teve oportunidades adequadas de aprendizagem. Avaliar alguém sem considerar o histórico de acesso, os estímulos oferecidos, as condições de ensino e o ambiente de convivência é, no mínimo, reducionista e, em muitos casos, profundamente injusto.

O alerta sobre a necessidade de descartar outras causas para o desempenho abaixo do esperado é um chamado à escuta investigativa e interdisciplinar. Em outras palavras, a baixa *performance* pode ter origens multifatoriais: emocionais, sociais, pedagógicas ou mesmo relacionadas a práticas escolares excludentes e atribuí-la, de imediato, a um déficit individual pode reforçar estigmas e mascarar falhas no próprio sistema.

Portanto, avaliar dificuldades de aprendizagem exige sensibilidade, conhecimento técnico e postura crítica. Não se trata apenas de diagnosticar um “problema” na criança, mas de compreender a complexidade da aprendizagem como fenômeno situado, assim como garantir que nenhum julgamento seja feito sem o devido cuidado com as condições que antecedem o desempenho. Afinal, uma avaliação comprometida não é aquela que rotula, mas sim a que investiga com profundidade e contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais justas e inclusivas.

Ao questionar se houve bases teóricas ou práticas na graduação que contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho com alunas/os com dificuldades de aprendizagem, as professoras relataram:

QUADRO 12 – Respostas à pergunta 17

Pergunta 17: Você teve bases teóricas ou práticas na graduação que contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho com alunas/os com dificuldades de aprendizagem?	
Sujeitos	Respostas
P1–Ed. Infantil	“Acredito que não. Pude ter essa sensibilidade após a experiência nas salas de aula vivenciadas por vários anos consecutivos”.
P2–Ed. Infantil	“Na graduação a base teórica foi mais trabalhada, a prática vem com a experiência do cotidiano”.
P1 – 1º ano	“Não me lembro se houve alguma disciplina específica na graduação que contribuisse para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem. “Foram através de cursos de capacitação voltados para o atendimento especial que me possibilitou trabalhar com os alunos que necessitam de um atendimento diferenciado.”
P2 – 1º ano	“Tive base teórica na graduação com a disciplina de educação inclusiva, na qual obtive base em meus conhecimentos para observar o aluno durante as aulas, incluo atividades avaliativas, estímulo à participação, avalio a escrita, a capacidade visual de cada aluno, dificuldade em seguir regras, comportamento, enfim, o desenvolvimento de cada um”.
P1 – 2º ano	“As bases teóricas ou práticas na graduação que contribuíram para o desenvolvimento do meu trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem foram poucas, todavia, o que mais contribuiu foram as práticas na sala de aula e as orientações da coordenadora”.
P2 – 2º ano	“Sim, na prática nos deparamos com diversas situações que não são tratadas na graduação, porém, a base que recebemos nos ajuda a identificar e trabalhar de forma inclusiva para auxiliar no desenvolvimento das crianças. É claro que, para um aperfeiçoamento faz-se necessário uma especialização”.
P1 – 3º ano	“Algumas práticas e bases teóricas sim, porém foi necessário aprofundar nos estudos, fiz especializações e cursos”.
P2 – 3º ano	“Apesar de não ter tido uma disciplina sobre educação especial o assunto foi abordado de forma muito superficial”.

Fonte: A autora (2025).

A análise das respostas das professoras revela que, embora algumas tenham recebido uma base teórica na graduação, a formação prática e a experiência cotidiana manifestam-se como os principais fatores que contribuem para o desenvolvimento do trabalho com alunas/os com dificuldades de aprendizagem.

Grande parte das professoras relatou que a graduação não forneceu a formação adequada para lidar com as dificuldades de aprendizagem. O assunto foi abordado de maneira superficial ou sequer foi tratado diretamente. Como exemplo, P2 do 3º ano destacou: “O assunto foi abordado de forma muito superficial”, assim evidenciando uma lacuna no currículo das graduações voltadas à formação docente.

Sendo assim, é importante destacar o papel dos cursos de Pedagogia na formação de professoras/es. Como afirma Pimenta (2004) o referido curso é o espaço por excelência para a formação docente na Educação Básica, abrangendo tanto a preparação para atuação na sala de

aula quanto para a gestão e avaliação de sistemas educacionais. No entanto, é necessário que esses cursos assumam como objetivo central a formação de profissionais aptos a enfrentar os desafios da educação contemporânea, em consonância com as demandas da sociedade.

Gatti (2008) aponta para a necessidade de uma reorganização estrutural nos cursos de formação de professoras/es, visando à melhor adequação às demandas reais da prática docente. Essa necessidade surge da defasagem entre a formação acadêmica e as exigências do cotidiano escolar, que exigem competências que vão além do mero repasse de conteúdo, envolvendo habilidades de planejamento, gestão, avaliação e compreensão do contexto educativo.

Para a maioria das participantes, a experiência prática adquirida no cotidiano escolar foi essencial. A P1 da Educação Infantil afirmou que a sensibilidade para lidar com as dificuldades de aprendizagem surgiu “após a experiência nas salas de aula vivenciadas por vários anos consecutivos”. A prática diária permitiu o desenvolvimento de estratégias adaptativas que não foram aprendidas durante a formação inicial.

As professoras que identificaram lacunas na graduação buscaram suprir essas limitações por meio de cursos de capacitação, especializações e com a experiência do dia a dia da sala de aula. P1 do 1º ano ressaltou a importância dos cursos voltados ao atendimento especial: “Foram através de cursos de capacitação voltados para o atendimento especial que me possibilitou trabalhar com as/os alunas/os que necessitam de um atendimento diferenciado”.

Algumas professoras mencionaram que obtiveram uma base teórica inicial, embora insuficiente. P2 do 1º ano citou a disciplina de educação inclusiva, ressaltando que essa formação permitiu observar e avaliar o desenvolvimento das crianças. Apesar disso, a formação prática continuou sendo necessária para aprimorar as intervenções pedagógicas. Conforme Beyer (2010, p. 27) “[...] educar é confrontar-se com esta diversidade. O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal diversidade”.

Nesse contexto, é fundamental que a formação inicial proporcione às/aos futuras/os professoras/es ambientes de aprendizagem desafiadores, nos quais possam articular teoria e prática de forma significativa. Dessa forma, o estágio supervisionado configura-se como uma experiência formativa singular ao oferecer à/ao aluna/o possibilidade de imergir no cotidiano escolar e acompanhar de perto a dinâmica de uma turma específica.

Mais do que uma simples observação, trata-se de um exercício crítico-reflexivo, no qual a/o futura/o docente analisa atentamente as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como o posicionamento profissional da/o professora/or responsável pela turma.

Ao vivenciar essa realidade no concreto, a/o estagiária/o tem a oportunidade de construir uma compreensão mais ampla, situada e crítica do fazer docente. Gatti (2008) destaca que o estágio supervisionado oferece a oportunidade de vivenciar a rotina escolar, refletir sobre suas práticas e desenvolver habilidades necessárias para a atuação profissional.

A regência realizada em uma turma sob a responsabilidade de outra/o docente representa uma etapa formativa relevante para sua trajetória profissional. Essa vivência permite que a/o estagiária/o coloque em prática os conhecimentos construídos ao longo da formação, ao mesmo tempo em que se envolve diretamente com os desafios e singularidades do ambiente escolar.

Trata-se, portanto, de uma oportunidade de transitar entre a teoria e a prática, experienciando as múltiplas situações que compõem o cotidiano da sala de aula. Antunes (2007, p. 145) concorda ao afirmar:

É necessário que a prática esteja presente na preparação do futuro profissional não apenas para cumprir uma determinação legal no que se refere à carga horária, mas no preparo do futuro profissional é fundamental a interação com a realidade e/ou com situações similares àquelas de seu campo de atuação, tendo os conteúdos como meio e suporte para constituição das habilidades e competências, isto é, levando-se em conta a indissociabilidade teoria-prática como um elemento fundamental para orientação do trabalho.

É importante reconhecer, contudo, que a formação inicial, por si só, nem sempre prepara integralmente a/o professora/or para lidar com a diversidade de contextos e demandas que surgem em sua atuação docente. As crianças apresentam perfis distintos, com diferentes formas de aprender, ritmos, dificuldades e modos de se relacionar com o conhecimento e com a/o outra/o.

Diante disso, determinadas situações escolares exigem não apenas bom senso e sensibilidade, mas também aprofundamento teórico que permita à/ao docente compreender os fenômenos em sua complexidade e tomar decisões pedagógicas mais fundamentadas e pertinentes à realidade.

Silva (1993, p. 95) corrobora enfatizando a importância da formação inicial para o desenvolvimento do trabalho docente:

O preparo acadêmico prévio recebido pelo professor, apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas (por que, o que, como, quando ensinar, etc.).

Silva (1993) destaca que o conjunto de saberes adquiridos durante sua formação inicial não apenas compõe o arcabouço teórico que sustenta sua atuação em sala de aula, mas

também funciona como alicerce para as escolhas pedagógicas que ela realiza cotidianamente, como os conteúdos a serem ensinados, as estratégias metodológicas adotadas e os momentos mais adequados para cada intervenção educativa.

Mais do que uma simples etapa anterior à prática, a formação acadêmica configura-se como elemento estruturante do modo como a/o docente compreende o ensino e, por conseguinte, sua própria função social.

Ao fazer referência ao "corpo de conhecimentos", Silva (1993) aponta para a importância de uma base sólida que oriente a/o professora/or em suas decisões sem, no entanto, engessá-las, pois é justamente nessa tensão entre o saber acumulado e as exigências concretas da sala de aula que se constrói uma prática reflexiva, ética e situada. Em outras palavras, o que aprendeu antes de ensinar molda, em grande medida, a maneira como ensinará, e isso revela o peso formativo e contínuo de sua base teórica na construção de sua identidade docente.

No entanto, como apontam Mizukami *et al.* (2002) a formação inicial nem sempre é suficiente e nem prepara para lidar com a diversidade de situações encontradas na sala de aula. Por isso, a formação continuada se apresenta como processo essencial ao longo da carreira docente, caracterizado por uma busca constante por novos caminhos de desenvolvimento e uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

O debate sobre esse tema transcende a simples inclusão de alunas/os com dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar, destacando a urgência de implementar ações efetivas para atenuar essa problemática frequente. É fundamental que professoras/es estejam devidamente capacitadas/os para enfrentar os desafios relacionados a essa questão, uma vez que desempenham papel central na construção de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores.

Sendo assim, a formação inicial e continuada é um processo complexo e multifacetado que requer uma abordagem integrada e articulada entre teoria e prática, formação acadêmica e experiência profissional. Libâneo (2006) acrescenta que somente assim será possível preparar professoras/es capazes de enfrentar os desafios presentes no contexto educacional da atualidade.

A formação, tanto inicial quanto continuada deve ser concebida como um movimento permanente de atualização e reconstrução de saberes e ressignificação da prática com vistas a favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Ao serem questionadas sobre os critérios que usam para classificar e encaminhar alunas/os ao atendimento do Projeto RAE, foram bem objetivas nas respostas, demonstrando condição e entendimento das particularidades que precisam de avaliação por parte da equipe.

QUADRO 13 – Respostas à pergunta 18

Pergunta 18: Quais os critérios que usa para classificar e encaminhar alunas/os ao atendimento do Projeto RAE?	
Sujeitos	Respostas
P1 – Ed. Infantil	“Observo a criança como um todo, aspectos físicos, emocionais, cognitivos, socialização, correspondendo o que é proposto, de acordo com a faixa etária e nossa realidade. Procuro dar uma atenção maior, ter um olhar mais atento sobre o desenvolvimento dessa criança, para em seguida fazer o encaminhamento”.
P2 – Ed. Infantil	“Ao verificar alguns comportamentos que não se enquadram no nível de desenvolvimento, esgotando todas as possibilidades de trabalho com a criança e não alcançando resultado, encaminho os alunos para uma avaliação mais especializada”.
P1 – 1º ano	“Os critérios utilizados são a partir da observação dos sinais que o aluno apresenta como: dificuldade para de expressar, coordenação motora, atenção durante as atividades e explicações, comportamento agitado, dificuldade em seguir instruções, temperamento explosivo”.
P2 – 1º ano	“Observo durante as aulas por meio das atividades, participação, leitura e escrita, capacidade visual e de seguir regras, enfim, o desenvolvimento do aluno como um todo”.
P1 – 2º ano	“São as peculiaridades individuais que juntamente com o material diferenciado não vislumbra progresso na aprendizagem. Inicialmente informo a coordenadora sobre as dificuldades de alguns alunos. Posteriormente ao diálogo com a coordenadora, preencho um formulário referente a alguns conhecimentos que esses alunos com dificuldade possuem”.
P2 – 2º ano	“Avaliação diagnóstica no processo de alfabetização, avaliação inicial escrita, e ao longo do ano tomada de leitura, números, observação das atividades realizadas pela criança, forma como escreve e se comporta em relação a mim e aos colegas, evolução da aprendizagem, se é disperso, diálogo com o aluno. Aqueles que identifiquei dificuldades, além do que é comum para a idade e turma, realizo o encaminhamento”.
P1 – 3º ano	“Observação do aluno, desempenho, comportamento, interação, socialização, linguagem, escrita e avaliação diagnóstica. Coleta de dados do aluno, histórico escolar do aluno, conversa com a família, direção e coordenação”.
P2 – 3º ano	“Capacidade de atenção, concentração, evolução da aprendizagem, dificuldade em cumprir regras, agitação, avanço e retrocesso em curto espaço de tempo, agressividade, entre outros”.

FONTE: A autora (2025).

As professoras destacam a observação contínua e criteriosa como principal ferramenta para identificar as dificuldades de aprendizagem, como destacado por P1- Educação Infantil: “Observo a criança como um todo, aspectos físicos, emocionais, cognitivos, socialização... Procuro ter um olhar mais atento sobre o desenvolvimento dessa criança”, P2 – Educação Infantil: “Ao verificar alguns comportamentos que não se enquadram no nível de desenvolvimento...”, P2 – 1º ano: “Observo durante as aulas por meio das atividades, participação, leitura e escrita, capacidade visual e de seguir regras”. e P1 – 3º ano: “Observação do aluno, desempenho, comportamento, interação, socialização, linguagem, escrita e avaliação diagnóstica”.

A observação global, incluindo comportamentos, aspectos emocionais e cognitivos, socialização e desempenho acadêmico, é utilizada como critério principal para identificar dificuldades. Esse processo está alinhado à necessidade de um olhar atento e abrangente para perceber sinais que fogem ao desenvolvimento esperado.

Algumas professoras mencionam a aplicação de avaliações formais e diagnósticas para embasar os critérios de encaminhamento, de acordo com a P2 – 2º ano: “Avaliação diagnóstica no processo de alfabetização, avaliação inicial escrita, e ao longo do ano tomada de leitura, números, observação das atividades...”, P1 – 3º ano: “Avaliação diagnóstica... Coleta de dados do aluno, histórico escolar do aluno”. O uso de instrumentos formais, como avaliações iniciais e diagnósticas, além da análise do histórico escolar permite uma compreensão mais objetiva das dificuldades. Essas práticas fortalecem a tomada de decisão das professoras ao encaminhar as/os alunas/os para o Projeto RAE.

Elas relatam critérios específicos relacionados a sinais de comportamento e aprendizagem que evidenciam a necessidade de atendimento, como sublinha a P1 – 1º ano: “Dificuldade para se expressar, coordenação motora, atenção durante as atividades, comportamento agitado, dificuldade em seguir instruções, temperamento explosivo”. P2 – 3º ano: “Capacidade de atenção, concentração, evolução da aprendizagem, dificuldade em cumprir regras, agitação, avanço e retrocesso em curto espaço de tempo, agressividade”.

Fatores como agitação, falta de atenção e concentração, comportamentos explosivos ou agressivos, além de dificuldades cognitivas e motoras, são amplamente considerados pelas professoras como indicadores importantes para o encaminhamento para a equipe do Projeto RAE. Esses critérios refletem a percepção de que o desenvolvimento emocional e comportamental também impacta a aprendizagem.

A articulação com outros/as profissionais e familiares também é mencionada como parte do processo de encaminhamento como revela a P1 – 2º ano: “Inicialmente informo a coordenadora sobre as dificuldades de alguns alunos. Posteriormente, preencho um formulário...”, e a P1 – 3º ano: “Conversa com a família, direção e coordenação”.

O diálogo com a coordenação pedagógica, a direção escolar e a família é etapa importante para validar as percepções das docentes e assegurar encaminhamento adequado. Essa abordagem evidencia a necessidade de uma formação continuada para aprimorar os instrumentos utilizados, além do fortalecimento do suporte oferecido pelas equipes pedagógicas e multiprofissionais.

As professoras também foram questionadas se realizam atividades específicas para alunas/os com dificuldades de aprendizagem na sua sala de aula e nesse quesito demonstraram preparo no atendimento às/aos alunas/os com obstáculos para o efetivo aprendizado.

QUADRO 14 – Respostas à pergunta 19

Pergunta 19: Realiza atividades específicas para alunas/os com dificuldades de aprendizagem na sua sala de aula e nesse quesito demonstra preparo no atendimento às/aos alunas/os com dificuldades de aprendizagem?	
Sujeitos	Respostas
P1 – Ed. Infantil	“Costumo preparar atividades diferenciadas de modo que, através dessas posso observar se estão conseguindo avançar ou até mesmo se está havendo uma aprendizagem significativa”.
P2 – Ed. Infantil	“Como atuo na educação infantil, consigo abordar a todos com a mesma atividade, porém começo a proporcionar mais questionamentos, estímulos e participação dos alunos com dificuldades”.
P1 – 1º ano	“Sim, se o aluno necessitar, elaboro atividades em que ele possa ser naturalmente incluído. Quando não é necessário, trabalho as mesmas atividades da sala regular”.
P2 – 1º ano	“Procuro sempre levar atividades extras para os alunos mais desenvolvidos e para os alunos que têm mais dificuldades no aprendizado”.
P1 – 2º ano	“Atividade diagnóstica para identificar as dificuldades, acompanhamento periódico mediante registros, atividades de reforço, atividades diferenciadas”.
P2 – 2º ano	“Sim, sempre incluo jogos e atividades que chamam a atenção da criança, que buscam a forma concreta, de quantificação, escrita e operações básicas”.
P1 – 3º ano	“Procuro desenvolver atividades que atendam a turma toda, que envolva o aluno e que atenda a necessidade do aluno. Utilizo recursos, estratégias nas explicações dos conteúdos e esquemas para melhor compreensão, se houver necessidade faço adaptação da atividade. Para manter a atenção, concentração e foco, o aluno é colocado em pontos estratégicos, sentando sempre nas primeiras carteiras. Para trabalhar com a turma e desenvolver a socialização, interação e linguagem, coloco o aluno em grupo, dupla e participação individual e coletiva, contando com minha mediação e intervenção”.
P2 – 3º ano	“Depende das especificidades do aluno. Alunos com laudo, quando têm apoio da família e acompanhamento de especialistas conseguem assimilar os conteúdos trabalhados durante as aulas da mesma forma que os demais; já tem outros que apresentam maiores dificuldades, dessa forma, trabalho com atividades específicas”.

Fonte: A autora (2025).

As professoras apontaram que realizam adaptações e atividades diferenciadas para atender às necessidades de alunas/os com dificuldades de aprendizagem. Exemplos incluem: a P1 – Educação Infantil: “Costumo preparar atividades diferenciadas...” e a P1 – 3º ano: “Utilizo recursos, estratégias... adaptação da atividade...”. Essas respostas indicam preocupação em adaptar os métodos pedagógicos para garantir que alunas/os com dificuldades de aprendizagem possam avançar no processo educacional, promovendo a inclusão.

Algumas professoras mencionaram o uso de atividades diagnósticas e acompanhamento regular das/os alunas/os, como relata a P1 – 2º ano: “Atividade diagnóstica para identificar as dificuldades, acompanhamento periódico mediante registros...” e a P2 – 2º ano: “Sempre incluo jogos e atividades que chamam a atenção da criança...”. Essas práticas

evidenciam a importância de avaliar continuamente o progresso e ajustar intervenções pedagógicas conforme as necessidades.

Nas respostas, houve destaque para o uso de jogos, esquemas e estratégias lúdicas no atendimento a alunas/os com dificuldades de aprendizagem como ressalta a P2 – 2º ano: “Incluo jogos e atividades concretas...” e também a P1 – 3º ano: “Desenvolvo atividades que atendam a turma toda... estratégias nas explicações dos conteúdos...”. Essa abordagem demonstra uma tentativa de engajamento, utilizando metodologias dinâmicas e materiais variados que facilitam a aprendizagem.

Outra estratégia identificada foi a participação ativa e inclusão de alunas/os na sala regular como afirma a P2 – Educação Infantil: “Proporciono mais questionamentos, estímulos e participação...”, a P2 – 3º ano: “Trabalho com atividades específicas, dependendo das especificidades do aluno...”, bem como a P1 – 1º ano: “Elaboro atividades em que ele possa ser naturalmente incluído...”. Essas respostas revelam a preocupação com a inclusão, promovendo a participação sem que as/os alunas/os sejam isoladas/os ou excluídas/os das atividades em sala. Essas estratégias, de acordo com as autoras Lima e Castro (2012), revelam que educar

[...] é promover não só inclusão, igualdade de oportunidades e educação científica, estimulando a criticidade e a cidadania: a inclusão, feita de maneira adequada, melhora a aprendizagem de todos os alunos, gerando qualidade de vida. Além disso, podemos entender que os professores também passam por processos de reflexão a partir das práticas inclusivas acerca de seus conhecimentos científicos, uma vez que têm de adequá-los de maneira mais detalhada, utilizando não só os habituais recursos visuais a que estão acostumados, mas, também, percebendo novas perspectivas sobre o ensino e sobre a aprendizagem (Lima, Castro, 2012, p. 84).

Lima e Castro (2012) trazem uma perspectiva bastante incisiva sobre o ato de educar, indo além da função transmissora de conteúdos e destacando o seu papel como ação social transformadora. Educar, nesse sentido, é um movimento que integra inclusão, equidade, ciência e cidadania, dimensões que se entrelaçam no cotidiano escolar e ganham ainda mais força quando se compreende que a inclusão, quando feita com intencionalidade e coerência, eleva a qualidade da aprendizagem para todas/os, e não apenas para aquelas/es com deficiência ou com necessidades educacionais específicas.

Ao apontar que a inclusão qualificada pode gerar qualidade de vida, as autoras deslocam a discussão da inclusão como obrigação legal para um campo de valores humanos e coletivos, associando o processo educativo à promoção de bem-estar, pertencimento e desenvolvimento integral. Isso exige da escola um olhar que vá além da simples adaptação de

materiais ou da presença física da/o aluna/o na sala; trata-se de cultivar um ambiente que reconheça e valorize as diferenças como parte essencial da convivência e da aprendizagem.

Outro aspecto valioso da citação é o reconhecimento de que a/o professora/or é transformada/o pela prática inclusiva. Ao precisar reelaborar seus conhecimentos científicos, pensar estratégias diferenciadas e sair da zona de conforto dos recursos habituais também aprende e de maneira mais crítica, mais sensível e mais inventiva. Essa via de mão dupla na qual todas/os aprendem com todas/os desestabilizam hierarquias tradicionais e reposiciona o docente como sujeito em constante processo de formação, não só técnica, mas também ética e humana.

De fato, a inclusão quando assumida como parte do fazer pedagógico e não como um apêndice, enriquece o ambiente escolar, amplia repertórios e convoca o condutor do processo a revisitar suas certezas. Trata-se, no fundo, de compreender que educar é, inevitavelmente, um exercício contínuo de escuta, adaptação e transformação mútua.

As respostas das professoras evidenciam compromisso com a inclusão e adaptação pedagógica. Embora haja variações na formação e no nível de preparo declarado, a maioria das participantes mencionou estratégias e práticas que demonstram sensibilidade e esforço no atendimento de alunas/os com dificuldades de aprendizagem. Padilha (2013, p. 88) esclarece que “[...] uma das questões fundamentais parece-me ser a seguinte: o direito de todos saberem tudo e o dever da escola de ensinar tudo o que deve a todos significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que esse direito seja exercido de fato”.

A citação de Padilha (2013) provoca uma reflexão profunda sobre o compromisso ético e pedagógico da escola diante do direito universal à educação. Ao afirmar que “o direito de todos saberem tudo” impõe à escola o dever de “ensinar tudo o que deve a todos”, o autor não está propondo uma generalização ingênua do conhecimento, mas sim apontando para a necessidade de garantir, concretamente, as condições que viabilizem esse direito.

Isso implica, portanto, a adoção de estratégias didáticas, metodológicas e institucionais que tornem o processo educativo verdadeiramente acessível, equitativo e significativo para todas/os.

Diante desse cenário, cabe à/ao docente adotar uma postura preventiva, buscando alternativas pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada aluna/o. Isso inclui valorizar outros recursos didáticos, respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança e promover um ambiente acolhedor e estimulante.

Desse modo, a escola é interpelada a sair do plano meramente declaratório e a assumir seu papel como agente ativo na realização do direito à aprendizagem, reconhecendo a

diversidade dos sujeitos e mobilizando práticas que a transformem em espaço de justiça cognitiva.

As professoras foram questionadas sobre a forma que a escola ou a gestão da secretaria de educação contribui para seu conhecimento e prática pedagógica no trato com alunas/os com dificuldades de aprendizagem.

QUADRO 15 – Respostas à pergunta 20

Pergunta 20: A forma como a escola ou a gestão da secretaria de educação contribui para seu conhecimento e prática pedagógica no trato com alunas/os com dificuldades de aprendizagem?	
Sujeitos	Respostas
P1 – Ed. Infantil	“Através dos relatórios e dos encaminhamentos a secretaria de educação, juntamente com a equipe pedagógica da instituição encaminha para a equipe especialista para analisar os fatos”.
P2 – Ed. Infantil	“Com as formações pedagógicas”.
P1 – 1º ano	“A escola contribui com palestras com profissionais especializados, enquanto a secretaria de educação oferta cursos de capacitação e oficinas”.
P2 – 1º ano	“A gestão escolar contribui com materiais pedagógicos, cursos e auxilia com monitor pedagógico”.
P1 – 2º ano	“Oferecendo cursos, sugestões, materiais pedagógicos, visando avanço na aprendizagem dos alunos”.
P2 – 2º ano	“De uma forma simplista não realizam formações na área que possam nos auxiliar a identificar as dificuldades de forma mais rápida”.
P1 – 3º ano	“Foram ofertadas algumas capacitações, formações, no entanto faz-se necessário oferecer mais cursos específicos que atenda ao público alvo da educação especial”.
P2 – 3º ano	“Formações e palestras que abordem as diversas formas de dificuldades de aprendizagem, com profissionais experientes e qualificados”.

Fonte: A autora (2025).

As respondentes em sua maioria, informaram que são ofertados cursos e formações com profissionais especializados. A formação pedagógica foi mencionada como uma das principais formas de apoio segundo a P2 – Educação Infantil: “Com as formações pedagógicas”, conforme a P1 – 1º ano: “A escola contribui com palestras com profissionais especializados... cursos de capacitação e oficinas” e de acordo com a P2 – 3º ano: “Formações e palestras que abordem as diversas formas de dificuldades de aprendizagem...”.

A formação continuada, incluindo palestras e cursos, é considerada importante para a prática pedagógica. Contudo, percebe-se que o caráter geral ou simplista das formações foi um ponto de crítica. Relacionado ao suporte material oferecido foi destacado pelas professoras P2 – 1º ano: “A gestão escolar contribui com materiais pedagógicos...” e também pela P1 – 2º ano: “Oferecendo materiais pedagógicos, visando avanço na aprendizagem dos alunos”. O fornecimento de materiais pedagógicos é visto como uma ação concreta e positiva. Isso indica que, para as professoras, recursos didáticos auxiliam na prática com alunas/os que apresentam problemas de aprendizagem.

Houve menção ao encaminhamento de alunas/os e apoio especializado, como relata a P1 – Educação Infantil: “A secretaria de educação, juntamente com a equipe pedagógica da instituição, encaminha para a equipe especialista...” O que sugere que o encaminhamento para equipes especializadas é visto como uma forma de apoio, mas as respostas sugerem que esse processo depende da mediação entre escola e secretaria.

Algumas professoras apontaram a falta de formações específicas ou a necessidade de melhorias, como aponta a P2 – 2º ano: “De uma forma simplista, não realizam formações que nos auxiliem a identificar as dificuldades de forma mais rápida” e a P1 – 3º ano: “Faz-se necessário oferecer mais cursos específicos que atendam ao público-alvo da educação especial”.

Há uma percepção de que as formações oferecidas são insuficientes, tanto em profundidade quanto em direcionamento, especialmente no campo das dificuldades de aprendizagem. Isso revela a necessidade de cursos mais específicos e práticos, voltados para a realidade das salas de aula. Nesse sentido Saviani (2011, p. 16) ressalta que “uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório”.

Segundo Cunha (2010, p. 25) a formação docente precisa ser entendida como

[...] atividade complexa, exige tanto preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão caras a muitas outras profissões na organização taylorista do mundo do trabalho.

[...] Se esse modelo serve para algumas profissões, distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a complexidade da docência não abre mão da dimensão da totalidade. Mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação de professores.

Cunha (2010) rompe com a ideia de que a formação docente possa ser compartimentalizada ou reduzida a um campo restrito do conhecimento. Mesmo quando a docente atua em uma área específica, sua prática exige a articulação de múltiplos conhecimentos, que só ganham sentido quando compreendidos em suas conexões. É nesse contexto que se insere a ciência pedagógica, não como uma técnica neutra, mas como campo que possibilita à/ao docente compreender o processo educativo em sua complexidade.

A problemática enfrentada pelas professoras relacionada à formação continuada é vivenciada todos os dias na sala de aula, pois são inúmeras as situações relacionadas ao fazer pedagógico que deixam clara a necessidade de estudos voltados para a compreensão das fragilidades existentes no âmbito escolar, em especial às dificuldades de aprendizagem que precisam ser encaradas e vivenciadas todos os dias.

A análise das respostas evidencia duas perspectivas principais sobre o apoio oferecido pela escola e pela secretaria de educação, sendo aspectos positivos: a oferta de formação continuada (palestras, cursos e oficinas), o fornecimento de materiais pedagógicos e recursos, encaminhamentos realizados pela equipe pedagógica e secretaria. Como aspectos que necessitam de melhoria: a insuficiência nas formações, já que muitas professoras expressaram a necessidade de formações mais específicas e práticas voltadas para a identificação e o tratamento das dificuldades de aprendizagem.

Há que desenvolver competências para trabalhar a fim de amenizá-las ou até mesmo sanar essas dificuldades, sejam quais forem, mas que atrapalham o desenvolvimento das/os alunas/os, algo muitas vezes constrangedor, o que torna a aprendizagem ainda mais complexa. Tardif (2012, p.39) defende que “o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

De forma geral, as respostas indicam que, embora existam iniciativas de apoio por parte da escola e da secretaria de educação, essas ações são percebidas como parciais ou limitadas. Há uma demanda clara por formações mais específicas, práticas e contínuas que promovam a capacitação do corpo docente, utilizando métodos que despertem a sensibilização para as demandas relacionadas às dificuldades de aprendizagem.

A Resolução CNE/CP N° 1 de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica em seu Artigo 7º, garante que para haver a aquisição de conhecimentos suficientes é preciso investimento em formações continuadas.

A formação continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Brasil, 2020, p. 5).

Com base nessa perspectiva, é possível afirmar que a formação continuada representa, de fato, uma alternativa interessante para tornar o trabalho docente mais efetivo diante das dificuldades de aprendizagem. Ao proporcionar espaços de reflexão, troca e ressignificação das práticas pedagógicas, a formação continuada permite que professoras/es compreendam melhor as origens e manifestações dos entraves no aprendizado, ampliando seu repertório de estratégias didáticas e suas possibilidades de intervenção.

Não se trata, portanto, de uma solução imediata, mas de um caminho progressivo e necessário que reconhece a complexidade da aprendizagem e a diversidade dos sujeitos escolares. Para que essa formação seja, de fato, transformadora, é essencial que ela seja construída com e para as/os docentes, respeitando seus tempos, suas realidades e suas necessidades formativas, de modo que se fortaleça não apenas o domínio técnico, mas também a autonomia e a confiança profissional no enfrentamento cotidiano desses desafios.

A reflexão sobre as competências da/o docente, como destacado por Tardif (2012) vai além do mero domínio dos conteúdos disciplinares, abrangendo a capacidade de racionalizar, criticar e revisar sua própria prática. Essas competências incluem não apenas o saber acadêmico, mas também habilidades e atitudes necessárias para a atuação eficiente no contexto educacional.

Essa reflexão destaca a importância de considerar a prática docente que coloca a/o aluna/o como protagonista na construção do conhecimento, como argumentado por Tardif (2012). O saber docente abrange tanto os conhecimentos específicos da área quanto a habilidade de mobilizá-los na prática cotidiana, sendo essencial integrar teoria e prática no processo formativo.

Em se tratando da questão sua prática diária, percebe algum tipo de discriminação entre as/os alunas/os em relação às/aos que apresentam dificuldades de aprendizagem e como lidam com a situação, as professoras responderam:

QUADRO 16 – Respostas à pergunta 21

Pergunta 21: Em sua prática diária, percebe algum tipo de discriminação entre as/os alunas/os em relação às/aos que apresentam dificuldades de aprendizagem e como lida com a situação?	
Sujeitos	Respostas
P1–Ed. Infantil	“Não. Entre as crianças [da Educação Infantil] é notável a aceitação das crianças com dificuldades. Em alguns momentos, se prontificam a ajudar de forma amigável e pura”.
P2–Ed. Infantil	“Não. Geralmente as crianças ajudam umas às outras, principalmente os que tem mais dificuldades”.
P1 – 1º ano	“Não. Entre as crianças não há nenhum tipo de discriminação, porém, cabe ao professor nos primeiros dias de aula promover a integração dessa criança ao grupo e estimular os alunos a interagirem com todos os colegas e terem com eles atitudes respeitadas e colaborativas”.
P2 – 1º ano	“Não. No 1º ano do ensino fundamental I, não possui alunos que discriminam os colegas, pois assim que percebo que pode acontecer já proponho estratégias de intervenção em conversas e regras”.
P1 – 2º ano	“Não percebo discriminação entre os alunos em relação àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, eles colaboram com o colega que está com dúvidas na realização das atividades”.
P2 – 2º ano	“Não. Os alunos respeitam e tratam com carinho e cuidado, nunca observei falta de respeito ou discriminação”.
P1 – 3º ano	“Não percebo e sempre converso com a turma sobre o respeito às diferenças”.
P2 – 3º ano	“Não. Em minha sala, desde o primeiro dia de aula expliquei que uma das alunas é autista e que por isso ela tem monitora. Falei um pouco sobre o autismo para os alunos, inclusive na falta da monitora me ajudam auxiliando na leitura e outras questões do dia a dia”.

Fonte: A autora (2025).

Todas as professoras foram bem enfáticas, deixando claro que não ocorre nenhum tipo de discriminação por parte das crianças em relação às/aos alunas/os com dificuldade de aprendizagem: P1 – Educação Infantil: “Não. Entre as crianças [da Educação Infantil] é notável a aceitação das crianças com dificuldades...”, P1 – 1º ano: “Não. Entre as crianças não há nenhum tipo de discriminação...” e P2 – 2º ano: “Não. Os alunos respeitam e tratam com carinho e cuidado...”.

A ausência de discriminação é um dado relevante, evidenciando um ambiente de respeito e acolhimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A aceitação natural por parte das crianças demonstra a eficácia do papel da orientadora como mediadora de relações saudáveis.

As professoras destacaram que as/os próprias/os alunas/os ajudam colegas que apresentam dificuldades de aprendizagem, é o que aponta a P2 – Educação Infantil: “Geralmente as crianças ajudam umas às outras, principalmente os que têm mais dificuldades”, a P1 – 2º ano: “Eles colaboram com o colega que está com dúvidas na realização das atividades” e a P2 – 3º ano: “Falei um pouco sobre o autismo... os alunos me ajudam auxiliando na leitura e outras questões do dia a dia”.

A disposição das/os alunas/os em colaborar espontaneamente com colegas que enfrentam problemas para aprender reflete um ambiente inclusivo e de solidariedade no ambiente da sala de aula. Isso pode ser atribuído às ações pedagógicas das professoras que estimulam o respeito e a cooperação desde o início do ano letivo.

As professoras também mencionaram estratégias para garantir um ambiente inclusivo e respeitoso, como evidencia a P1 – 1º ano: “Cabe ao professor... promover a integração dessa criança ao grupo e estimular os alunos a interagirem com todos os colegas”, P2 – 1º ano: “Assim que percebo que pode acontecer (discriminação), já proponho estratégias de intervenção em conversas e regras” bem como a P2 – 3º ano: “Desde o primeiro dia de aula expliquei que uma das alunas é autista e que por isso ela tem monitora”.

Para Beyer (2010, p. 40) “[...] a pedagogia inclusiva não deve se preocupar apenas com a construção de estratégias de atendimento escolar para os alunos, porém considerar com atenção os fatores sociais”, dessa forma é essencial que na escola haja a adoção de ações preventivas e pedagógicas que promovam o respeito às diferenças.

Essas estratégias incluem as conversas com a turma para conscientização, regras de convivência, integração e esclarecimento sobre diferenças, explicação sobre condições específicas (ex.: autismo), todas adotadas para promover o respeito e a inclusão no ambiente escolar desde o início do ano letivo como também para incentivar a compreensão e colaboração entre alunas/os. Tais práticas refletem uma abordagem pedagógica comprometida com a construção de uma cultura inclusiva dentro da escola.

No que diz respeito à importância da atuação da Equipe de Multiprofissionais junto às crianças com dificuldade de aprendizagem e às/aos professoras/es regentes, foram obtidas as seguintes respostas:

QUADRO 17 – Respostas à pergunta 22

Pergunta 22: Importância da atuação da Equipe de Multiprofissionais junto às crianças com dificuldade de aprendizagem e às/aos professoras/es regentes.	
Sujeitos	Respostas
P1–Ed. Infantil	“Analisando de suma importância essa parceria. Como professora não tenho essa formação que a equipe já preparada e com vários especialistas possui. Onde nos dá esse suporte, visando o bem estar e o desenvolvimento da criança que é nossa prioridade”.
P2–Ed. Infantil	“Extrema importância, pois realizam avaliações específicas, contam com outros profissionais que possuem conhecimentos específicos para melhor orientar, direcionar e sanar as maiores dificuldades para assim, podermos trabalhar da melhor forma como nossos alunos com dificuldades e que muitas vezes apresentam algum transtorno”.
P1 – 1º ano	“A equipe de multiprofissionais tem um papel fundamental para o atendimento das necessidades específicas de cada aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. Junto às crianças o atendimento tem sido realizado, mas ainda não observei resultados significativos no avanço da aprendizagem e comportamental das crianças que foram encaminhadas para a equipe”.
P2 – 1º ano	“Acredito que seja de extrema importância, no qual dirigem técnicas mais adequadas à reintegração do aluno, com o objetivo de tornar mais eficaz o plano de tratamento. Sendo uma equipe com psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, caso necessário encaminhar para neurologistas e outros especialistas dependendo de cada caso e com a ajuda da família”.
P1 – 2º ano	“A atuação da Equipe de multiprofissionais é extremamente necessária, pois embasa, traz novos fatos, colabora com o trabalho do professor. Junto às crianças é importante essa atuação, pois os profissionais realizam um trabalho pormenorizado com esses alunos. A atuação da Equipe de multiprofissionais junto aos professores regentes visa orientar os materiais diferenciados que podem contribuir para que ocorra o avanço do conhecimento das crianças e para que o regente debata com os demais professores da área a respeito das especificidades/habilidades das crianças com dificuldades”.
P2 – 2º ano	“É importante porque cada um vai desempenhar o seu papel de identificar o tipo de dificuldade, orientar como o trabalho pode ser mais efetivo, quais cuidados o professor deve tomar”.
P1 – 3º ano	“É de fundamental importância para ambos.”
P2 – 3º ano	“A atuação é fundamental, é necessária esta relação próxima entre professor e equipe multiprofissional para melhor atender os alunos”.

FONTE: A autora (2025).

As respostas das docentes evidenciam, de modo unânime, a percepção da Equipe multiprofissional como recurso essencial no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. A presença de profissionais especializados/as como psicólogos/as, psicopedagogos/as, assistentes sociais e, quando necessário, neurologistas e fonoaudiólogos/as é reconhecida como um suporte técnico e formativo que potencializa as práticas pedagógicas inclusivas e favorece o desenvolvimento integral das crianças.

Essa valorização está ancorada na percepção de que as professoras da sala comum, embora comprometidas, nem sempre possuem a formação específica para lidar com a complexidade das situações que se apresentam no cotidiano escolar, sobretudo no que diz respeito aos transtornos do neurodesenvolvimento.

A fala da P1 da Educação Infantil é ilustrativa nesse sentido ao afirmar: “Como professora não tenho essa formação que a equipe já preparada e com vários especialistas

possui. Onde nos dá esse suporte, visando o bem estar e o desenvolvimento da criança que é nossa prioridade”. Já P2 do 2º ano reforça a importância da atuação articulada: “Cada um vai desempenhar o seu papel de identificar o tipo de dificuldade, orientar como o trabalho pode ser mais efetivo”. Ambas as manifestações reconhecem o valor da complementaridade de saberes e da colaboração multiprofissional.

Essa compreensão dialoga diretamente com os fundamentos do Projeto Rede de Apoio Educacional-RAE: Avaliação e Intervenção que propõe uma atuação estruturada por meio de ações conjuntas entre a SEMED, a escola e a família. Como expresso no próprio documento do projeto: “por meio de ações conjuntas e corroborativas entre SEMED, Família e Instituição de Ensino, atuando também na orientação de pais, professores e servidores administrativos” (Paranaíba, 2022).

A ideia de corresponsabilidade, prevista na concepção do RAE, é corroborada pelas docentes ao indicarem a necessidade de uma relação próxima entre professora e equipe multiprofissional para tornar o atendimento mais eficaz (P2 – 3º ano).

Mesmo quando se apontam limitações quanto aos resultados obtidos com alunas/os encaminhadas/os, como no caso de P1 do 1º ano que menciona não ter observado avanços significativos; a equipe continua sendo vista como “fundamental para o atendimento das necessidades específicas de cada aluno”, o que reforça o reconhecimento de seu papel institucional, ainda que demande ajustes operacionais ou maior integração com o trabalho pedagógico da escola.

Outro aspecto recorrente nas respostas é o caráter formativo da atuação da equipe. As docentes destacam a orientação para o uso de materiais diferenciados, o debate com outras professoras e a mediação de práticas mais adequadas às singularidades das/os alunas/os.

Esse movimento vai ao encontro do princípio de atuação colaborativa previsto pelo RAE, que orienta a construção de estratégias pedagógicas por meio de avaliações e intervenções planejadas, fortalecendo o vínculo entre os sujeitos da comunidade escolar.

De acordo com Gimenez (2015) é necessário que as escolas estejam preparadas para oferecer formações continuadas voltadas para a transformação da realidade das demandas mais comuns às mais complexas, promovendo diálogos com a psicologia por meio de palestras, rodas de conversa e estudos de caso, no intuito de articular a teoria e a prática.

Sob essa perspectiva, busca-se refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem para que a/o professora/or; ao identificar crianças com dificuldades de aprendizagem, tenha condições de realizar intervenções rápidas e eficazes, tanto dentro quanto fora da escola,

assegurando um suporte abrangente e integrado para todas/os de acordo com suas especificidades.

Assim, observa-se que a atuação da Equipe multiprofissional é compreendida não apenas como apoio técnico, mas como uma instância de mediação entre os desafios da sala de aula e as possibilidades de uma prática pedagógica mais inclusiva e responsiva.

A coerência entre as respostas e os objetivos do Projeto RAE sugere que sua efetivação tem potencial para transformar não só as trajetórias individuais daquelas/es com impasses de aprendizagem, mas também a cultura institucional das escolas no sentido da corresponsabilidade, da escuta sensível e da valorização da diversidade.

Quando questionadas a respeito de quais sugestões oferece à gestão da escola, à equipe multiprofissional do RAE e à gestão da rede municipal de educação, foram obtidas as seguintes respostas:

QUADRO 18 – Respostas à pergunta 23

Pergunta 23: Quais sugestões oferece à gestão da escola, à equipe multiprofissional do RAE e à gestão da rede municipal de educação?	
Sujeitos	Respostas
P1–Ed. Infantil	“Seria maravilhoso se tivéssemos uma equipe que abrangesse de forma mais atuante na instituição. Digo em relação ao número de profissionais, pois a demanda está só aumentando e mesmo observando o esforço e a capacidade dos profissionais ainda não estão conseguindo atender de forma que obtenha resultados satisfatórios”.
P2–Ed. Infantil	“Acredito que se tivesse mais profissionais, as devolutivas seriam mais rápidas e os encaminhamentos necessários também (Equipe RAE). Quanto à gestão da escola sempre estar atenta às demandas e encaminhamentos quando necessários”.
P1 – 1º ano	“A questão da rede municipal: ampliar o atendimento dos profissionais de apoio capacitados para atender às necessidades específicas dos alunos; recursos digitais de aprendizagem. À equipe de multiprofissionais, compartilhar informações sobre os alunos, fornecer orientações sobre as adaptações necessárias para promover um ambiente inclusivo e acolhedor. À gestão da escola buscar novas ideias, estratégias e tecnologias para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades”.
P2 – 1º ano	“Sugiro palestras e orientações para a família, sugestões de profissionais e até mesmo encaminhamentos para as famílias carentes e destacar a importância de acompanhar as crianças no tratamento”.
P1 – 2º ano	“Não possuo sugestões a oferecer à gestão da escola, à equipe multiprofissional e à gestão da Rede Municipal de Educação sobre o assunto, pois as mencionadas instituições têm ofertado o imenso suporte teórico e orientações necessárias para o meu trabalho, principalmente a minha coordenadora, que possui extrema competência e aptidão para me orientar na área pedagógica. Do mais tenho apenas que agradecer à união de toda a equipe visando ao avanço na aquisição de conhecimentos”.
P2 – 2º ano	“O trabalho da equipe seria efetivo se fosse completo, se os profissionais identificassem, registrassem o que foi observado e acompanhassem até a finalização do atendimento para que o retorno chegasse ao professor no início do ano e contribuísse para o trabalho com o aluno, porque muitas vezes esse retorno não acontece e o trabalho se torna apenas uma burocracia de se fazer o encaminhamento e entregar para a coordenação”.
P1 – 3º ano	“Sugestão para a gestão da escola: oferecer capacitações direcionadas para atender as demandas da escola. À equipe multiprofissional do RAE, disponibilizar um tempo para sentar com os professores, discutir e em conjunto construir o PEI do aluno ou dar retorno o quanto antes das avaliações do aluno. À Rede Municipal de Educação, investir em cursos e capacitações que atendam aos anseios dos professores. Exemplos: Manejo comportamental do TEA no ambiente escolar, TDAH, TOD e DI, algumas estratégias”.
P2 – 3º ano	“Atualmente a quantidade de profissionais que atuam na equipe multiprofissional não comporta a demanda do município, sendo que solicitações de atendimento do ano letivo de 2022 só estão sendo atendidas agora em 2023. Como sugestão à gestão da Rede Municipal indico a ampliação do quadro de profissionais para um acompanhamento mais de perto, rápido e eficiente para que esses alunos tenham suas necessidades atendidas”.

Fonte: A autora (2025).

Há queixas sobre a demora nas devolutivas dos encaminhamentos e por mais que a equipe se esforce, não está conseguindo êxito, pois a demanda tem aumentado dia a dia e a quantidade de profissionais que realizam os atendimentos não é suficiente. É o que sugerem as professoras P1 – Educação Infantil: "Seria maravilhoso se tivéssemos uma equipe que abrangesse de forma mais atuante na instituição", P2 – Educação Infantil: "Acredito que se tivesse mais profissionais, as devolutivas seriam mais rápidas..." e P2 – 3º ano: "A quantidade

de profissionais que atuam na equipe multiprofissional não comporta a demanda do município".

As professoras percebem a falta de profissionais como um obstáculo para o atendimento rápido, sugerindo que a gestão amplie o quadro de especialistas. Isso permitiria atendimentos mais ágeis e o acompanhamento contínuo, evitando que o trabalho da equipe multiprofissional se torne burocrático e ineficiente.

Acredito que cada escola deveria contar com sua própria equipe de multiprofissionais, porém no momento temos apenas duas psicopedagogas, duas psicólogas e duas assistentes sociais para atender toda a Rede Municipal de Ensino hoje composta por 5 (cinco) mil alunas/os e, somente no ano de 2023, foram realizados mais de 400 (quatrocentos) encaminhamentos.

Há um consenso sobre a importância de capacitações para professoras/es e outros/as profissionais, tanto para melhorar a prática pedagógica quanto para promover uma atuação mais eficaz no atendimento às necessidades das/os alunas/os, como revela a P1 – 1º ano: "Ampliar o atendimento dos profissionais de apoio capacitados... recursos digitais de aprendizagem", bem como a P1 – 3º ano: "Oferecer capacitações direcionadas para atender as demandas da escola... investir em cursos e capacitações que atendam aos anseios dos professores", e a P2 – 3º ano: "Investir em cursos e capacitações que atendam aos anseios dos professores... como manejo comportamental do TEA no ambiente escolar".

As sugestões indicam a necessidade de capacitação contínua, especialmente no que se refere a temas como transtorno do espectro autista (TEA), TDAH, dificuldades de aprendizagem e uso de recursos tecnológicos para facilitar a aprendizagem. As professoras apontam que as formações são essenciais para que profissionais possam lidar melhor com as especificidades de cada aluna/o e implementar estratégias pedagógicas mais adequadas.

Para os autores Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010); Moreira (2021) e Tardif (2012) é preciso que os cursos de formação inicial e continuada considerem não apenas os aspectos técnicos, mas também as dimensões humanas e sociais da profissão docente. Ao reconhecer e valorizar a experiência e o saber-fazer, é possível promover uma educação mais significativa e transformadora. Destacam ainda que a formação inicial e continuada deve ser concebida como um processo dinâmico e contínuo que contribui para o desenvolvimento de um percurso de ensino-aprendizagem de qualidade.

Algumas respostas destacam a importância de uma comunicação mais eficaz entre a equipe multiprofissional e as professoras, especialmente no que diz respeito ao retorno das avaliações e ao acompanhamento das/os alunas/os, como aponta a P1 – 3º ano:

"Disponibilizar um tempo para sentar com os professores, discutir e em conjunto construir o PEI do aluno ou dar retorno o quanto antes das avaliações", a P2 – 2º ano: "O trabalho da equipe seria efetivo se fosse completo... muitos retornos não acontecem".

As professoras sugerem que a comunicação entre a equipe multiprofissional e as professoras seja mais organizada e satisfatória, com um *feedback* rápido sobre as/os alunas/os avaliadas/os. Isso ajudaria a criar estratégias pedagógicas mais direcionadas, contribuindo para um atendimento mais individualizado.

A integração da família no processo educacional também foi sugerida, principalmente no que diz respeito ao encaminhamento e suporte ao tratamento fora da escola como ressalta a P2 – 1º ano: "Sugiro palestras e orientações para a família... destacar a importância de acompanhar as crianças no tratamento". A sugestão aponta para a importância de envolver a família no processo de aprendizagem, oferecendo orientação e apoio para que responsáveis acompanhem o desenvolvimento de suas/seus filhas/os, contribuindo para um suporte mais amplo.

A análise das respostas mostra que as professoras valorizam a colaboração entre as profissionais e reconhecem que a gestão e a equipe multiprofissional precisam de mais recursos e suporte para enfrentar as crescentes demandas educacionais. Essas ações podem resultar em uma educação mais inclusiva e de qualidade, atendendo melhor às necessidades das/os alunas/os e contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

4.4 Síntese analítica dos resultados: desafios e perspectivas para a Educação Inclusiva

Este quadro traz uma síntese analítica dos principais achados da pesquisa, articulando as percepções da Equipe multiprofissional do Projeto RAE e das professoras regentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Após a análise individualizada de cada grupo, buscou-se integrar os dados, evidenciando convergências, tensões e desafios compartilhados na promoção de práticas educacionais inclusivas no contexto das escolas municipais de Paranaíba-MS.

A interpretação dos resultados foi organizada em quatro eixos temáticos, a saber: atuação da equipe multiprofissional, fragilidade da formação docente, família como parceira no processo educacional e complexidade do processo de ensino-aprendizagem, os quais expressam dimensões interdependentes da realidade escolar investigada. Esses eixos permitem compreender não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também as

potencialidades emergentes no trabalho colaborativo entre diferentes profissionais da educação.

Mais do que descrever dados, esta seção busca refletir criticamente sobre os sentidos e implicações das vozes que emergiram no campo de pesquisa, situando-as em um quadro teórico-metodológico mais amplo. Tal perspectiva é fundamental para iluminar caminhos possíveis na consolidação de uma educação pública que reconheça a diversidade e garanta o direito à aprendizagem a todas e todos.

O primeiro eixo, de notória relevância para esta pesquisa, abordou **a Atuação da Equipe multiprofissional do Projeto RAE**, no qual as profissionais da equipe demonstraram clareza quanto à importância de suas funções no suporte ao processo de aprendizagem, enfatizando o caráter interdisciplinar de suas intervenções. Contudo, também evidenciaram limitações estruturais significativas, como o número insuficiente de profissionais, a sobrecarga de atendimentos e a falta de tempo destinado ao planejamento conjunto com a equipe pedagógica. Essa limitação compromete o caráter preventivo do trabalho e reforça o ciclo das dificuldades escolares, restringindo a atuação a situações emergenciais.

Apesar disso, as profissionais do Projeto RAE enfatizaram que, quando conseguem realizar um trabalho colaborativo com as professoras e manter o diálogo com as famílias, os resultados são notavelmente mais positivos. Essa constatação reforça a necessidade de fortalecer institucionalmente os projetos interdisciplinares na rede pública de ensino, garantindo equipe técnica suficiente, condições de trabalho e integração real com o cotidiano da escola.

Além disso, a participação irregular de algumas famílias foi apontada como desafio recorrente para a efetividade das intervenções pedagógicas e dos encaminhamentos realizados pela equipe e pela escola. Essa questão, embora não tenha sido aprofundada na pesquisa, sinaliza a importância de estratégias contínuas de aproximação, escuta e acolhimento, sem atribuição de culpas, considerando as condições sociais e culturais que impactam a relação família-escola.

O segundo eixo evidenciou um dado já recorrente nas pesquisas educacionais: **a fragilidade da formação docente**, especialmente no que se refere à identificação e ao manejo das dificuldades de aprendizagem. Parte significativa das docentes relatou sentimento de insegurança e despreparo diante dessas situações em sala de aula, principalmente considerando a complexidade das manifestações que envolvem aspectos cognitivos, emocionais e socioeconômicos.

Esse cenário aponta para as lacunas curriculares dos cursos de licenciatura, bem como para o descompasso entre a formação teórica e a realidade vivida nas escolas públicas. Em contraponto, algumas professoras relataram estratégias construídas a partir de suas experiências, revelando a potência do saber produzido na prática cotidiana. No entanto, essa aprendizagem empírica, embora valiosa, não substitui o direito a uma formação continuada sistemática e crítica, articulada às demandas concretas da escola pública contemporânea.

Avançar nesse campo requer superar a visão da “formação permanente” como responsabilidade exclusivamente individual da/o professora/or. Trata-se de reconhecer a necessidade de investimentos institucionais contínuos, promovendo processos formativos que integrem teoria e prática, incentivem a reflexão coletiva e fortaleçam a autonomia docente.

O terceiro eixo tratou da **família como parceira no processo educacional**. No contexto do Projeto Rede de Apoio Educacional (RAE), a equipe multiprofissional destacou, de forma recorrente, a importância de envolver a família em todo o processo de atendimento, desde a identificação das necessidades das/os alunas/os até o acompanhamento das estratégias implementadas. As respostas evidenciam que esse trabalho não se limita ao ambiente escolar, mas se estende à comunidade e ao núcleo familiar, favorecendo uma rede integrada de apoio. Uma das participantes exemplificou essa perspectiva ao afirmar que “as contribuições que os psicopedagogos darão aos alunos que por nós serão atendidos será desenvolver um trabalho em conjunto com a escola, família e equipe e, caso necessário, com uma equipe mais ampla” (Equipe multiprofissional, 2025).

Entre as atribuições citadas, destacam-se ações voltadas para a socialização e aproximação da família com a escola, como palestras, encontros e atendimentos individualizados. Uma das profissionais enfatizou: “participar de atividades de socialização entre a comunidade escolar e a família” (Equipe multiprofissional, 2025).

Além disso, foi mencionada a realização de sondagens psicopedagógicas, nas quais se busca compreender se as dificuldades de aprendizagem têm origem na metodologia utilizada em sala de aula, em defasagens acumuladas ao longo dos anos, em fatores emocionais ou em condições associadas ao contexto familiar: “realizo uma sondagem psicopedagógica onde percebo, rastreio se a aprendizagem está ligada à metodologia usada pelo professor, ou à defasagem que vem trazendo dos anos anteriores, ou questões psicológicas, ou características de patologias com históricos familiares ou não” (Equipe multiprofissional, 2025).

Essa compreensão ampliada permite que as intervenções sejam mais precisas e contextualizadas, considerando as múltiplas dimensões que influenciam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, as intervenções ocorrem tanto no espaço escolar quanto no

ambiente familiar: “o trabalho desenvolvido no âmbito escolar pela equipe busca rastrear a partir da demanda (queixa), fazer as intervenções pontuais, tanto no âmbito escolar e familiar” (Equipe multiprofissional, 2025).

Essa atuação integrada contribui para identificar fatores como problemas socioemocionais, desafios socioeconômicos ou contextos familiares que possam comprometer o aprendizado: “damos preferência aos alunos que, ao rastreamos, percebemos que a aprendizagem não acontece de acordo com o que a escola oferece, questões familiares, psicológicas, sociais e biológicas que estão influenciando na questão do aprender” (Equipe multiprofissional, 2025).

Do ponto de vista das professoras regentes, a família também foi reconhecida como elemento-chave para o sucesso das práticas inclusivas, ainda que tenha aparecido em menor número de relatos. Uma professora destacou que “alunos com laudo, quando têm apoio da família e acompanhamento de especialistas, conseguem assimilar os conteúdos trabalhados durante as aulas da mesma forma que os demais” (P2 – 3º ano), evidenciando que a corresponsabilidade entre escola, família e serviços de saúde potencializa a aprendizagem.

Além disso, o envolvimento familiar se mostra importante em processos como a coleta de dados sobre a história escolar e pessoal das/os alunas/os, permitindo que as estratégias pedagógicas sejam mais adequadas às suas necessidades: “coleta de dados do aluno, histórico escolar do aluno, conversa com a família, direção e coordenação” (P1 – 3º ano).

Contudo, as falas também indicaram a necessidade de ações mais sistemáticas de orientação e fortalecimento do vínculo com as famílias, principalmente aquelas em situação de vulnerabilidade social. Uma professora sugeriu, por exemplo, a realização de palestras, orientações e encaminhamentos: “sugiro palestras e orientações para a família, sugestões de profissionais e até mesmo encaminhamentos para as famílias carentes e destacar a importância de acompanhar as crianças no tratamento” (P2 – 1º ano).

Essa demanda converge com a percepção da Equipe multiprofissional que identificou a baixa adesão ou participação irregular de algumas famílias como um desafio recorrente, impactando diretamente a continuidade e a efetividade das intervenções. Essa dificuldade reforça a necessidade de construir estratégias permanentes de aproximação, escuta e acolhimento, sem atribuição de culpas, reconhecendo os condicionantes sociais e culturais que permeiam a relação família-escola (Bronfenbrenner, 1996; Mendes, 2019; Vilaronga & Souza, 2021).

Ao integrar as perspectivas da Equipe multiprofissional e das professoras regentes, fica evidente que a participação ativa das famílias é um fator decisivo para a consolidação de

práticas pedagógicas inclusivas. Entretanto, para que essa participação ocorra de forma efetiva, é preciso investir em políticas públicas e ações formativas que fortaleçam a parceria família-escola, criando redes de apoio capazes de sustentar os processos de ensino e aprendizagem.

O quarto eixo, **complexidade do processo de ensino-aprendizagem**, revelou que as dificuldades enfrentadas por muitas crianças extrapolam os limites escolares e envolvem uma rede densa de fatores emocionais, sociais, culturais, econômicos e institucionais. As professoras relataram desafios que vão desde defasagens no repertório linguístico e cognitivo até situações de baixa autoestima, insegurança alimentar e instabilidade familiar.

Esse panorama evidencia que o trabalho docente, mesmo quando comprometido e criativo, não é suficiente para responder de forma isolada a demandas tão amplas, sendo então necessário adotar um novo paradigma educacional, que considere cada criança em sua integralidade e que proponha práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a escuta e a pluralidade.

Nesse sentido, o fortalecimento do trabalho colaborativo, a criação de redes de apoio, a garantia de tempo para planejamento coletivo e a articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social configuram-se como medidas indispensáveis para a construção de uma abordagem inclusiva e transformadora das dificuldades de aprendizagem.

A análise desenvolvida evidencia que a atuação da Equipe multiprofissional do Projeto RAE nas escolas municipais de Paranaíba-MS configura-se como elemento central para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. Ao possibilitar o diálogo entre diferentes saberes, essa equipe amplia as possibilidades de compreensão e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, reforçando o caráter intersetorial e colaborativo exigido pela educação contemporânea.

A ausência de espaços sistemáticos de planejamento conjunto, a intermitência de políticas públicas voltadas à inclusão e a carência de formações continuadas coerentes com a realidade docente emergem como entraves que precisam ser enfrentados para que a inclusão escolar deixe de ser um ideal distante e se concretize como um direito inalienável.

Por outro lado, as práticas observadas e relatadas pelas participantes apontam para caminhos promissores, como a ampliação do trabalho colaborativo entre professoras/es, Equipe multiprofissional e famílias, a valorização das experiências locais na construção de políticas educacionais e o fortalecimento de estratégias formativas contextualizadas.

Esses elementos, quando articulados de forma orgânica, podem não apenas qualificar o processo de ensino-aprendizagem, mas também ressignificar a própria cultura escolar, tornando-a mais democrática e inclusiva.

A análise dos dados, à luz de Bardin (2016), revelou um panorama multifacetado das dificuldades de aprendizagem enfrentadas no cotidiano escolar. Longe de explicações simplistas, os relatos coletados evidenciam desafios estruturais, formativos e relacionais que exigem respostas articuladas por parte das políticas públicas e da gestão escolar.

O questionário semiestruturado, enquanto instrumento metodológico cumpriu papel fundamental ao permitir a emergência das vozes que habitam a escola pública, expressando angústias, saberes, estratégias e resistências. A escuta dessas vozes, sistematizada com rigor analítico, contribui não apenas para o avanço do conhecimento científico, mas também para a construção de práticas educativas mais justas, inclusivas e sensíveis às necessidades dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao articular teoria e prática, a dissertação busca oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas e das ações pedagógicas voltadas à inclusão escolar, evidenciando caminhos possíveis para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Diante da relevância social e pedagógica do tema, esta pesquisa propõe-se a aprofundar a compreensão sobre as práticas da Equipe multiprofissional no contexto escolar. Para tanto, toma como referência a realidade da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS.

Ao eleger como foco central a atuação dessas profissionais para se promover a participação e o aprendizado, busca-se lançar luz sobre as articulações possíveis entre as demandas escolares e os suportes especializados.

A investigação vai além da mera descrição dos serviços, pois o objetivo é produzir uma análise crítica sobre os critérios que regem os atendimentos, os papéis assumidos pela equipe e os impactos efetivos de suas ações no cotidiano educacional.

Espera-se, assim, contribuir para o debate acerca da inclusão educacional e da efetividade das políticas públicas que envolvem o trabalho colaborativo no interior da escola, destacando os avanços, os desafios e as possibilidades de aprimoramento dessa prática.

Almeja-se que os achados desse estudo sirvam como subsídios teóricos e práticos tanto para gestoras/es quanto para profissionais da educação comprometidas/os com uma

escola mais inclusiva, acolhedora e preocupada com o desenvolvimento integral das/os discentes.

Ao concluir esta pesquisa, torna-se evidente a pluralidade de perspectivas entre as professoras quanto à atuação da Equipe multiprofissional do Projeto Rede de Apoio Educacional - RAE, nas escolas da rede municipal de Paranaíba-MS. A diversidade de olhares, longe de configurar uma fragmentação, evidencia a complexidade do tema e revela o quanto as concepções docentes sobre dificuldades de aprendizagem estão atravessadas por diferentes experiências formativas, institucionais e subjetivas.

A opção metodológica pela aplicação de questionários semiestruturados revelou-se acertada, sobretudo por possibilitar o acesso a relatos situados e densos sobre o cotidiano escolar. Mais do que coletar dados, tratou-se de abrir espaço para a escuta das vozes que constroem, diariamente, a educação pública. Nesse sentido, a inserção da pesquisadora na unidade escolar ampliou a qualidade interpretativa da análise, uma vez que a vivência em campo favoreceu a leitura contextualizada das falas, enriquecendo a compreensão dos fenômenos educacionais investigados.

A aplicação da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016) foi crucial para sistematizar os dados, permitindo não apenas identificar recorrências discursivas, mas também compreender os sentidos atribuídos pelas participantes à sua prática profissional. Essa abordagem evidenciou, com precisão, os principais eixos que estruturam os desafios enfrentados pelas docentes e pela Equipe multiprofissional, destacando aspectos cruciais para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

As respostas analisadas revelam, de forma nítida, que não há uma abordagem única ou consensual sobre o tema. A multiplicidade de interpretações é reflexo, entre outros fatores, das lacunas na formação inicial, da ausência de espaços coletivos de reflexão pedagógica e do impacto das trajetórias pessoais e profissionais de cada docente. Essa diversidade, longe de ser um problema, constitui-se como dado relevante, pois aponta para a urgência de práticas pedagógicas mais responsivas às especificidades dos sujeitos e à complexidade do processo educativo.

Ficou evidente, ao longo da análise, o papel central da Equipe multiprofissional na mediação dos processos de aprendizagem e no apoio às docentes. Tal constatação está em consonância com o que defendem Yannoulas, Girolami e Lenarduzzi (2017) ao afirmarem que a superação de uma política educacional restrita ao acesso e à permanência demanda um trabalho multidisciplinar, multiprofissional e intersetorial, comprometido com a efetiva promoção da qualidade da educação.

A reflexão das autoras, quanto à necessidade de articulação entre diferentes saberes e setores, é um convite para repensar o modelo ainda hegemônico de atuação isolada das/os professoras/es, substituindo-o por uma lógica de corresponsabilidade institucional.

Essa perspectiva exige, necessariamente, o abandono de abordagens pedagógicas fragmentadas. A realidade educacional contemporânea impõe o enfrentamento de múltiplas dimensões que atravessam o processo de escolarização: pedagógicas, sociais, emocionais, econômicas e institucionais. A qualidade da educação, ora defendido, não se reduz a índices de rendimento ou à mera presença física das/os alunas/os, mas à garantia de condições reais de aprendizagem, ao respeito à diversidade e à valorização da singularidade de cada sujeito.

Nesse sentido, a articulação entre psicologia, psicopedagogia e serviço social dentro da equipe do Projeto RAE constitui um diferencial potente, pois amplia o olhar para além dos conteúdos escolares e contribui para a construção de estratégias de intervenção que considerem os fatores extraescolares que incidem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. A atuação integrada dessas profissionais revela-se, assim, indispensável para uma abordagem mais humanizada, preventiva e efetiva.

O estudo reforça, ainda, a necessidade de formações continuadas, programas de formação em serviço e políticas públicas que garantam não apenas a atualização docente, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e colaborativas.

Entretanto, embora a formação continuada seja amplamente reconhecida como uma via promissora para o aperfeiçoamento do fazer pedagógico torna-se necessário problematizar sua efetividade prática, especialmente quando observada a partir de contextos locais, como o município de Paranaíba-MS.

A despeito das diretrizes nacionais sinalizarem para uma formação coerente, duradoura e situada, o que se observa, muitas vezes, é que as ações formativas não partem das demandas concretas do corpo docente, mas seguem uma lógica centralizadora, ditada por agendas institucionais ou políticas de governo. Em muitos casos, a escolha dos temas, metodologias e formatos das formações é determinada pelas/os gestoras/es, sem escuta sistemática às/os professoras/es.

Essa desconexão compromete o alcance e a eficácia da formação continuada, pois desconsidera as particularidades de cada realidade escolar, bem como as necessidades específicas de quem está na linha de frente da prática educativa.

Além disso, soma-se a esse cenário a fragilidade estrutural das redes de ensino, que, muitas vezes, não oferecem condições adequadas, seja em termos de tempo, recursos ou apoio institucional para que as formações cumpram seu papel transformador.

Ainda assim, não se pode desconsiderar a potência dessas formações quando concebidas como espaços dialógicos e colaborativos, capazes de provocar deslocamentos na prática e ampliar o repertório pedagógico das/os docentes. Logo, a formação continuada é eficaz quando ocorre em sintonia com os sujeitos que dela participam, respeitando seus contextos, escutando suas vivências e reconhecendo-as/os como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Também insta repensar os currículos das licenciaturas, de modo que contemplem com profundidade os estudos sobre dificuldades de aprendizagem e inclusão escolar, preparando as/os futuras/os docentes para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

A significativa influência atribuída às metodologias utilizadas pelas professoras revela a centralidade da prática pedagógica no processo de inclusão. As atitudes docentes, como ressaltaram diversas participantes, são determinantes na forma como as/os alunas/os se percebem no espaço escolar. Formar cidadãs/ãos críticas/os, empáticas/os e conscientes de seu papel social não é tarefa secundária; é a primeira missão da escola pública. Nesse processo, a formação continuada e o reconhecimento das professoras como agentes transformadoras ganham centralidade.

Do mesmo modo, ficou claro que o trabalho articulado entre escola, família e Equipe multiprofissional é condição essencial para o diagnóstico das dificuldades, o planejamento de intervenções e o fortalecimento da rede de apoio à/ao aluna/o. A ausência de diálogo entre esses setores fragiliza as ações e perpetua os desafios.

Portanto, promover a aproximação com as famílias, investir em comunicação clara, empática e acessível e, ainda construir pontes entre os saberes escolares e familiares, são caminhos necessários para o êxito das práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa também aponta para a relevância de ações que extrapolem os limites da sala de aula como oficinas, grupos de apoio, atividades extracurriculares e projetos interdisciplinares que valorizem as diferenças e incentivem o sentimento de pertencimento entre as/os alunas/os. Essas práticas, quando realizadas com intencionalidade e sensibilidade, podem transformar o ambiente escolar em um espaço mais justo, inclusivo e afetivamente seguro.

As sugestões oferecidas pelas profissionais do Projeto RAE reforçam a necessidade de investimentos estruturais e humanos como mais profissionais nas escolas, maior clareza sobre as funções de cada atriz/ator, melhores condições de trabalho e tempo institucional para o planejamento coletivo. Esses elementos são fundamentais para consolidar um projeto de educação inclusiva com base sólida e sustentável.

Nesse contexto, torna-se urgente a lotação efetiva desses/as profissionais nas unidades escolares, de forma permanente e orgânica, e não como presença episódica ou itinerante. Somente com a presença diária e comprometida desses sujeitos será possível desenvolver ações de acompanhamento, prevenção e intervenção que sejam contínuas, integradas e efetivas.

Infere-se, portanto, que a atuação do Projeto RAE representa uma iniciativa valiosa e necessária na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. No entanto, seu impacto depende diretamente da superação de desafios estruturais e operacionais que ainda limitam sua atuação. A continuidade e o aprimoramento desse trabalho, acompanhados de políticas públicas comprometidas com a equidade, são imperativos para que haja avanços no atendimento às necessidades educacionais e emocionais das/os alunas/os.

Do ponto de vista metodológico, é importante reconhecer que, embora o uso de questionários semiestruturados tenha permitido uma escuta ampla e contextualizada, a pesquisa poderia ter sido enriquecida com a triangulação de instrumentos, como entrevistas individuais, observações sistemáticas ou grupos focais. Além disso, o recorte temporal delimitado e a abrangência geográfica restrita a uma única escola configuram limitações que devem ser consideradas na generalização dos resultados.

O campo da atuação multiprofissional na educação ainda carece de maior produção científica e de sistematizações que articulem teoria, política e prática, razão pela qual se faz necessário fomentar novas investigações que aprofundem essa temática em diferentes realidades educacionais.

Como possibilidade para estudos futuros, propõe-se a análise longitudinal da atuação de equipes multiprofissionais, especialmente no que tange à permanência e progressão das/os alunas/os com dificuldades de aprendizagem.

Sugere-se também a realização de pesquisas que contemplem o olhar de outras/os sujeitos escolares, como alunas/os, familiares, gestoras/es e demais profissionais da educação, a fim de construir uma compreensão mais abrangente sobre os impactos da atuação multiprofissional na dinâmica escolar.

Construir sociedades inclusivas é, antes de tudo, uma exigência ética inadiável. E, nesse percurso, a escola ocupa papel decisivo, devendo ser, simultaneamente, espaço de aprendizagem, de pertencimento e de justiça.

Portanto, a inclusão, enquanto princípio ético e pedagógico exige mais do que boas intenções, requer ação coletiva, formação comprometida, escuta sensível e coragem institucional para enfrentar desigualdades historicamente construídas.

É na intersecção entre o conhecimento técnico, o afeto e a justiça social que reside a força transformadora da educação. Investir nessa direção é, portanto, ratificar que todas/os têm o direito de aprender e de fazê-lo em um ambiente que respeite, acolha e valorize suas singularidades.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Isis de; BENITEZ, Priscila. O brincar e a criança com Transtorno do Espectro Autista: revisão de estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara. v. 15, n. 4, p. 1939-1953, out/dez. 2020.

ALENCAR, E. M. S. **Criatividade e educação dos superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

ALMEIDA, Maria Amélia; ARAÚJO, Sandra Lúcia Silva. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 341–352, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X8639>. Acesso em: 11 set. 2025.

ALMEIDA, S. F. C. **O Psicólogo Escolar e os Impasses da Educação: Implicações da(s) Teoria(s) na Atuação Profissional**. Em Z. Del Prette (Org). *Psicologia Escolar e Educacional, saúde e qualidade de Vida* (pp. 43-57). Campinas, SP: Alínea, 2001.

ALMEIDA, Sandra F. C.; *et al.* Concepção e práticas do psicólogo escolar acerca das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 117–134, 1995.

ALVARADO-PRADA, L.E.; FREITAS, T.C.; FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ALVES, I. M. da S. Desafios e possibilidades de atuação do Assistente Social: a área da Educação como espaço sócio-ocupacional. In: Congresso Brasileiro de Assistentes sociais, 13., 2010. Brasília. **Anais...** Brasília, DF: CRESS, 2010.

AMARAL, M. G. T. **Considerações críticas a respeito da produção teórica sobre o fracasso escolar no Brasil**. São Paulo: Didática, 30:69-79, 1995.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, M. A. **Diálogos entre a abordagem de questões sociocientíficas sob o enfoque ciência, tecnologia, sociedade e ambiente e a pedagogia freireana na formação de professores/as de ciências para os anos iniciais**. 2020. 376 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32349>. Acesso em: 27 fev. 2024.

ANDRADE, Mariza. **Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2011%20MARIZA%20ANDRADE.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, Anhanguera, nº 10, 2007, p. 141-149.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

ARAGÃO, R.M.R. de. Aspectos Cruciais da Formação Profissional do Século XXI. **Anais do 5º Simpósio de Ensino de Graduação – UNIMEP/SP.** Out. 2007.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 16 jul. 2025.

ASHA. **Clinical Supervision in Speech-Language Pathology [Position. Statement]. Available from,** 2008. Disponível em: www.asha.org/policy. Acesso em: 18 fev. 2024.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (E-book Scribd) Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/215976049/ASSMANN-Hugo-Reencantar-a-educacao-p-17-34>. Acesso em 13 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 3, p. 141–155, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p141-155>. Acesso em: 11 set. 2025.

BENTO, Ana Maria de Oliveira. **Percepção da equipe multidisciplinar frente à função do pedagogo numa escola de educação especial.** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Bauru, SP.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais.** 3. ed. Porto Alegre/RS: Mediação, 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.** 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância.** 2019. 391 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019.

BONFIM, Cristiani Hembecker. **A construção do Ensino Médio Integrado no IFMA campus BURITICUPU: um olhar pedagógico sobre a equipe multiprofissional.** 2020. 159 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, 2020.

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** RS, Artmed, 2007.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Institui a profissão de psicólogo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 ago. 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.html. Acesso em: 29 ago. 2025.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

_____. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. **Dispõe sobre a regulamentação da profissão de assistente social.** Brasília: CFESS, 2012. (Código de Ética do/a Assistente Social, 10. ed. rev. e atual.). Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 27 maio 2024.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2023.

_____. Projeto de Lei nº 3688, de 02 de novembro de 2000. **Dispõe sobre a introdução de assistentes sociais e psicólogos no quadro de profissionais de educação em cada escola.** Diário da Câmara dos Deputados: Poder Legislativo, 02 de nov. 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001.

_____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

_____. Conselho Federal de Psicologia. Resolução nº 10, de 21 de julho de 2005. **Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2005. Seção 1, p. 73.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação**

Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 maio 2025.

_____. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019, p. 7. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index>. Acesso em: 14 ago. 2024.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 17 abr. 2024.

_____. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024, p. 4. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14819.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Escola Acessível: promovendo a acessibilidade nas escolas públicas.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Educação; Ministério da Saúde. **Programa BPC na Escola: manual de gestão intersetorial.** Brasília: MDS, 2007b.

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

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 7.611/2011**, de 17 de novembro de 2011. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - MEC/SECAD, 2011, 3p.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

CALHEIROS, David dos Santos *et al.* **Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso**. ProPosições, Campinas, v. 30, e20160085, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0085>. Acesso em: 07 out. 2024.

CAMPOS, M.F.C. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, Goiás, 2018.

CAPELLINI, S. A.; CONRADO, T. L. B. 2009. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista CEFAC**, v. 11, p. 183-193.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. 2007. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educare et Educare. Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. 2008. **Práticas educativas: ensino colaborativo**. Bauru-SP: MEC/FC/SEE, 2008.

_____. **Consultoria colaborativa: contribuições da psicologia histórico-cultural à escolarização de alunos com dificuldades de aprendizagem**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

CAPES. **Consultoria colaborativa do professor do AEE**. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 10 set. 2025.

CARARA, Mariane Lemos. **Dificuldade de Aprendizagem e Vulnerabilidade Social sob a Percepção da Comunidade Escolar**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Pós graduação em Educação e Direitos Humanos, 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASSINS, Ana Maria *et al.* **Manual de Psicologia Escolar/Educacional**. Gráfica e Editora Unificado, Curitiba, 2007.

CAST. **UDL Book Builder**. Massachusetts: Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education; NEC Foundation of America; The John W. Alden Trust; The Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/>. Acesso em: 1 set. 2024.

_____. **Dicas para materiais educacionais acessíveis**. Wakefield, MA: Autor, 2023. Disponível em: <https://www.cast.org/products-services/resources/2023/udl-tips-accessible-educational-materials-aem>. Acesso em: 15 dez. 2024.

_____. **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem**: versão 2.2. 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 15 set. 2024.

_____. Questões-chave a serem consideradas ao planejar aulas. In: MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Design universal para aprendizagem: a teoria e a prática**. Wakefield, MA: Autor, 2020. (Reproduzido de 2014). Disponível em: <http://www.cast.org/products-services/resources/2020/udl-guidelines-key-questions-planning-lessons>. Acesso em: 15 set. 2024.

CAST UDL. 2006. **Learn About Universal Design for Learning (UDL)**. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Acesso em: 16 jan. 2025.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHRISTO, Sandy Varela de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 3344, jan./jun. 2019.

CHTENA, N. 2016. **Teaching Tips For an UDL-Friendly Classroom**: Advice for implementing strategies based on Universal Design for Learning. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/gradhacker/teaching-tips-udl-friendly-classroom>. Acesso em: 14 jun. 2025.

CHURCHLEY, C. M. **Collaborative Consultation in the context of inclusion**. Flinders University, Adelaide, South Australia, 2006. Disponível em: <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/journals/evp/7/1/article-p77.xml>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>. Acesso em: 17 set. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Cartilha Psicologia e Serviço Social na Educação Básica**: Lei nº 13.935. 1. ed. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp->

content/uploads/2022/11/32985_Educacao_Basica_Cartilha_A5_WEB.pdf. Acesso em: maio 2023.

_____. **Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil:** contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o Catálogo Brasileiro de Ocupações. Brasília: CFP, 2008. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf. Acesso em: maio 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CEFESS). **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**, Conjunto CFESS-CRESS Serviço Social na Educação, Brasília, 2014.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 13º REGIÃO/PB. **Ações Da (O) Psicóloga (O) Escolar E Educacional Na Educação Básica**. Conselho Regional de Psicologia 13º região – 1. Ed. – João Pessoa, 2023.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson C. Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022, e25/1–26. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67410>. DOI: 10.5902/1984686X67410. Acesso em: 1 set. 2025.

CORDEIRO, Fabiane de Oliveira. **A função social da escola:** relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. 2018.

CORREIA, L.M; MARTINS, A.P.L. **Dificuldades de aprendizagem:** O que são? Porto: Porto Editora, 1999.

CRUZ, M. L. R. M. Estratégias Pedagógicas para Alunos com Dificuldades de Aprendizagem. **I Seminário Internacional de Inclusão Escolar:** práticas em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 21-23 de Outubro de 2014.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DELGADO, Mariana Garcia. **A colaboração entre professores e equipes multiprofissionais no processo de inclusão escolar**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/05e71c94-150d-458f-bf90-e811e74fc8f4>. Acesso em: 10 set. 2025.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DETTMER, P; THURSTON, L. P; DYCK, N. **Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs**. 5. ed. Boston: Pearson, 2005.

DSM IV. **Mini International Neuropsychiatric Interview. DSM IV**. Tradução para o Português de P. Amorim. 2000.

FERRINHO, Alessandra Braz. **Consultoria colaborativa na formação de equipe multiprofissional em serviço especializado**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

FERNÁNDEZ, A. **Os Idiomas do Aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

FERREIRA, Larissa. **A importância do desenho na alfabetização de crianças**. UNISALESIANO; Lins-SP; 2015.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas. 1995.

FRANCISCO JÚNIOR, Edson Pattera. **O papel do gestor escolar na transição dos alunos do ensino fundamental – anos iniciais para o ensino fundamental – anos finais**. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014. 61 folhas, ilustrações.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FRAZÃO, Benedita dos Santos Azevedo. **A Articulação pedagógica da disciplina de História entre o 5º e o 6º ano do ensino fundamental**. 2018-244 folhas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis-MA.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FURTADO, Celso. **Criatividade e dependência na civilização industrial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

GARCIA, M. A. A. G. **Multiprofissionalismo e intervenção educativa**: as escolas, os projectos e as equipas. Porto: Edições Asa, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, B. A. A análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIMENEZ, E. H. R. Dificuldade de Aprendizagem ou distúrbio de aprendizagem? **Revista de Educação**, p. 78-83, 2015.

GURGEL, J. Mau de desempenho escolar: uma visão atual. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, 2011.

HADDAD, A. E. *et al.* **A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991 - 2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, Out./Dez. 2020.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. São Paulo: Liber Livros, 2008.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Learning process in the classroom: collaborative consultation**. 3. ed. Austin: Pro-Ed, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Cartilha de orientação para famílias: práticas educativas e acompanhamento escolar**. Bento Gonçalves: IFRS, 2024. Disponível em: <https://www.ifrs.edu.br>. Acesso em: 14 jul. 2025.

CUNHA, J. M. G. **Dificuldades enfrentadas pelos alunos na transição do 5º para o 6º ano**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/53321>. Acesso em: 17 jun. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percurso da constituição de uma Política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p. 41-58, maio/ago. 2011b.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Specialized educational service for students with intellectual disabilities based on co-teaching in two cities**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LEGNANI, Andréa Marcia; JÚLIO, Edinalva. Equipe Multidisciplinar no IFPR campus Foz do Iguaçu: perspectivas e contribuições na assistência ao estudante. In: SEMANA INTEGRADA DO SERVIDOR PÚBLICO, 2018, Foz do Iguaçu. SISP - **Anais e artigos do evento...** Foz do Iguaçu, 2018. p. 1-5. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5458?show=full>. Acesso em: 28 jul. 2025.

LIBANEO, J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia**: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - especial, p. 843-876, out. 2006.

LIMA, Jorge Ávila. **As culturas colaborativas nas escolas**: Estruturas, processos e conteúdos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

LIMA, Maria da Conceição Barbosa; CASTRO, Giselle Faur de. Formação inicial de professores de física: a questão da inclusão de alunos com deficiências visuais no ensino regular. **Ciênc. educ.** Bauru, v. 18, n. 1, p. 81-98, 2012.

MACHADO, Andréa. Carla. **Avaliação de um programa de resposta à intervenção multinível para estudantes com dificuldades de aprendizagem**. 2014. 234f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MAFEZONI, Ana Carolina. Redes de apoio à escolarização de estudantes do público-alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, n. 2, p. 105-119, 2024.

MALUF, Maria Irene. Educação Especial e Educação Inclusiva. 13. ed. **Revista Direcional Escola**, 2006.

MANO, A. P. MANO; MARCHELLO, A. M. Dificuldades e distúrbios de aprendizagem na concepção de professores de séries iniciais do ensino fundamental. **Revista científica eletrônica da pedagogia**, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D. E. G; SOUZA, V. D. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 79-93.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

_____. Ultrapassar barreiras e avançar na inclusão escolar. In: CORRÊA, Rosa Maria. **Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

_____. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 5, n. 1, p. 228-244, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTINELLI, S. de C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. e BORUCHOVITCH, E. (Orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Emerson Augusto; VARELA, Sarah Bezerra Luna; e NUNES, João Batista Carvalho. **Abordagem Qualitativa: estudo na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (2004-2014)**. HOLOS, [S.I], V.2, p. 174-189, ago. 2017.

MENDES, E. G. 2010. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. 2011. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, v. 41, n. 2, p. 80-93.

_____. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

_____. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, mar. 2019.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MIZUKAMI, M. G. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 1ª reimpressão, São Carlos/SP: EdUFSCar, 2002.

MORAN, José. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. In: MORAN, J. **Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 110, p. 35-50, 2021.

NATIONAL JOINT COMMITTEE FOR LEARNING DISABILITIES. **Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: position papers and statements**. Austin: PRO-ED, 1994.

NELSON, Loui Lord. **Design and Deliver: Planning and Teaching Using Universal Design for Learning**. Baltimore: Brookes Publishing Co., 2014.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: GARCIA, Maria Adelina de Abreu. **Multiprofissionalismo e intervenção educativa: as escolas, os projectos e as equipas**. Lisboa: Asa, 1994.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. 2015. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, 5 (2):126-143.

NUTTI, J. Z. Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem. **Psicopedagogia Online – Educação & Saúde**, São Paulo, maio 2002. Seção Conteúdo.

OLIVA, Diana Villac. **Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão**. Psicologia USP, São Paulo, v. 27, n.3, p. 492-502,2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420140099>. Acesso em: 22 maio 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 26 abr 2023.

ORSATI, F.T. 2013. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**,19(107):213-22.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais**: reflexões para a formação docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

PARANAÍBA. **Projeto Rede de Apoio Educacional – RAE**. RESOLUÇÃO N° 014/2022/SEMED/Paranaíba-MS, de 27 de abril de 2022.

PEDUZZI, Marina. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Revista de Saúde Pública**, v. 35, n. 1, p. 103-109, fev. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/PM8YPvMJLQ4y49Vxj6M7yzt/?lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2025.

PEREIRA, C. R. K. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem**: construção, concepção e expectativas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PEREIRA, Delma dos Santos Silva. **O desenho universal para aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas**. 2021. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem**: Um Caminho para Combater o Fracasso Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia**: sobre Diretrizes Curriculares. 2004. Disponível em: www3.prograd.ufes.br/.../pedagogia_diiretrizes_curriculares.doc. Acesso em: 13 set. 2024.

PIMENTEL, I. (2018). Questões contemporâneas sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 4 (1), 66-78.

PIRES, José. Política, formação e práticas pedagógicas: por uma ética da inclusão escolar e social. IN: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos (et al). **Educação e diversidade**: saberes e experiências. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 77-106.

PLÁCIDO, Júlia Waschinevski. **Bem-vindo ao 6º ano: estudo sobre as dificuldades encontradas pelas crianças de uma escola municipal de Criciúma** - Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC). (SC): 2017.

PRAIS, Jacqueline Lidiane; STEIN, Jorama de Quadros; VITALIANO, Célia Regina. Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020091-e020091, 2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1268>. Acesso em: 24 ago. 2025.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

REED, V. A. (1994). Toddlers and preschoolers with specific language impairment. In **An Introduction to children with language disorders** (p. 11-137). Nova York: Mc Millan.

ROCHA, Vânia Meneghini da; MICHELS, Beatris Rosalina; NOGUEIRA, José Luiz. A constituição de equipes multiprofissionais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Conedu em Casa. 7., 2021, online. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/81637>. Acesso em: 01 ago. 2025.

RODRIGUES, D. Questões preliminar e sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão – Revista de Educação Especial**, v.4, n.1, p.33-40, 2008.

ROSE, D.H.; MEYER, A. 2002. Teaching every student in the digital age: **Universal design for learning**. Alexandria, ASCD, 216 p.

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.L.P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família, família e escola**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SANCHES, Isabel. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, 5, PP. 127-142, 2005.

SANTOS, A. M. dos. **As contribuições do serviço social para a realidade escolar do Brasil**. São Paulo: Brasil Escola, 2008.

_____. Serviço social na educação: reflexões acerca das contribuições do assistente social para o fortalecimento da gestão escolar. In: SCHNEIDER, G. M.; HERNANDORENA, M. do C. A. (org.). **Serviço social na educação: perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre: CMC, 2012. p. 11-28.

SANTOS, C. E. M. **Consultoria colaborativa para inclusão escolar baseada no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2024.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **A aprendizagem significativa: modalidade de aprendizagem e o papel do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SANTOS, M. L. Gisi. A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, p. 47-61, 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poésis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

———. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SILVA, Adilson José da; WEIDE, Darlan Faciin. **A função social da escola**. Gráfica Unicentro, 2014. Disponível em: <https://studylibpt.com/doc/3379552/a%20fun%C3%A7%C3%A3o-social-da-escola>. Acesso em: 13 maio 2024.

SILVA, A. M. **Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

———. **Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo**. 2001. 130 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA, Fabiana Cabral da; SARTORI, Jerônimo. Dificuldades de aprendizagem: os desafios da carreira docente. **Revista Monografias Ambientais (REMOA)**, v. 8, edição especial: Especialização em Educação: Interdisciplinaridade e Transversalidade – UNIPAMPA – Campus São Gabriel, RS, p. 1759-1774, ago. 2012.

SILVA, Gildasio Pequeno. **Desenho universal para aprendizagem: práticas educativas em prol da educação inclusiva**. 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/perfilEgresso>. Acesso em: 22 maio 2024.

SILVA, L. L. M. da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, M. A. B. da; MENDES, E. G. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Revincluso – Revista de Inclusão & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 22-35, nov. 2021 – nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/issue/view/40/29>. Acesso em: 28 maio 2024.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7545>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SILVA, S. C.; BOCK, G. L. K.; BECHE, R. C. E.; GOEDERT, L. Ambiente virtual de aprendizagem Moodle: acessibilidade nos processos de aprendizagem na Educação a Distância/CEAD/UDESC. **Anais... UNIREDE**, v. 1, p. 1-13, 2013.

SILVA, Viviane; GOMES, Maria; SOUZA, Ranniéry. Desenho universal para aprendizagem, acessibilidade web, usabilidade no e-learning e usabilidade pedagógica. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación**, v. 0, n. 13, p. 284-288, 2017. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55678/1/VS_MJG_RS_Galaico_2017_Desenho-universal.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

SISTO, F. F. Avaliação de aprendizagem: uma questão em aberto. In: SISTO, F. F.; DOBRANSKY, E. A.; MONTEIRO, A. (orgs.). **Cotidiano escolar: questões de leitura, matemática e aprendizagem**. Bragança Paulista: Vozes, p. 193-212. 2001.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A-Z: um guia completo para pais e educadores**. São Paulo: Artmed, 2001.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 34, ed. 105, 2017. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/542/a-neurociencia-na-formacao-dos-educadores-e-sua-contribuicao-no-processo-de-aprendizagem> Acesso em: 16 abr. 2024.

SOUSA, Jaqueline Pereira de. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança**. Artigo de conclusão de curso (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) — Instituto de Estudos Superiores do Ceará (INESC), Fortaleza, 2012. 20 f. Disponível em: https://apeoc.org.br/extra/artigos_cientificos/A_IMPORTANCIA_DA_FAMILIA_NO_PRO_CESSO_DE_DESENVOLVIMENTO_DA_APRENDIZAGEM_DA_CRIANCA.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

SOUZA, S. V. DE. **Consultoria colaborativa: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala regular com alunos surdos**. 129f. 2011. Dissertação (Mestrado em educação brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió – AL.

SPINELLI, M. **Foniatría**. São Paulo: Moraes, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARTUCI, D. Professor de apoio, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2011, Londrina. **Anais...Londrina**.

UNESCO. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2007. Disponível em: http://www.ulbra.br/acessibilidade/files/cartilha_onu. Acesso em: 21 mar. 2024.

VALLE, Jan W; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2014, 240.

VARGAS, V. B.; CASTANHA, A. P. 2016. **O papel exercido pela afetividade na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. (Org.). **A aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 15 - 42.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2014. V. 95, n. 239, pp. 139-151.

VILARONGA, C. A. R.; SOUZA, C. B. de. **Atuação interdisciplinar na educação inclusiva**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

VOLANTE, Daniele Pinheiro. **A atuação da equipe multiprofissional dos Institutos Federais com os estudantes público-alvo da educação especial**. 2023. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17795?show=full>. Acesso em: 25 jul. 2025.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo, SP: Martins FONTES, 1994.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo, SP: Martins FONTES, 2007.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: Vigotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Eds.), **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** (pp. 103-117). São Paulo: Contexto Editora, 2010.

VIGOTSKY, L. S. *et al.* **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

YANNOULAS, Silvia Cristina; GIROLAMI, Monica Cecilia; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Equipes multiprofissionais em contexto educacional – legislação e regulação de políticas educacionais na Argentina e no Brasil (1930 – 2015). In: **O trabalho das equipes multiprofissionais na educação** – 10 anos do grupo de pesquisa TEDiS. 1 ed. Curitiba: CRV, 2017.

_____.; SOUZA, Silvana Aparecida. Equipes escolares: multidisciplina e intersectorialidade. **Revista Del IIICE**, n. 39, p. 99-114, 2016. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/4000>. Acesso em: 25 jul. 2025.

_____.; SANTOS, Carolina Cassia Batista; DUARTE, Natália de Souza. Posfácio: 10 anos do Grupo de Pesquisa TEDis. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (coord.). **O trabalho das equipes multiprofissionais na educação** – 10 anos do grupo de pesquisa TEDis. Curitiba: CRV, 2017, p. 229-240.

ZANATA, E. M; CAPELLINI, V. L. M. F. A construção de uma escola inclusiva por meio da colaboração. KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar**. Dourados: Editora UFGD, 2013.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. p. 143. Disponível em:
https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 13 dez. 2024.

ZORZI J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed; 2003.

_____. A Alfabetização: uma proposta para ensinar Crianças com Dificuldade de aprendizagem. In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Org). **Dislexia e outros distúrbios de leitura e escrita: letras desafiando a aprendizagem**. 2. Ed. São José dos Campos: Pulso, 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO - TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO – TCLE

Convidamos a/o Senhora/or para participar da Pesquisa: **A atuação da equipe multiprofissional do projeto Rede de Apoio Educacional – RAE nas escolas municipais de Paranaíba**, voluntariamente, sob responsabilidade da pesquisadora Silvana Marinho de Souza e orientada pela Professora Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, a qual pretende produzir conhecimentos, segundo análise de dados sobre as Dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelas/os alunas/os da Escola Municipal Professor Ignácio José da Silva, de Paranaíba-MS, bem como a participação de professoras/es regentes nesse processo. Nesta pesquisa pretende-se, como objetivo geral, analisar a atuação da Equipe Multiprofissional junto às/aos alunas/os da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS.

Esta pesquisa está vinculada à área da Educação/ Educação Especial/ Tópicos Específicos da Educação, na grande área das Ciências Humanas e Sociais. A realização será pautada nos aspectos éticos ancorados na Resolução CNS nº 510 de 2016.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de resposta a um **questionário semiestruturado que poderá ser online ou impresso**, o qual apresentará questões em torno do tema; é sigilosa e não trará nenhuma complicação legal e/ou nenhum prejuízo físico e nem material.

Os possíveis **riscos** na participação da pesquisa poderão ser o desconforto ou constrangimento em responder alguma questão e o cansaço diante da extensa jornada de trabalho. Porém, o questionário poderá ser respondido em no máximo 1 (uma) hora do seu tempo, e se de forma virtual, poderão ser encontradas dificuldades com a conexão com a internet e dificuldades com aplicativos utilizados.

Existe a probabilidade de **riscos** envolvendo questões psicológicas, causando profundas reflexões permeadas de angústias às/aos participantes. Caso ocorra essa situação, será disponibilizado atendimento especializado com profissional da psicologia clínica em atendimentos com breves orientações e informações voltadas às/aos participantes, garantindo assim amparo e respostas às suas dúvidas e angústias. Outro risco pode advir da exposição de dados das/dos participantes com perda de confidencialidade, causando desconforto e complicações às/aos participantes e, nesse caso, existe a garantia de que todos os dados serão apenas manipulados pela

pesquisadora e orientadora da pesquisa.

Caso a/o participante queira deixar de participar em qualquer momento da pesquisa, não sofrerá nenhum tipo de impedimento e nem prejuízo algum. Não haverá nenhum tipo de interferência da pesquisadora sobre a/o respondente, e, respeitando todas as normas da Resolução 510/2016, existe ainda a possibilidade de indenização, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.h

Caso seja necessário que a pesquisa aconteça de forma online, este Termo de Consentimento será enviado por e-mail de forma individual para preservar sua identidade e recolhido presencialmente por meio de agendamento ou, ainda, em arquivo mediante e-mail, assinado e em formato PDF.

Quanto aos **benefícios**: apesar de não haver nenhum benefício direto ou imediato à/o participante da pesquisa, espera-se que este estudo possa trazer a ampliação dos conhecimentos sobre o tema da pesquisa. Acredita-se que os resultados obtidos ao final da pesquisa sobre **A atuação da equipe multiprofissional do projeto Rede de Apoio Educacional – RAE nas escolas municipais de Paranaíba**, proporcionarão benefícios que oportunizarão o desenvolvimento de estratégias que auxiliem na intervenção e prevenção da dificuldade de aprendizagem das/os alunas/os e, portanto, na qualidade do ensino.

Os resultados da pesquisa serão utilizados na construção da dissertação de mestrado, confidenciais e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação das/os voluntárias/os, a não ser entre às/aos responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa a/o Sra./Sr. desistir de continuar participando tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem prejuízo a sua pessoa. Para se retirar da pesquisa, deve ser enviado um e-mail para o pesquisador fazendo tal solicitação e este deverá responder à mensagem dando “ciência”.

Se a pesquisa ocorrer em ambiente virtual é orientado às/aos participantes fazerem uma cópia dos arquivos eletrônicos em seus dispositivos pessoais. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário durante as fases da pesquisa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PGEDU·UEMS

Após ler com atenção este documento e ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e, ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado pela pesquisadora, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Silvana Marinho de Souza**, contato: (67) 98137-4507, ou pelo E-mail: luasilmarinho@hotmail.com. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul** - CESH/UEMS, pelo Fone: (67) 3902-2699, ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8h às 14h, de segunda-feira a sexta-feira.

Eu, _____
fui informada/o e aceito participar da pesquisa intitulada: **A atuação da equipe multiprofissional do projeto Rede de Apoio Educacional – RAE nas escolas municipais de Paranaíba**, na qual a pesquisadora **Silvana Marinho de Souza** me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Paranaíba, _____, _____ de 2023.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da/o Participante da Pesquisa

Nome completo da pesquisadora: **Silvana Marinho de Souza**

Telefone para contato: **67 98137-4507**

E-mail: luasilmarinho@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone:3902-2699 ou cesh@uems.br

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

Prezado/a profissional da Equipe multiprofissional do Projeto RAE – Rede de Apoio Educacional: Avaliação e Intervenção, este convite é para participar da Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), com o tema: **A atuação da Equipe multiprofissional do Projeto Rede de Apoio Educacional - RAE nas escolas municipais de Paranaíba-MS**, realizada pela pesquisadora Silvana Marinho de Souza e orientada pela Professora Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro. Saiba que a qualquer momento você pode decidir não continuar com a pesquisa sem nenhum ônus. Espero poder contar com sua vasta experiência sobre o assunto e, para isso, sugerimos que use a quantidade de linhas que julgar necessário para expor sua experiência.

I – Informações Pessoais

- 1) Gênero: () Masculino () Feminino () Não Binário
 Outro, especifique: _____
- 2) Sexualidade: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Lésbica () Transsexual
 () Outro, especifique: _____
- 3) Religião: _____
- 4) Idade: () Entre 21 e 30 () Entre 30 e 40 () Entre 40 e 50 () Acima de 60
- 5) Estado Civil: () Solteiro/a () Casado () Divorciado/a () Viúvo/a () Outro
- 6) Raça/Etnia: () Negra () Branca () Amarelo () Indígena
- 7) Cor: () Preta () Parda () Branca () Amarela
- 8) Renda Familiar: () Não tem Renda () 1 a 3 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos
 () Acima de 6 salários mínimos

II – Informações Acadêmicas e Profissionais

- 9) Formação (Graduação/Universidade): _____
 () Pós graduação *Lato Sensu* () Mestrado () Doutorado
- 10) É servidor público de carreira ou contratado? _____
- 11) Há quanto tempo está no cargo? _____
- 12) Qual é sua carga horária de trabalho semanal? _____
- 13) Há quanto tempo trabalha nesta equipe de multiprofissionais? _____
- 14) Já havia realizado o mesmo trabalho em outras instituições? () Sim () Não

III – Especificidades da área de trabalho

15) Descreva como é feito o encaminhamento das/os alunas/os para atendimento pela equipe RAE.

16) Explique como se dá a interlocução da equipe da RAE com as/os professoras/es regentes das/os alunas/os atendidas/os.

17) Como você avalia a questão das/os alunas/os com obstáculos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS?

18) Quais as principais características apresentadas pelas/os alunas/os que a equipe do RAE considera para classificar e acompanhar alunos/as com dificuldades de aprendizagem?

19) Como se dá o trabalho da Equipe multiprofissional no âmbito escolar com vistas à melhoria da qualidade da educação e quais os resultados obtidos?

20) Como sua profissão contribui para a realização do seu trabalho na Equipe de Multiprofissionais junto às/aos alunas/os com problemas de aprendizagem?

21) Aponte contribuições para as quais sua atuação profissional trará para as práticas diárias dentro da Equipe de Multiprofissionais no trato com alunas/os com impedimentos de aprendizagem, também elenque sugestões tanto para a equipe quanto para a escola.

Grata por sua participação

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PROFESSOR (A)

Prezado/a professor/a, este convite é para participar da Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), com o tema: **A atuação da Equipe multiprofissional do Projeto Rede de Apoio Educacional - RAE nas escolas municipais de Paranaíba-MS**, realizada pela pesquisadora Silvana Marinho de Souza e orientada pela Professora Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro. Saiba que a qualquer momento você pode decidir não continuar com a pesquisa sem nenhum ônus. Espero poder contar com sua vasta experiência sobre o assunto e, para isso, sugerimos que use a quantidade de linhas que julgar necessário para expor sua experiência.

I – Informações Pessoais

- 1) Gênero: () Masculino () Feminino () Não Binário
Outro, especifique: _____
- 2) Sexualidade: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Lésbica () Transsexual
() Outro, especifique: _____
- 3) Religião: _____
- 4) Idade: () Entre 21 e 30 () Entre 30 e 40 () Entre 40 e 50 () Acima de 60
- 5) Estado Civil: () Solteiro/a () Casado () Divorciado/a () Viúvo/a () Outro
- 6) Raça/Etnia: () Negra () Branca () Amarelo () Indígena
- 7) Cor: () Preta () Parda () Branca () Amarela
- 8) Renda Familiar: () Não tem Renda () 1 a 3 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos () Acima de 6 salários mínimos

II – Informações Acadêmicas e Profissionais

- 9) Formação (Graduação/Universidade): _____
() Pós graduação *Lato Sensu* () Mestrado () Doutorado
- 10) É servidor público de carreira ou contratado? _____
- 11) Há quanto tempo está no cargo de professor/a? _____
- 12) Qual é sua carga horária de trabalho semanal? _____
- 13) Há quanto tempo atua na sala de aula? _____
- 14) Você trabalha: () em uma escola () duas escolas
- 15) Já fez algum curso ou estuda sobre dificuldades de aprendizagem? () Sim () Não

III – Especificidades da área de trabalho

16) Você possui conhecimentos para identificar alunas/os com dificuldades de aprendizagem que necessitam de atendimento especializado?

17) Você acredita ter recebido bases teóricas ou práticas na graduação que contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho com alunas/os com obstáculos de aprendizagem?

18) Quais os critérios que você usa para classificar e encaminhar alunas/os ao atendimento do projeto RAE?

19) Você realiza atividades específicas para alunas/os com problemas de aprendizagem na sua sala de aula?

20) De que forma a escola ou a gestão da secretaria de educação contribui para seu conhecimento e prática pedagógica no trato com alunas/os com entraves no aprendizado?

21) Em sua prática diária, percebe algum tipo de discriminação entre os/as alunos em relação às/aos que apresentam obstáculos para aprenderem? () Sim () Não

E como você lida com a situação?

22) Qual a importância da atuação da Equipe de Multiprofissionais junto às crianças com dificuldade de aprendizagem e as/os professoras/es regentes?

23) Quais sugestões você oferece à gestão da escola, à equipe multiprofissional do RAE, e à gestão da rede municipal de educação sobre o assunto?

Grata por sua participação.

ANEXO A - PARECER COM APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 6.504.469

HIPÓTESE:

Com a pesquisa espera-se compreender de que forma a atuação da equipe de multiprofissionais poderá contribuir para que os professores consigam trabalhar baseados em estratégias que possam amenizar ou até mesmo sanar as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam no dia a dia da escola.

METODOLOGIA:

Esta pesquisa será realizada dentro de uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva. A pesquisa compõe-se de parte bibliográfica e parte de campo. A parte bibliográfica trará contribuições para o entendimento sobre o papel da equipe de multiprofissionais e das ações de intervenção e prevenção das dificuldades de aprendizagem detectadas entre alunos/as na rede municipal de ensino de Paranaíba-MS. Para a parte de campo pretende-se nos procedimentos de coleta de dados, realizar a aplicação de um questionário semiestruturado (questões abertas e fechadas). Porém, antes da aplicação do questionário, essa pesquisa será submetida ao Comitê de Ética com Seres Humanos/ Plataforma Brasil, e a coleta de dados somente ocorrerá após a aprovação pelo comitê

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO:

Grupo 1 - Professores/as com graduação em pedagogia e pós graduação; Professores/as concursados/as.
Grupo 2 - Profissionais atuantes na Equipe RAE desde a criação do projeto, Profissionais com graduação e pós graduação na área de atuação.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO:

Grupo 1 - Professores/as com graduação em pedagogia e sem pós graduação; Professores/as afastados/as de suas funções na durante a realização da pesquisa. Grupo 2 - Profissionais que atuam na Equipe RAE após a criação; Profissionais com graduação na área de atuação e sem pós-graduação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a atuação da Equipe Multiprofissional junto aos alunos/as da Rede Municipal de Ensino de

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.504.469

Paranaíba-MS.

Objetivo Secundário:

- Compreender qual o papel da educação para os/as profissionais da Equipe de Multiprofissionais que atuam nas escolas;
- Verificar como os/as profissionais das áreas da psicologia, saúde assistência social e educação avaliam a questão da criança com dificuldade de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS;
- Investigar como se dá o trabalho da equipe multiprofissional no âmbito escolar com vistas à melhoria da qualidade da educação e quais os resultados obtidos;
- Identificar como se dá a relação das crianças com dificuldade de aprendizagem com professores/as e colegas de classe no âmbito escolar e se estas sofrem alguma forma de discriminação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Existe a probabilidade de riscos envolvendo questões psicológicas, causando profundas reflexões permeadas de angústias aos/as participantes. Caso ocorra essa situação, será disponibilizado atendimento especializado com profissional da psicologia clínica em atendimentos com breves orientações e informações voltadas aos/as participantes, garantindo assim amparo e respostas às suas dúvidas e angústias. Outro risco pode advir da exposição de dados dos/das participantes com perda de confidencialidade, causando desconforto e complicações aos/as participantes e, nesse caso, existe a garantia de que todos os dados serão apenas manipulados pela pesquisadora e orientadora da pesquisa. Caso o/a participante queira deixar de participar em qualquer momento da pesquisa, não sofrerá nenhum tipo de impedimento e nem prejuízo algum. Não haverá nenhum tipo de interferência da pesquisadora sobre o/a respondente, e, respeitando todas as normas da Resolução 510/2016, existe ainda a possibilidade de indenização, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.h

Benefícios:

Quanto aos benefícios: Apesar de não haver nenhum benefício direto ou imediato ao/a participante da pesquisa, espera-se que este estudo possa trazer o aumento de conhecimentos

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 6.504.469

sobre o tema da pesquisa. Acredita-se que os resultados obtidos ao final da pesquisa sobre a atuação da equipe multiprofissional do projeto Rede de Apoio Educacional - RAE: Avaliação e Intervenção em relação às dificuldades de aprendizagem de alunos/as nas escolas municipais de Paranaíba-MS proporcionarão benefícios que oportunizará o desenvolvimento de estratégias que auxiliem na intervenção e prevenção da dificuldade de aprendizagem dos/as alunos/as e, portanto, na qualidade do ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta proposta bem definida de maneira geral, levando-se em consideração que os objetivos, a metodologia e o instrumento de coleta de dados estão estruturados de maneira convergente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências indicadas no parecer anterior foram sanadas, de acordo com as normas éticas vigentes.

Desta forma, o projeto está APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

APROVADO:

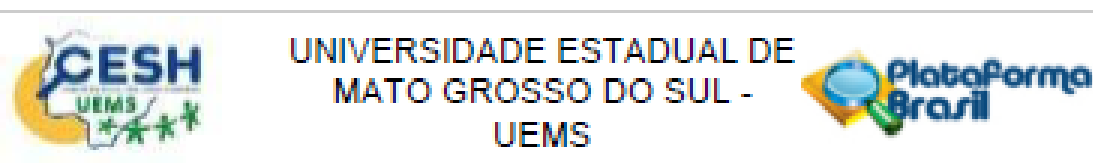
Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plata-forma Brasil.

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.904.469

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2207876.pdf	27/10/2023 22:20:44		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_Etica.doc	27/10/2023 22:18:09	Silvana Marinho de Souza	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/10/2023 22:13:42	Silvana Marinho de Souza	Acelto
Outros	Questionario_RAE.pdf	21/09/2023 22:35:10	Silvana Marinho de Souza	Acelto
Outros	Questionario_do_professor.pdf	21/09/2023 22:34:40	Silvana Marinho de Souza	Acelto
Outros	Anuencia_Secretaria.pdf	21/09/2023 22:34:00	Silvana Marinho de Souza	Acelto
Outros	Anuencia_Escola.pdf	21/09/2023 22:31:27	Silvana Marinho de Souza	Acelto
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	21/09/2023 22:26:09	Silvana Marinho de Souza	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 13 de Novembro de 2023

Assinado por:
ADELIA MARIA EVANGELISTA AZEVEDO
(Coordenador(a))

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 - Bloco A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-070
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3002-2600 Fax: (67)3002-2664 E-mail: cesh@uems.br

ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **Mônica Dias Borges Souto**, na qualidade responsável pela direção da Escola Municipal “Professor Ignácio José da Silva”, localizada em Paranaíba-MS, **autorizo** a realização da pesquisa intitulada “A atuação da Equipe Multiprofissional do Projeto RAE - Rede de Apoio Educacional: Avaliação e Intervenção, em relação à dificuldade de aprendizagem nas escolas municipais de Paranaíba-MS”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Silvana Marinho de Souza**, e **DECLARO** que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa.

Paranaíba-MS, 06 de Setembro de 2023.

Mônica Dias Borges Souto

ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **Tanandra Aparecida Souza Paula Leal**, na qualidade de responsável pela Secretaria Municipal de Educação, ocupando o cargo de Secretária de Educação de Paranaíba-MS, **autorizo** a realização da pesquisa intitulada “A atuação da Equipe Multiprofissional do Projeto RAE - Rede de Apoio Educacional: Avaliação e Intervenção, em relação à dificuldade de aprendizagem nas escolas municipais de Paranaíba-MS”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Silvana Marinho de Souza**, e **DECLARO** que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa.

Paranaíba-MS, 11 de Setembro de 2023.

Tanandra Aparecida Souza Paula Leal