


Equipe Intersetorial Colaborativa na Escola: Etapas de um Programa para Alunos com Deficiência

Intersectoral Collaborative Team in Schools: Stages of a Program for Students with Disabilities

Equipo Colaborativo Intersectorial en la Escuela: Etapas de un Programa para Estudiantes con Discapacidad

Vanessa Calciolari Rigoletti 
Universidade Estadual Paulista, São Paulo – SP, Brasil.
vanessarigoletti@hotmail.com

Debora Deliberato 
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.
debora.deliberato@gmail.com

Recebido em 28 de abril de 2025

Aprovado em 02 de janeiro de 2026

Publicado em 14 de janeiro de 2026

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar as etapas de implementação de um programa de ensino intersetorial como apoio à participação de alunos PAEE. A coleta de dados foi retrospectiva e ocorreu entre janeiro e julho de 2021, abrangendo as atividades de um aluno com transtorno do espectro autista no ensino fundamental I. Participaram quatro professores do ensino regular, quatro professores auxiliares, uma coordenadora do ensino regular, uma diretora pedagógica, uma coordenadora da Educação Especial e uma psicóloga. A equipe de saúde foi composta por profissionais das áreas de terapia ocupacional, psiquiatria, psicopedagogia, fonoaudiologia, psicologia e neurologia, além da família do aluno.

Os instrumentos de coleta de dados foram: (1) quadro para coleta das informações da escola e do aluno selecionado; (2) folha de relatório para descrição das etapas iniciais do programa; (3) quadro de registro para identificar o acompanhamento do processo de participação do aluno; (4) questionário para validação social. A análise foi realizada em sete momentos e resultou na elaboração de um documento único para responder ao objetivo proposto.

Os temas identificados foram: organização da equipe, caracterização do aluno, acessibilidade curricular, avaliação e orientação processual do aluno pela equipe intersetorial colaborativa. Os resultados revelaram que o processo educacional se desenvolve por meio da constituição de uma equipe engajada em reflexão, orientação e discussão, elaborando propostas em conjunto e respeitando as

habilidades do aluno. Conclui-se que um programa de ensino intersectorial colaborativo favorece a participação do aluno com deficiência na rotina escolar.

Palavras-chave: Educação Especial; Programa de ensino; Práticas pedagógicas; Intersetorialidade.

ABSTRACT

This study aimed to identify and analyze the stages of implementing an intersectoral teaching program to support the participation of PAEE students. The data collection was retrospective and took place between January and July 2021, covering the activities of a student with autism spectrum disorder in elementary school. Participants included four regular education teachers, four assistant teachers, a regular education coordinator, a pedagogical director, a special education coordinator, and a psychologist. The health team consisted of professionals in the fields of occupational therapy, psychiatry, psychopedagogy, speech therapy, psychology, and neurology, in addition to the student's family. The data collection instruments included: (1) a framework for gathering information about the school and the selected student; (2) a report sheet describing the initial stages of the program; (3) a record sheet to track the student's participation process; (4) a questionnaire for social validation. The analysis was conducted in seven stages, resulting in the creation of a single document to address the proposed objective.

The identified themes were: team organization, student characterization, curricular adaptation, evaluation, and procedural guidance by the intersectoral collaborative team. The results revealed that the educational process is developed through the formation of a team engaged in reflection, guidance, and discussion, collaboratively drafting proposals while respecting the student's abilities. It is concluded that an intersectoral collaborative teaching program enhances the participation of students with disabilities in the school routine.

Keywords: Special Education, Teaching Program, Pedagogical Practices; Intersectorality.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo identificar y analizar las etapas de implementación de un programa de enseñanza intersectorial como apoyo a la participación de estudiantes PAEE. La recopilación de datos fue retrospectiva y se llevó a cabo entre enero y julio de 2021, abarcando las actividades de un estudiante con trastorno del espectro autista en la educación primaria. Participaron cuatro docentes de educación regular, cuatro docentes auxiliares, una coordinadora de educación regular, una directora pedagógica, una coordinadora de Educación Especial y una psicóloga. El equipo de salud estuvo compuesto por profesionales en las áreas de terapia ocupacional, psiquiatría, psicopedagogía, fonoaudiología, psicología y neurología, además de la familia del estudiante.

Los instrumentos de recopilación de datos fueron: (1) cuadro para recopilar información sobre la escuela y el estudiante seleccionado; (2) hoja de informe para describir las etapas iniciales del programa; (3) cuadro de registro para

identificar el seguimiento del proceso de participación del estudiante; (4) cuestionario para validación social. El análisis se realizó en siete etapas y resultó en la elaboración de un documento único para responder al objetivo propuesto. Los temas identificados fueron: organización del equipo, caracterización del estudiante, adaptación curricular, evaluación y orientación procesal del estudiante por parte del equipo intersectorial colaborativo. Los resultados revelaron que el proceso educativo se desarrolla mediante la constitución de un equipo comprometido con la reflexión, la orientación y la discusión, elaborando propuestas en conjunto y respetando las habilidades del estudiante. Se concluye que un programa de enseñanza intersectorial colaborativo favorece la participación del estudiante con discapacidad en la rutina escolar.

Palabras clave: Educación Especial; Programa de enseñanza; Prácticas pedagógicas; Intersectorialidad.

INTRODUÇÃO

Estudos apontaram que a equipe pedagógica precisa identificar as habilidades e as especificidades dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), de modo a possibilitar o desenvolvimento e o alcance máximo de suas potencialidades, embora os mesmos estudos tenham destacado as barreiras a serem superadas por professores do ensino regular (Bersch; Sartoretto, 2017; Camaliente, 2022; Manzini, 2013; Proscêncio, 2021; Rigoletti; Soriano; Costa, 2016; Schirmer, 2011).

Além de identificar as habilidades do aluno, outra finalidade da escola é incluir os alunos PAEE. O professor, em suas práticas pedagógicas, deve favorecer momentos de aprendizagem com oportunidade de conhecimentos para todos, eliminando barreiras de comunicação, atitudinais e de conteúdo, entre outras. Como apregoeou Cunha (2019, p. 32), “incluir é aprender junto”.

Falar sobre o “aprender junto” ainda é um dos grandes desafios observados na rotina escolar dos alunos PAEE e nos aspectos de atuação da escola, principalmente em relação à identificação das suas habilidades (Deliberato, 2015). Suas dificuldades e o distanciamento do currículo da série deixam o professor em dúvida quanto ao como e o quê proporcionar. Garantir a participação de alunos PAEE na rotina escolar faz pensar na organização, planejamento e intencionalidades do professor. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a definição do termo participação refere-se ao envolvimento de uma pessoa com deficiência em uma situação de vida, com qualidade (OMS, 2008).

Neste contexto, uma equipe pedagógica com a colaboração de profissionais da Educação, Saúde e familiares pode ter uma compreensão mais completa das especificidades e necessidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiências, altas habilidades, superdotação e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), e oferecer um atendimento adequado na escola.

Embora o compromisso da escola seja dar respostas educacionais que contemplem a aprendizagem do aluno, estudos evidenciaram dúvidas de como o professor pode desempenhar seu papel da melhor maneira para que o aluno

neuroatípico aprenda (Rigoletti, 2018; Rigoletti; Deliberato, 2020; Camaliente, 2022).

Uma das estratégias que podem beneficiar o processo de participação e inclusão do aluno PAEE na escola é o trabalho com casos de ensino. Duek (2011), ao buscar definir a ideia de casos de ensino, inferiu que se caracterizam como narrativas que representam situações vividas pelo professor durante sua prática educacional. Tais situações exemplificam dilemas, conflitos, circunstâncias enfrentadas pelos professores ao lidar com as questões de ensino e do aluno. Nesse direcionamento, os conhecimentos que os professores trazem em relação aos alunos PAEE configuram os casos de ensino, por considerarem a necessidade de unir opiniões, reflexões, elaborar ações e promover a solução de desafios.

Ao demandar orientações em suas atribuições, por mais que apresente competência para desempenhar sua função, o professor, em alguns casos de ensino, reportará situações que impelem a parceria de outros colegas da mesma área ou de áreas intersetoriais.

Diante desta perspectiva, a parceria entre profissionais da educação, da saúde, família e a própria comunidade escolar mostra-se um importante passo a ser dado em busca da educação inclusiva (Rigoletti; Soriano; Costa, 2016).

Por consequência, os professores e a equipe escolar são peças fundamentais no desenvolvimento de um programa de ensino como apoio à participação e à inclusão do aluno PAEE na rotina escolar. É por meio das reflexões e da realidade educacional em que se encontram que podem colaborar com a elaboração e a implementação de um programa representado por práticas pedagógicas que se apoiam no uso de adaptações, recursos e estratégias que possam promover o ensino, contribuindo com o desenvolvimento dos alunos PAEE. O trabalho colaborativo possibilita o compartilhamento de responsabilidades na tomada de decisões e na realização das tarefas. Destaca-se nesse caminho de responsabilidades com o ensino do aluno a atuação de todos os membros envolvidos (Ibiapina, 2008).

Assim, ao unir profissionais de diferentes áreas e estabelecer parcerias para a realização de um trabalho com contribuições diversas, destaca-se a intersetorialidade (Pletsch; SÁ; Mendes, 2021). A intersetorialidade pode estar nas Políticas, na Saúde, na Educação, entre outras áreas que buscam combinar as habilidades e conhecimentos como forma de ampliar, no caso educacional, a participação dos alunos, garantindo-lhes aprendizagem, comunicação e melhorias na sua qualidade de vida.

Com tantas especificidades, a escola precisa ser um lugar gerador de ideias, de abordagens, de programas de ensino, de acompanhamento, de estabelecimento de parcerias, de planejamento, de mediação, de participação, de currículo, de instrumentos avaliativos e de aprendizagem, entre outros, já que a literatura apontou a necessidade de novos caminhos e novas práticas escolares como promotoras da inclusão (Camaliente, 2022; Duek, 2011; Modesto, 2018; Proscêncio, 2021; Rigoletti, 2018; Rigoletti; Deliberato, 2020; Schirmer, 2017).

Um caminho interessante e desafiador apontado pela literatura é a avaliação do aluno PAEE a fim de identificar seu perfil, entendendo-se como suas características que revelam singularidades de aprendizagem, domínio,

ensino, interesses, aspectos cognitivos, emocionais, motores, sócioafetivos, autocuidados e linguagem (Zulian; Freitas, 2001; Silva; Manzini, 2013; Deliberato, 2015; Rodrigues; et al. 2020).

A soma de todos os dados identificados em cada aspecto possibilita à equipe intersetorial compor o perfil do aluno PAEE e, por meio dele, avançar em uma proposta de planejamento e acessibilidade curricular.

Rigoletti e Deliberato (2020) alertaram que a escola apresenta dificuldade para avaliar de fato o que o aluno PAEE sabe ou não. Nos estudos das autoras, ficou evidente que, quanto mais complexidade o aluno PAEE apresenta, menores são as certezas que definem seu perfil. Assim, traçar o planejamento e adaptações assombra os professores por não saberem ao certo a direção a ser seguida.

Em seguida, é preciso analisar os dados para adentrar no componente do planejamento pedagógico. A implementação de um programa de ensino solicita que a equipe escolar planeje suas práticas pedagógicas para poder alcançar os objetivos a serem contemplados no currículo do aluno PAEE.

Para isso, a escola e seus parceiros precisam obter o conhecimento curricular, representado por um conjunto de programas delineados para ensinar tópicos específicos, apoiado no uso de materiais instrucionais diversos. O conhecimento curricular permite ao professor elaborar, adaptar e aplicar propostas pedagógicas de acordo com sua habilidade de administrar os conteúdos, com conhecimento da sequência e do nível de complexidade das atividades/tarefas (Nunes; Schmidt, 2019), já que todo aluno tem o direito de acesso a um currículo, específico ou de caráter regular.

As acessibilidades curriculares devem partir do currículo regular da série, elencadas no planejamento curricular para o nível de ensino em que o aluno PAEE se encontra. Em parceria intersetorial colaborativa, outros profissionais podem auxiliar nos ajustes necessários em caráter de suplemento, complemento, redução de conteúdos simplificados, comandos explícitos, dilação de tempo, diminuição na quantidade de atividades, abordagem diferenciada para se apresentar o assunto, associação de recursos, uso da TA, entre tantas outras possibilidades que devem estar ao alcance e no conhecimento do professor.

Diante do exposto, é necessário atentar aos princípios que regem a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A proposta do DUA diz respeito às adequações serem feitas, pensadas e implementadas para todos os alunos e não apenas focadas no aluno PAEE.

Diante do exposto, identificar o perfil do aluno PAEE, além de considerar os fatores intrínsecos e extrínsecos, favorece a implementação de componentes vistos como parte do programa de ensino, tais como avaliação, planejamento e acessibilidade curricular.

Importante estratégia ofertada ao aluno PAEE para que alcance o máximo de suas potencialidades é a mediação pedagógica (Rigoletti; Deliberato, 2020). No entanto, Osório, Gomes e Silva (2016) enfatizaram que o papel desses profissionais não pode se limitar à alimentação, locomoção e cuidados com os alunos PAEE, mas precisa ter o ofício de auxiliar diretamente na mediação da construção do conhecimento para a promoção de um desenvolvimento significativo.

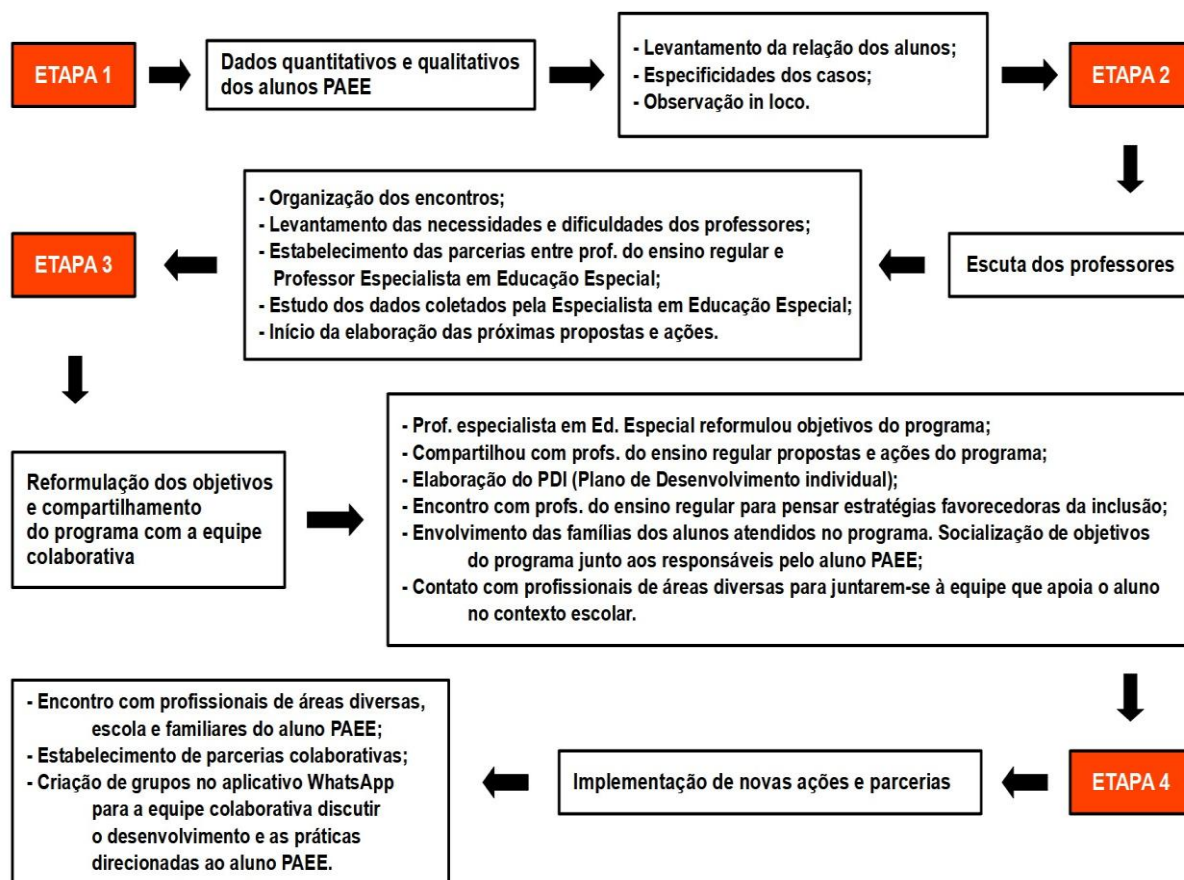
Ademais, o conjunto de ações na direção da efetivação de um programa de ensino que conta com a parceria intersetorial colaborativa se inicia no encontro de profissionais capazes de mudar caminhos, discutir horizontes, propor possibilidades, realizar transformações, instrumentalizar, gerar autonomia e construir independência. Perpassam a sala de aula, constroem pontes, possibilitam avaliações, compreendem habilidades, consideram as competências, observam o currículo, discutem, veem o aluno, estabelecem metas, eliminam as barreiras e promovem mediações.

MÉTODO

Este estudo foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, respeitando as prerrogativas da Resolução 466/2012 do CONEP, que versa sobre ética em pesquisa com seres humanos. Obteve parecer favorável, número 4.262.536.

O programa de ensino foi elaborado e implementado em uma escola privada de uma cidade da região Centro-Oeste do Estado de São Paulo. O período de coleta de dados ocorreu de janeiro a julho de 2021 e referiu-se aos dados de quatro anos de andamento do programa de ensino. Dessa forma, teve caráter retrospectivo em relação ao marco de sua elaboração e implementação.

Esta pesquisa caracterizou-se como exploratória, com delineamento documental. Quanto à escolha da classificação do objeto de estudo, enquadrrou-se como estudo de caso único. Para Triviños (1987), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade analisada profundamente, fundamentando-se na modalidade qualitativa. A partir das informações identificadas no período de 2016 a 2019, foi possível reconhecer as etapas de construção e transformação do programa inicialmente planejado.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Etapa 1: Realizou-se um mapeamento a fim de identificar quantos alunos PAEE estavam matriculados na escola. Os respectivos diagnósticos e as especificidades de cada aluno foram pontuados pela equipe de gestores presente. A coordenadora da Educação Especial observou os alunos PAEE *in loco*, com o objetivo de identificar suas necessidades individuais e conhecer as práticas pedagógicas ofertadas.

Etapa 2: Percebeu-se que havia a necessidade de realizar momentos de escuta junto aos professores do ensino regular e demais membros da equipe escolar para compreender, a partir do relato deles, quais eram as dificuldades para trabalhar com o aluno e como a coordenadora da Educação Especial poderia colaborar nesse programa de ensino. Os professores e profissionais questionados relataram suas dificuldades, entre elas: a comunicação com alunos com necessidade complexa de comunicação, a adequação de conteúdos de série conforme as especificidades de cada caso, a dificuldade na avaliação para se identificar o perfil do aluno, o planejamento e a elaboração de recursos pedagógicos para auxiliar na aprendizagem e na participação efetiva do aluno em sala.

Etapa 3: Os dados das etapas anteriores possibilitaram que a coordenadora da Educação Especial revisasse o projeto inicial e reformulasse ou acrescentasse objetivos ao programa. Nesta etapa, deu-se a discussão com as coordenadoras sobre o instrumento de ensino a ser adotado e as adaptações

necessárias para a realidade da escola em questão, visto que a sistematização de um documento individualizado como subsídio ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno traria grandes benefícios aos alunos PAEE e aos parceiros envolvidos no caso de ensino.

Os registros apontaram que o documento das autoras Poker et al. (2013) foi selecionado para que os professores do ensino regular pudessem ter um instrumento sistematizado, no qual fosse possível fazer anotações contínuas e diárias sobre o desenvolvimento do aluno e todas as ações realizadas no direcionamento de sua participação e inclusão escolar.

Etapa 4: Foram encontrados diversos registros de encontros realizados nessa etapa, que contaram com a participação da coordenadora da Educação Especial, professores do ensino regular, familiares dos alunos e especialistas que atendiam os alunos nas áreas intersetoriais, tais como: Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicopedagogia, Psiquiatria, Fonoaudiologia, Psicologia, Neuropsicologia e Neurologia.

Os elementos dos dados revelaram que os professores, os profissionais e a família identificaram a necessidade de estabelecer um contato mais próximo e de modo mais rápido, sem que fosse preciso aguardar a data do próximo encontro. Para alguns casos de ensino mais específicos, foi criado um grupo utilizando o aplicativo WhatsApp, e os assuntos discutidos nos encontros passaram, de acordo com as evidências, a ser mais frequentes a partir da utilização dessa ferramenta.

PARTICIPANTES

Um aluno do PAEE foi o sujeito participante. João, no caso selecionado, apresenta a condição de TEA, abarcando assim as características desse quadro ao longo da pesquisa.

Participaram membros da equipe escolar que atenderam o aluno no período de fevereiro de 2016 a dezembro de 2019: quatro professores do ensino regular, quatro estudantes de pedagogia auxiliares de sala dos professores do regular designados à função da Educação Especial, uma professora coordenadora do ensino regular, uma diretora pedagógica, uma professora coordenadora da Educação Especial e uma psicóloga escolar.

Também participaram do estudo os profissionais da área da saúde que atenderam o aluno no período de fevereiro de 2016 a dezembro de 2019, tais como: uma terapeuta ocupacional, uma psiquiatra, uma psicopedagoga, uma fonoaudióloga, uma psicóloga e um neurologista. Participaram também dois membros da família do aluno selecionado: o pai e a mãe.

No início da elaboração e da implementação do programa de ensino, João cursava o 1º ano do Ensino Fundamental. Ao finalizar o quadriênio (período selecionado para coleta de dados), João tinha 10 anos e cursava o 4º ano.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Para que a pesquisadora pudesse efetuar a análise dos dados, foi necessário organizá-los em quadros, documento de texto único, escaneamento

de atividades, relações de documentos encontrados e identificação de temas e subtemas.

Para distinguir as informações e identificar a origem dos dados, foi definido que os trechos a serem apresentados estarão acompanhados do nome do documento, da sigla de quem realizou o registro e da informação da data em que o registro foi feito no documento.

Embora o maior objetivo deste artigo seja discutir as temáticas essenciais na implementação do programa na escola em questão, buscou-se aqui fazer um panorama dos resultados encontrados. Deste modo, as autoras não se aprofundarão nos exemplos e trechos temáticos.

Serão ressaltados trechos ilustrativos e selecionados para representar o alinhamento da equipe intersetorial colaborativa.

ORGANIZAÇÃO DA EQUIPE

Os dados apontaram que a escola não possuía uma forma efetiva de avaliar e registrar o desenvolvimento dos alunos PAEE. Isso impossibilitava a identificação de habilidades, dificuldades, estilos de aprendizagem e informações relevantes de sua história de vida, mesmo para alunos que frequentavam a escola há algum tempo.

Os estudos a respeito do PDI indicaram a necessidade de organizar metas que respeitassem o momento do desenvolvimento do aluno PAEE em relação ao conteúdo estabelecido no currículo da série que o aluno estivesse frequentando (Poker, 2013; Tannus-Valadão, 2014).

A responsabilidade precisa ser dividida, e os envolvidos devem ter clareza de suas funções. Conforme Osório, Gomes e Silva (2016), é necessário desconstruir a ideia de que os estudantes de pedagogia auxiliares de sala, enquanto mediadores, têm compromisso apenas com a higiene, locomoção e alimentação do aluno PAEE. Pelo contrário, é fundamental conceber que todos devem compartilhar práticas pedagógicas que beneficiem o PAEE.

Em concordância com os autores acima citados, a professora de João no ano de 2016 (P16) registrou no PDI do aluno:

Supervisiono e auxilio ela, pois observo que é importante a parceria dos estudantes de pedagogia também como mediador para apoiar nas estratégias e adaptações dos materiais pedagógicos e para superação das dificuldades do João. (Trecho retirado do PDI, ano de 2016, realizado pela P16)

O trecho descrito pela P16 ilustra o vínculo entre o professor e os demais profissionais, evidenciando como essa relação pode favorecer a troca de conhecimento e ampliar práticas pedagógicas que promovam a participação do aluno PAEE.

Registrar as práticas pedagógicas aplicadas no currículo contribui para a análise e o direcionamento do programa de ensino. Trata-se de uma forma de acompanhar, avaliar e redirecionar as propostas, conforme ilustra o registro da coordenadora:

Aos 27/03/2016 registra-se a definição do quadro para registros das Acessibilidades curriculares, a partir dessa data ficou definido que os

professores utilizarão as fichas para registros segundo Poker *et al.* (2013). (Trechos retirados dos registros feitos pela CEES/ Diário de Campo, mar. 2016)

Definir o instrumento mais adequado para a coleta desses dados faz parte da organização da escola e da equipe. Essa escolha deve refletir as necessidades e intenções do grupo, considerando a realidade dos professores e demais envolvidos, de modo que os responsáveis possam cumprir o preenchimento dos registros de forma eficaz.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (INICIAL OU CONTINUADA) NAS ETAPAS DO PROGRAMA DE ENSINO

A preocupação da escola em oferecer novos conhecimentos aos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, está alinhada à visão de diversos autores, que defendem a necessidade de apoio contínuo para que os docentes possam assimilar conceitos e práticas pedagógicas que promovam condições e ações para o trabalho inclusivo (Silva, 2005; Schirmer, 2012; Schirmer, 2013; Tannus-Valadão, 2014; Nunes; Schirmer, 2017).

Durante o desenvolvimento do programa de ensino, foi necessário organizar palestras para apoiar a formação inicial e continuada de toda a equipe, como ilustra o registro realizado pela CEES:

08/04/2017 Palestra sobre Educação Especial e Inclusão na Unidade Escolar realizada pela CEES (com os professores, coordenadores do ensino regular e gestores): no encontro foram abordados princípios legais, definições, conceitos dentre outros assuntos sobre Educação Especial, inclusão escolar e casos específicos atendidos na escola. (Trecho retirados dos registros feitos pela CEES/ Diário de Campo, 2017)

No caso de ensino abordado neste estudo, foi possível observar que, durante a implementação do programa de ensino, a equipe recebeu orientações *in loco* que contribuíram para seu processo de formação. Nunes e Schmidt (2019) ressaltam a importância de garantir a qualidade dessas ações e propõem uma reflexão relevante sobre a atuação do professor junto ao aluno. Um programa de ensino voltado para a inclusão dos alunos PAEE deve contemplar em sua proposta encontros entre os professores, a equipe escolar e o profissional da Educação Especial.

Ao investir na formação do estudante auxiliar de sala, a escola possibilita que a mediação oferecida *in loco* ao aluno PAEE seja fundamentada nos conhecimentos e práticas pedagógicas do mediador mais experiente, neste caso, o professor. Vale destacar que o aluno estava inserido em uma escola da rede privada. De acordo com os dados coletados, essa escola se destaca pela capacitação contínua de seu corpo docente.

O programa de ensino considerou a formação *in loco* de professores em diferentes etapas — inicial ou continuada —, evidenciando o pensamento coletivo da equipe, a reflexão sobre sua prática e o desenvolvimento do raciocínio educacional do grupo. Além disso, o programa favoreceu a expressão de ideias, a troca de saberes, a articulação entre teoria e prática e o

aprimoramento profissional. Ao confirmar essa necessidade, um Programa de Ensino deve levar em conta tanto os conhecimentos já adquiridos pelos professores quanto aqueles que ainda precisam ser desenvolvidos para a implementação de práticas pedagógicas e ações voltadas à Educação Especial dentro da perspectiva da Educação Inclusiva (Schirmer, 2013).

As ações realizadas pela escola estão alinhadas com Rigoletti (2018), que enfatiza que toda revisão, discussão e reflexão sobre o trabalho em prol do aluno PAEE contribuem para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e favorecem sua participação na rotina escolar.

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

Diagnóstico, saúde e medicação

Uma ação essencial da escola é estabelecer conexões com os profissionais da saúde e priorizar parcerias intersetoriais colaborativas, garantindo que os alunos PAEE sejam beneficiados em diferentes aspectos e tenham um bom desenvolvimento, tanto na área da saúde quanto na vida acadêmica. A seguir, apresenta-se um trecho de um telefonema realizado pela professora P16 para a neurologista N16 de João:

Devido às dificuldades apresentadas nos níveis de atenção e concentração, "o aluno passou a fazer uso de um medicamento para manter a atenção e concentração" (Trecho retirado dos registros da CEES, ano de 2016).

O envolvimento de diversos profissionais foi determinante no percurso de João, desde o diagnóstico até a definição da medicação e o acompanhamento de sua saúde. Os médicos devem estar integrados às ações da equipe escolar, que observa, reflete, discute e propõe estratégias para atender às necessidades do aluno.

Aspecto motor global

A aquisição de habilidades relacionadas ao desenvolvimento do aluno pode ser identificada pela equipe intersetorial colaborativa (Silva, 2016). A escola, por acompanhar o aluno por um período maior do que o contexto terapêutico, pode fornecer dados valiosos sobre seu desenvolvimento. Dessa forma, o alinhamento entre os profissionais da equipe intersetorial colaborativa aumenta as chances de consolidação das estratégias adotadas (Pletsch; Sá; Mendes, 2021).

Uma das características observadas no aspecto motor de João foi a presença de estereotipias — movimentos repetitivos com função regulatória —, os quais podem comprometer algumas habilidades motoras. O médico PSIQ17 sinalizou à escola a repetição desses movimentos:

João apresentou uma estereotipia motora repetitiva com a cabeça em um movimento ântero-posterior em ocasiões que ficava mais eufórico. Atualmente ele tem um comportamento repetitivo de bater com as

mãos no peito e cantar quando está muito eufórico. (Trecho extraído do relatório Médico em 2017 escrito pelo PSIQ 17, 2017).

Os movimentos motores repetitivos, no caso de João, são compreendidos como necessários, promotores de estimulação e regulação. Remover ou eliminar a estereotipia pode gerar ansiedade, crises e levar ao aparecimento de movimentos mais intensos e autolesivos. Por isso, é essencial avaliar, em equipe, a função dos movimentos e intervir para removê-los ou reduzi-los quando forem prejudiciais à qualidade de vida do aluno.

Aspecto motor fino

Caracterizar o perfil motor do aluno requer uma visão ampliada, com a colaboração da equipe intersetorial. O trecho retirado do encontro entre a equipe escolar e a terapeuta ocupacional TO16 ilustra essa parceria: “De janeiro para cá, já melhorou a preensão gráfica” (Trecho retirado dos registros do encontro entre a equipe escolar e a TO16, 2016).

Indicar avanços em um aspecto não significa que as parcerias entre as equipes devam ser interrompidas. De acordo com o registro a seguir, retirado do PDI de 2019 pela P19, mesmo após dois anos de intervenção nas diversas áreas, persistiram desafios significativos no aspecto motor fino de João:

O João teve muita dificuldade em fazer o recorte das figuras. A princípio não sabia nem segurar a tesoura, mostrei para ele como era e depois pedi para que recortasse em cima da linha. (Trecho retirado do PDI 2019, escrito pela P19, 2019)

Rigoletti (2018) discutiu em seus estudos o despreparo dos professores para coletar dados reais dos alunos, muitas vezes por não saberem como avaliar, o que avaliar e como interpretar os dados obtidos. Uma ação observada nos registros das documentações de João, realizada pela equipe escolar, foi a preocupação, ao final de cada ano, em registrar as habilidades e dificuldades do aluno, de acordo com os objetivos do PDI, facilitando o trabalho da próxima professora no planejamento das futuras práticas pedagógicas. Esta é uma ação de extrema relevância para os alunos PAEE, pois sabe-se que quanto mais preparada a equipe estiver, melhores serão as ofertas para os alunos.

A equipe intersetorial colaborativa, que discute e registra os casos de ensino, apresenta percepções que precisam ser validadas e respeitadas por todos os parceiros, sem hierarquias, pois todos trabalham em prol de implementar mudanças, ao analisar e refletir sobre os problemas na rotina escolar. Ibiapina (2008) destacou o trabalho colaborativo como um grande aliado no desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor, pois divide responsabilidades na tomada de decisões e na execução das tarefas. No caso de João, todos os envolvidos apresentavam responsabilidades com sua trajetória escolar.

Aspectos sensoriais e perceptivos

Quando alunos PAEE apresentam alterações sensoriais e perceptivas, seus sentidos emitem respostas fora do esperado, compreendidas pelo cérebro.

As alterações acometem um ou mais órgãos sensoriais e podem prejudicar o aluno.

Para identificar todas as necessidades do aluno PAEE, é importante que a escola reúna o máximo de informações sobre a condição do aluno, com o intuito de beneficiá-lo nas melhores ofertas de ensino e no reconhecimento de sua individualidade. Como foi visto, os pais ajudaram na definição do perfil do aluno. Vejamos o seguinte trecho, extraído da conversa entre a escola e os responsáveis pelo aluno: “João fará uma bateria de exames a pedido da neurologista. O processamento auditivo nunca foi pedido” (Trecho dos registros da CEES, escrito por ela durante a reunião entre a equipe escolar e P/M16, 2016).

Aspectos comportamentais e autocuidados

No caso de João, a CEES fez, em 2016, portanto no início da implementação do projeto, o seguinte registro: “João vem demonstrando um comportamento mais difícil quanto ao atendimento das regras e dos combinados” (Trecho retirado dos registros da CEES, 2016).

Questões comportamentais ganham destaque em casos de alunos PAEE, que apresentam funcionamento com marcos neuroatípicos. A escola e seus integrantes precisam reorganizar-se para compreender as questões comportamentais e emocionais. Em vez de tentar ajustar o aluno às necessidades do contexto escolar, a escola deve se reinventar para atender à condição do aluno PAEE.

Aspecto Acadêmico

Para alunos na condição de João, Osório e Neto (2020) destacaram que as variações no quadro envolvem tanto prejuízos na interação social, no comportamento e na comunicação quanto o grau de eventual comprometimento intelectual. Entende-se que quanto mais profissionais estiverem envolvidos no caso de ensino, maiores serão as possibilidades de sucesso das ofertas educacionais.

Caracterizar um aspecto favorece a elaboração de um planejamento baseado em práticas pedagógicas orientadas para eliminar as barreiras de linguagem oral e comunicação encontradas na expressão do aluno: “Manter-se em situação de interlocutor. Emitir questionamentos e opiniões contextualizadas. Aumentar a fluidez na leitura” (Trecho retirado do PDI18 realizado pela P18, 2018).

Reunir, unir, discutir e trazer para a escola parcerias intersetoriais são estratégias para garantir os direitos do aluno e criar pilares determinantes na eliminação de barreiras que possam dificultar o processo de inclusão escolar. Essas ações vão além da simples realização da matrícula do aluno PAEE (Rabelo, 2016).

Ao registrar as características da escrita do aluno, a escola demonstrou o empenho dos profissionais para que João escrevesse seu primeiro nome. Em 2017, foi registrado pela professora P17 no PDI do aluno: “Escreve seu nome corretamente com autonomia” (Trecho retirado do PDI17, 2017).

Conforme Duek (2020), registros sobre casos de ensino contribuem para ampliar o conhecimento sobre a inclusão de alunos PAEE, potencializando sua aprendizagem e promovendo a reflexão da equipe.

Diante do exposto, entende-se que o desenvolvimento de uma habilidade não pode impossibilitar outra. Caso o aluno apresente dificuldades motoras para a escrita, é necessário que a escola ofereça e reinvente outras formas de expressão. Nunes e Schmidt (2019) destacaram que os professores precisam viabilizar práticas ajustadas e personalizadas para atender às necessidades do aluno PAEE.

Embora sejam evidentes as dificuldades no processo de aquisição de conteúdos que exigem a habilidade de raciocínio, o olhar avaliativo de profissionais da saúde pode fortalecer a equipe escolar, que diariamente se organiza em prol do aluno PAEE. Conforme registro feito pela médica N16 sobre o desenvolvimento cognitivo de João: “Doutora aponta ganhos do ponto de vista cognitivo”.

Estilo de Aprendizagem

Cunha (2019) ressaltou que a escola deve considerar todas as características do aluno para que ele possa desenvolver suas habilidades com maior destreza.

Outro aspecto favorecido pelo estilo de aprendizagem é a valorização do interesse do aluno por diversos temas. No caso de João, verificou-se interesse por repertório musical, instrumentos musicais, desenhos, bandeiras e língua inglesa.

A caracterização do perfil de aprendizagem, além de reconhecer as preferências do aluno, permite que a escola identifique habilidades diversas, muitas vezes não avaliadas.

Uma ação relevante foi registrada no PDI 2018: “É necessário musicalizar a matéria” (PDI18 – Final do 1º semestre de 2018, feito pela EAS18, 2018). A percepção da EAS18 certamente tornou as situações de aprendizagem mais motivadoras e aproximou o aluno do conteúdo ensinado.

Von Tetzchner e Grindheim (2013) alertaram que as escolas precisam considerar as exigências do TEA e demonstrar compromisso com o desenvolvimento, o ensino e a inclusão.

Atenção e Concentração

A atenção e a concentração são habilidades fundamentais para a aprendizagem de outros conteúdos na escola. É essencial que o professor e a equipe estejam atentos para criar situações que estimulem esses pré-requisitos acadêmicos.

A identificação da falta de atenção e concentração nos casos de ensino evidencia a necessidade de o mediador desempenhar, entre suas atribuições, a função de auxiliar no redirecionamento do foco atencional do aluno. Rigoletti e Deliberato (2020) destacaram que a mediação pedagógica é uma estratégia extremamente eficaz no desenvolvimento das potencialidades dos alunos PAEE.

Um dado relevante apontado nos registros da EAS18 mereceu atenção: “Depende do nível de interesse. Ex: jogos, músicas (excelente). Explicação da matéria (se dispersa logo)” (PDI18 – registro feito pela EAS18, 2018).

Vieira (2020) defendeu a importância de utilizar um repertório variado de recursos e estratégias, a partir do conhecimento sobre o aluno e sua condição, para que o professor ofereça práticas pedagógicas eficazes. “Nessa relação, quem aprende primeiro é o professor, e quem vai ensiná-lo é o seu aluno” (Cunha, 2019, p. 33).

Interação Recíproca

As dificuldades nessa habilidade podem levar ao isolamento, já que a dificuldade em fazer amigos e aprender com os pares reduz oportunidades de socialização e desenvolvimento.

Diante desses desafios, a parceria intersetorial colaborativa precisa estar atenta e alinhada com objetivos claros que favoreçam a interação do aluno nas diversas vivências escolares.

Em 2017, o médico PSQU17 apresentou à escola um parecer sobre a interação de João:

Comprometimento qualitativo da interação social manifestado no uso de alguns comportamentos não-verbais como gestos ou contato visual, déficit no desenvolvimento de relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento com seus pares, déficit no compartilhar seus interesses, prazer ou realização com outras pessoas e prejuízo na reciprocidade social. (Trecho extraído do relatório PSQ17 encaminhado à escola)

A caracterização da interação recíproca do aluno indica que a escola, em um processo diário, deve promover ações que incentivem a participação e inclusão do aluno PAEE (Rabelo, 2016). Identificar os desafios da interação recíproca de João exigiu da escola o estabelecimento de objetivos que possibilitassem avanços nesse aspecto.

A mediação da equipe contribuiu para ampliar as oportunidades de interação, uma vez que, em alguns casos, João conseguia iniciar um contato, mas dificilmente se mantinha na atividade com o outro sem o auxílio de um mediador: “João brinca no recreio com bola acompanhado pela EAS19 ou um amigo” (Trecho retirado do PDI19, registrado pela P19, 2019).

É fundamental discutir esse último aspecto registrado no PDI19, pois alunos PAEE podem interpretar que a presença da estagiária substitui as interações com os colegas. Nesses casos, a equipe colaborativa precisa compreender esse fenômeno e orientar o mediador para que atue como um facilitador, estreitando relações e incentivando a manutenção dos vínculos sociais.

ACESSIBILIDADE CURRICULAR

O programa de ensino desenvolvido na escola teve um papel fundamental na eliminação de barreiras de diversas naturezas, permitindo que João participasse ativamente da rotina da sala de aula, tivesse acesso ao aprendizado

e garantisse sua permanência no ambiente escolar. Nos trechos a seguir, são apresentados aspectos específicos considerados em relação a João:

Aluno apresenta necessidade de estratégias e recursos diferenciados para aprender. Apresenta defasagem na aprendizagem (ano/série). (Trecho retirado do PDI18 e 19, registros feitos pelas respectivas professoras, 2018 e 2019.)

É importante neste momento rememorar os comandos e dá-los um por vez, pois ao receber mais de um simultaneamente tem dificuldade em operar com exatidão e não demonstra foco para realizá-los. (Trecho retirado do relatório encaminhado a neuropediatria, escrito pela P16, 2016.)

Decidir o melhor caminho não é uma tarefa fácil para o professor. A qualidade da acessibilidade curricular depende da definição precisa das dificuldades e habilidades do aluno. A TO16 relatou à escola que não conseguia identificar com clareza quais eram as dificuldades de João: “Não consegue definir suas dificuldades, se são comportamentais, emocionais e/ou cognitivas” (Trecho retirado dos registros do encontro da equipe escolar com a TO16, 2016).

Diante desse contexto, Rodrigues *et al.* (2020) destacaram que a avaliação é uma fonte essencial de dados sobre o desempenho do aluno. Com base nessas informações, a escola e sua equipe intersetorial colaborativa direcionam o planejamento pedagógico, fundamentando suas ações nos resultados da avaliação.

Nunes e Schmidt (2019) ressaltaram que conhecer o currículo do aluno PAEE permite que os professores desenvolvam propostas pedagógicas alinhadas às suas habilidades, considerando a sequência e o nível de complexidade das atividades e tarefas.

Os níveis de ajuda desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do aluno PAEE. Sem uma compreensão adequada do perfil do aluno, torna-se difícil oferecer um suporte adequado que favoreça sua evolução.

No caso analisado neste estudo, os dados evidenciaram que a escola reconheceu a importância dos níveis de ajuda, mas também destacou a necessidade de promover a autonomia de João. Em 2018, no PDI do aluno, a professora P18 apontou a necessidade de reduzir o nível de Ajuda Total (AT) para Ajuda Parcial (AP), conforme registrado: “Diminuir o nível de ajuda da EAS de total para parcial para que o aluno tenha mais autonomia” (Trecho retirado do PDI18, registrado pela P18, 2018).

Ferrari, Vilaronga e Elias (2019) ressaltaram a importância de que os professores tenham habilidades para identificar as necessidades de adaptação do aluno, além de descrever o conteúdo específico da disciplina ministrada, os objetivos, as atividades, as estratégias para sua execução e os critérios de avaliação do desempenho.

RECURSOS PEDAGÓGICOS, ESTRATÉGIAS E TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA)

De acordo com o relato da TO, a preparação de João para o uso do iPad como recurso de Tecnologia Assistiva (TA) exigiu treinamento em um ambiente

controlado antes de sua implementação na escola. A CEES destacou a importância da colaboração entre diferentes áreas para o desenvolvimento de João, reforçando a relevância da parceria intersetorial entre Saúde e Educação.

TO17 disse que ele está usando bem o *IPAD*. Já podemos usar na escola. Precisa ter supervisão o tempo todo. Separar bem a palavra. Podemos acessar a Pastinha que usa nas terapias. Está com Word e Notas em uso no *IPAD*. *IPAD* será importante nos registros gráficos. (Trecho retirado dos registros da CEES feitos da fala da TO17 em encontro com a equipe escolar, 2017)

João demonstrou-se bem feliz ao falar sobre o *lpad* e demonstrou habilidades no manuseio. (Trecho retirado dos registros da CEES após a implementação do *lpad* em ambiente escolar, 2017)

Nunes e Schirmer (2017) destacaram que, mais do que o simples emprego de recursos tecnológicos de Tecnologia Assistiva (TA), é essencial a presença de um interlocutor qualificado e preparado. Embora o estudo das autoras tenha como foco a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), compreende-se que qualquer mediador, interlocutor ou profissional responsável pela implementação de uma TA deve estar capacitado para estimular e facilitar o uso do recurso pelo aluno PAEE.

Durante a implementação de recursos, TAs e estratégias, a escola precisa assumir uma posição clara e definir seus objetivos. As parcerias intersetoriais colaborativas agregam valor ao processo, proporcionando propostas viáveis e alinhadas com a realidade do aluno PAEE. O trecho a seguir, registrado pela professora P16, demonstra o conhecimento da escola sobre as necessidades do aluno, bem como a valorização de pré-requisitos antes da adoção de um recurso de TA de alto custo, como o iPad:

Falei-lhe que entraremos com alguns recursos a princípio não tecnológicos por sentir ainda nele a necessidade do manuseio da letra móvel e sua composição em sílabas. (Trecho retirado dos registros realizados no encontro entre a equipe escola e a TO16, registro feito pela P16, 2016.)

DISCIPLINA

É comum que as escolas adotem livros didáticos e apostilas para apoiar o trabalho do professor e favorecer as situações de aprendizagem dos alunos. No entanto, um aluno PAEE, com objetivos distintos dos demais, requer um olhar específico que transforme esse material em um recurso acessível ao seu currículo.

Embora os dados coletados indiquem um volume significativo de atividades adaptadas para João, em alguns momentos a equipe avaliou que determinados conteúdos não necessitavam de alteração. Isso evidencia um processo contínuo de reflexão e aprofundamento no caso de ensino.

Outra forma de contemplar o currículo do aluno com direito à acessibilidade curricular é avaliar constantemente seu desempenho após a realização das atividades propostas. A avaliação deve ser concebida pelos

professores como um instrumento essencial para auxiliar o planejamento pedagógico (Silva; Manzini, 2014).

Dessa maneira, é possível estimular o potencial do aluno, sua socialização e compreensão de mundo. Para desenvolver uma habilidade específica, a equipe escolar precisa se apoiar em diversas estratégias que ampliem a motivação, a participação e a execução da atividade pelo aluno. Caso contrário, há o risco de implementar práticas padronizadas que ignoram a diversidade do PAEE (Nunes; Schmidt, 2019). Por trás de uma acessibilidade curricular eficaz, está a correspondência entre as necessidades do aluno e a demanda pedagógica.

AVALIAÇÃO E ORIENTAÇÃO PROCESSUAL DO ALUNO PELA EQUIPE INTERSETORIAL COLABORATIVA

Quando os profissionais assumem autonomia intelectual em seus saberes e se mostram dispostos a reinventar suas práticas, tornam-se capazes de promover mudanças e elaborar novas estratégias coletivas (Rabelo, 2016).

No contexto educacional, a família desempenha um papel colaborativo fundamental. Muitas passam por diferentes fases de aceitação ao longo do processo de diagnóstico e intervenção. A busca por um diagnóstico, a formulação de um plano terapêutico, a escolha da abordagem, a avaliação constante e a evolução do quadro são fatores que podem gerar tanto motivação quanto frustração para os familiares.

O processo avaliativo é determinante para definir as etapas iniciais da participação e inclusão escolar do aluno PAEE. Antes de se preocupar com um currículo acadêmico de alta complexidade, a escola precisa garantir que o aprendizado seja funcional e essencial para o desenvolvimento da autonomia do aluno na sociedade.

A equipe da Saúde, em parceria com a Educação, deve adotar uma abordagem cuidadosa, garantindo o uso eficiente do tempo e da energia do aluno para cumprir as demandas e alcançar os objetivos estabelecidos pela equipe intersetorial colaborativa.

Em sala de aula, a implementação de um programa de ensino beneficia não apenas o aluno PAEE, mas todo o grupo. Estratégias, recursos e Tecnologias Assistivas (TAs) promovem a aprendizagem coletiva. O estudo de Massaro (2016) aponta que o desenvolvimento e a implementação de propostas pedagógicas com o uso de estratégias, recursos e TAs contribuíram para o aperfeiçoamento dos professores e ampliaram a participação dos colegas nas atividades junto ao aluno PAEE.

Os colegas de João precisaram ser orientados sobre como lidar com suas especificidades e colaborar no desenvolvimento de suas habilidades, inclusive sociais, que normalmente se constroem no convívio diário com os amigos de sala: “Os alunos receberam orientações a respeito do TEA” (Trecho retirado do PDI19, registrado pela CEES, 2019).

Entretanto, um programa de ensino não se limita à formação inicial e continuada de seus participantes. Ele deve também considerar os aspectos de desenvolvimento do aluno, promover acessibilidades curriculares necessárias, orientar os envolvidos e avaliar as respostas educacionais do aluno PAEE. Além

dessas atribuições, é imprescindível garantir a acessibilidade e os direitos à liberdade de movimento, expressão, comunicação e acesso à informação e compreensão (Brasil, 2015).

VALIDAÇÃO SOCIAL DO PROGRAMA DE ENSINO

A avaliação dos benefícios do programa foi realizada por meio da coleta de dados, utilizando um questionário aplicado a membros de diferentes áreas: dois profissionais da Saúde, dois da gestão escolar, um da Educação em Formação Inicial, um da Formação Continuada, um familiar, a pesquisadora e um médico.

Os dados da validação indicaram que, além de contribuir para a formação *in loco* dos profissionais em fase inicial ou continuada, o programa de ensino acrescentou conhecimentos específicos aos participantes.

A colaboração entre os envolvidos foi determinante para a construção do processo educacional de João. A cada encontro, reflexões, orientações e discussões estruturaram propostas que foram ajustadas até o ponto máximo de desenvolvimento das habilidades do aluno PAEE.

Embora diversas pesquisas destaquem o papel da Tecnologia Digital como uma ferramenta poderosa na educação de estudantes PAEE (Chimura; Lacerda, 2020), o sucesso da implementação depende da sinergia entre os membros da equipe. Para que as possibilidades oferecidas pelos recursos pedagógicos digitais, estratégias e TAs – tanto de baixo quanto de alto custo – sejam plenamente aproveitadas, é necessário um comprometimento efetivo de todos os envolvidos.

CONCLUSÃO

A criação e implementação de um programa de ensino voltado à participação e inclusão de alunos PAEE na escola não é uma responsabilidade exclusiva do professor. Durante o desenvolvimento desse programa, a equipe de João recebeu orientações *in loco*, o que contribuiu para sua formação inicial ou continuada. Como resultado, professores e mediadores sentiram-se mais preparados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

As discussões sobre as características do aluno, nos diferentes aspectos de seu desenvolvimento, permitiram à escola reconhecer seu papel na formação integral do estudante PAEE. Além disso, evidenciaram que o perfil de João foi amplamente analisado e compreendido pela parceria intersetorial colaborativa.

Este estudo forneceu respostas a diversos planejamentos e ações da equipe intersetorial colaborativa na avaliação do aluno. Também demonstrou que a atuação dos mediadores se baseia nas necessidades específicas de desenvolvimento do estudante PAEE, determinando o tipo e o nível de suporte a ser oferecido.

Por fim, é essencial que as escolas desenvolvam programas de ensino voltados à capacitação da equipe e à adaptação da rotina escolar às necessidades e objetivos do aluno PAEE. A inclusão deve ser uma prática consistente e efetiva, promovendo a participação de todos os estudantes no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que, ao monitorar o aluno PAEE, ouvir os professores, reorganizar projetos, estabelecer parcerias e adotar recursos e estratégias adequados, é possível atender às necessidades do estudante sem negligenciar as demandas dos educadores e demais envolvidos.

A realização de novos estudos nessa área é fundamental, pois pode potencializar propostas pedagógicas para alunos PAEE e proporcionar oportunidades de formação inicial e continuada para os professores.

Por fim, é essencial reafirmar que a inclusão é um direito de todos os alunos. Para garantir um ensino de qualidade, inclusivo e respeitoso, é imprescindível que os professores estejam preparados e engajados nesse compromisso.

REFERÊNCIAS

BERSCH, RITA DE CASSIA RECKZIEGEL; SARTORETTO, MARIA LUCIA. Formação de professores para a promoção e vivência da Comunicação alternativa no contexto escolar. In: DELIBERATO, Debora. et al. (Org.). **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2017. p. 197-204.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 fev. 2025.

CAMALIONTE, DANIELE DE OLIVEIRA. **Mediação pedagógica entre professoras e aluno com deficiência física e necessidade complexa de comunicação nas atividades escolares**. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2022.

CHIMURA, WILLIAN.; LACERDA, LUCELMO. Prática baseada em evidência: de que se trata? In: FRANÇA, George.; PINHO, Katia Rose (Org.). **Autismo: Tecnologias e formação de professores para a escola pública**. Palmas: i-Acadêmica, 2020. p. 123-135.

CUNHA, EDUARDO. A contribuição da Psicopedagogia. In: **Autismo e Inclusão. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019. 140 p.

DELIBERATO, DEBORA. Questões a respeito da comunicação do aluno com deficiência sem oralidade. In: DELIBERATO, DEBORA; MANZINI, EDUARDO. (Orgs.). **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 11-22.

DUEK, VIVIANE PREICHARDT. Casos de ensino na formação de professores: contribuições para a reflexão sobre a prática docente. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 2, 2020. p. 01-20. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/54529>. Acesso em: 09 fev. 2025.

DUEK, VIVIANE PREICHARDT. **Educação Inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissionais de professores**. 2011. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

FERRARI, ISADORA PERESI; VILARONGA, CARLA ARIELA RIOS; ELIAS, NASSIM CHAMEL. Ensinando professores de sala comum a fazer acessibilidade curricular. **Psicologia da Educação**, nº 49, São Paulo, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20190020>. Acesso em: 09 fev. 2025.

IBIAPINA, IVANA MARIA LOPES DE MELO. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

MANZINI, EDUARDO JOSÉ. Comunicação alternativa e a formação nas universidades: algumas possibilidades. In: PASSERINO, Liliana Maria. et al. (Org.). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 285-298.

MASSARO, MUNIQUE. **Formação continuada do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 2016. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

MODESTO, ROSEMEIRE FERNANDA FRAZON. **Comunicação alternativa: participação de alunos com deficiência não oralizados na rotina pedagógica**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

NUNES, LEILA REGINA D' OLIVEIRA DE PAULA; SCHIRMER, CAROLINA RIZZOTTO. (Orgs.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017. 357 p. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114520>. Acesso em: 09 fev. 2025.

NUNES, DEBORA REGINA DE PAULA; SCHMIDT, CAROLINA RIZZOTTO. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145494>. Acesso em: 09 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. São Paulo: Edusp, 2008.

OSÓRIO, NEILA BARBOSA; NETO, LUIZ SINÉSIO. Prefácio. In: FRANÇA, GEORGE; PINHO, KATIA ROSE. (Org.). **Autismo: Tecnologias e formação de professores para a escola pública**. Palmas: i-Acadêmica, 2020. p. 13-16.

OSÓRIO, REGINA RIBEIRO DE PAULO; GOMES, VERA LUCIA; SILVA, RITA DE FÁTIMA. Papel do auxiliar pedagógico especializado na inclusão do autista. **Revista Diálogos Interdisciplinares — GEFPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 3, p. 50-65, dez. 2016.

PLETSCH, MARCIA DENISE; SÁ, MIRIAM RIBEIRO CALHEIROS DE; MENDES, GEOVANA MENDONÇA LUNARDI. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, jul./set. 2021. p. 11-26.

POKER, ROSIMAR BORTOLINI *et al.* Plano de desenvolvimento individual: Avaliação e prática pedagógica na sala de recursos multifuncional. In: POKER, Rosimar Bortolini *et al.* (Org.). **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p. 184.

PROSCÊNCIO, PATRICIA ALZIRA. **O ensino de dança e a formação colaborativa na perspectiva da inclusão escolar**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215968>. Acesso em: 09 fev. 2025.

RABELO, LUCELIA CARDOSO CAVALCANTE. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

RIGOLETTI, VANESSA CALCIOLARI. **Habilidade comunicativa e rotina pedagógica de alunos com deficiência não falantes: relato de professoras**. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

RIGOLETTI, VANESSA CALCIOLARI; DELIBERATO, DEBORA. Mediações pedagógicas com alunos com deficiência e necessidade complexa de comunicação: percepção dos professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 13, v. 33, p. 1-25, mai. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X37968>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RIGOLETTI, VANESSA CALCIOLARI; SORIANO, KAREN REGIANE; COSTA, CAMILA RODRIGUES. Elaboração e implementação de uma proposta colaborativa como apoio à inclusão escolar: relato de experiência. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial (VII CBEE) e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (X ENPEE), 2016, São Carlos. **Anais do VII CBEE e X ENPEE**, v. 1, p. 1-14, 2016.

RODRIGUES, GRAZIANE PACINI *et al.* Práticas pedagógicas com crianças que possuem o transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil. In: FRANÇA, GEORGE; PINHO, KATIA ROSE. (Org.). **Autismo: Tecnologias e formação de professores para a escola pública**. Palmas: i-Acadêmica, 2020. p. 34-43.

SCHIRMER, CAROLINA RIZZOTTO. A comunicação alternativa na escola: ensino, pesquisa e prática. In: NUNES, Leila Regina D' Oliveira De Paula. *et al.* (Org.). **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2011.

SCHIRMER, CAROLINA RIZZOTTO. Formação Inicial e Continuada de Professores e Comunicação Alternativa: pontos importantes para vencer os desafios. In: PASSERINO, Lilian Maria *et al.* (Org.). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 255-272.

SCHIRMER, CAROLINA RIZZOTTO. **Metodologia Problematicadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa**. 2012. 215f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SCHIRMER, CAROLINA RIZZOTTO. Comunidade on-line de professores das salas de recursos multifuncionais de referência. In: NUNES, LEILA REGINA E SCHIRMER, CAROLINA RIZZOTTO (Org.) **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, 357p. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114520>. Acesso em: 09 fev. 2025.

SILVA, ANDREIA PARENTE. **Análise das falas dos professores de educação especial a respeito da atuação e da formação do educador relacionado ao contexto da comunicação**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2005.

SILVA, LIBIA SARA ROCHA GARCIA. **Inclusão: Análise das práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental de escolas municipais de Limeira-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociência, Rio Claro, 2016.

SILVA, MICHELE OLIVEIRA; MANZINI, EDUARDO JOSÉ. Avaliação pedagógica de alunos com paralisia cerebral. In: Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2013, Londrina: UEL, 2013. p. 3670-3681.

TANNUS-VALADÃO, GABRIELA. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2014. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

TRIVINÕS, AUGUSTO NIBALDO SILVA. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, SCHELLA DE CASTRO ABBUD. Formação de professores e transtorno do espectro autista: saberes docentes necessários para práticas pedagógicas efetivas. In: FRANÇA, GEORGE; PINHO, KATIA ROSE (Org.). **Autismo: Tecnologias e formação de professores para a escola pública**. Palmas: i-Acadêmica, 2020. p. 60-74.

VON TETZCHNER, STEPHEN; GRINDHEIM, ELISABETH. A inclusão de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo através de atividade compartilhada com seus pares. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 507-522, 2013.

ZULIAN, MARGARET SIMONE; FREITAS, SORAIA NAPOLEÃO. Formação de professores na Educação Inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 18, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183>. Acesso em: 09 fev. 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BYNC 4.0)