

A atuação multiprofissional na inclusão escolar

Multiprofessional action in school inclusion

Maria Clara Cavalcante Mazza de Araújo¹

Andrienny Santana da Silva²

Gleison Rodolfo Silva Rocha³

Ana Maria Carreiro de Melo Martins⁴

Maria da Luz da Silva Costa⁵

Zildânia da Silva Barros⁶

Josymara Vieira Lima Magalhães⁷

Rosana Maria de Moraes Rodas⁸

Sônia Araújo da Hora⁹

Juliana Maria Palmeira Canuto¹⁰

Virgínia Maria Palmeira Canuto Nanes¹¹

Rivadavia Souza Costa Júnior¹²

Adriane Duarte Amorim Costa¹³

Resumo

Este artigo analisa a atuação multiprofissional na inclusão escolar sob a perspectiva da administração pública educacional. O objetivo é compreender como diferentes áreas profissionais

¹Instituto Federal do Piauí –Terezina – Piauí – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9072-3872>

²Instituto Federal do Piauí – Terezina – Piauí – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4929-4836>

³Instituto Federal do Piauí – Terezina – Piauí – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9072-3872>

⁴Instituto Federal do Piauí – Terezina – Piauí – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8065-321X>

⁵Instituto Federal do Piauí – Terezina – Piauí – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0031-2381>

⁶Instituto Federal do Piauí – Terezina – Piauí – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1926-6952>

⁷Instituto Federal do Ceará – Fortaleza – Ceará – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7795-1693>

⁸Instituto Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5409-3406>

⁹Instituto Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2616-3935>

¹⁰Instituto Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9974-6801>

¹¹Instituto Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9106-3345>

¹²Instituto Federal de Alagoas –Maceió – Alagoas – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8301-0750>

¹³Instituto Federal de Alagoas –Maceió – Alagoas – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1211-0227>

contribuem para converter direitos e diretrizes inclusivas em práticas institucionais de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Realizou-se uma revisão narrativa de 15 artigos em português, publicados entre 2021 e junho de 2026, localizados em bases e portais acadêmicos nacionais, além de análise dos principais marcos normativos brasileiros. Os resultados mostram que a efetividade das equipes depende menos da simples presença de especialistas e mais da coordenação entre gestão, docentes, Atendimento Educacional Especializado, psicologia, serviço social, terapia ocupacional, família e serviços intersetoriais. Planejamento colaborativo, consultoria no contexto escolar, Plano Educacional Individualizado, acessibilidade e acompanhamento compartilhado aparecem como estratégias centrais. Persistem carência de profissionais, tempo insuficiente para reuniões, formação desigual, fragmentação dos fluxos, baixa produção sobre serviço social e risco de patologização das dificuldades escolares. Conclui-se que a atuação multiprofissional deve ser institucionalizada por normas, financiamento, protocolos, registros, indicadores e avaliação, compondo a governança democrática da educação inclusiva.

Palavras-chave

Inclusão escolar; Equipes multiprofissionais; Educação especial; Administração pública; Intersetorialidade.

Abstract

This article examines multiprofessional practice in school inclusion from the perspective of public educational administration. Its objective is to understand how different professional fields help translate inclusive rights and guidelines into institutional practices that promote access, retention, participation, and learning. A narrative review was conducted of 15 Portuguese-language articles published between 2021 and June 2026, identified in Brazilian academic databases and journal portals, together with an analysis of the main national legal frameworks. The findings show that team effectiveness depends less on the mere presence of specialists than on coordination among school management, teachers, Specialized Educational Assistance, psychology, social work, occupational therapy, families, and intersectoral services. Collaborative planning, school-based consultation, Individualized Educational Plans, accessibility, and shared monitoring emerged as central strategies. Persistent challenges include

staff shortages, insufficient time for meetings, uneven professional development, fragmented referral pathways, limited research on social work, and the risk of pathologizing school difficulties. The study concludes that multiprofessional practice should be institutionalized through regulations, funding, protocols, records, indicators, and evaluation as part of democratic governance in inclusive education.

Keywords

School inclusion; Multiprofessional teams; Special education; Public administration; Intersectorality.

1 Introdução

A inclusão escolar constitui política pública de garantia de direitos e não se esgota na matrícula do estudante na classe comum. Sua efetivação exige condições institucionais para acesso, permanência, participação, aprendizagem e pertencimento. Isso envolve currículo flexível, acessibilidade, recursos pedagógicos, formação, Atendimento Educacional Especializado, articulação com as famílias e avaliação contínua. Nessa perspectiva, as dificuldades educacionais não podem ser atribuídas somente às características individuais, pois também resultam de barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas, tecnológicas e atitudinais produzidas pela própria organização escolar (Boff; Machado, 2024; Brasil, 2015).

A complexidade dessas barreiras justifica a atuação de docentes, gestores, profissionais da educação especial, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e outros integrantes das redes de apoio. A contribuição de cada área, contudo, torna-se limitada quando ocorre por atendimentos paralelos, encaminhamentos sem retorno ou decisões desvinculadas do currículo. A literatura recente indica que o potencial das equipes aumenta quando os profissionais compartilham objetivos, analisam o contexto escolar e constroem respostas com professores, estudantes e famílias, evitando a medicalização e a patologização das dificuldades de escolarização (Mendes, 2024; Rigoletti; Deliberato, 2026).

No plano normativo, a Lei nº 13.935/2019 determinou a oferta de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. A Lei nº 14.819/2024 reforçou a articulação permanente entre educação, saúde e assistência social nas comunidades escolares. Em 2025, a

Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sua rede nacional foram instituídas pelo Decreto nº 12.686, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773. Esses dispositivos ampliam a responsabilidade administrativa das redes quanto ao planejamento, à composição das equipes, aos fluxos de atuação e à integração dos apoios ao projeto político-pedagógico (Brasil, 2019, 2024, 2025a, 2025b).

Diante desse cenário, o problema de pesquisa consiste em compreender de que modo a atuação multiprofissional contribui para transformar direitos e diretrizes inclusivas em práticas institucionais efetivas. O objetivo é analisar evidências recentes sobre as contribuições, estratégias e desafios dessas equipes, com ênfase na gestão pública educacional. A relevância do estudo está em relacionar inclusão, capacidade estatal, cooperação profissional e governança democrática, superando a ideia de que o sucesso escolar depende exclusivamente do professor, da família ou do próprio estudante (Medeiros *et al.*, 2024; Pletsch; Mendes, 2024).

2 Revisão da literatura

2.1 Inclusão escolar, deficiência e responsabilidade pública

Cunha (2021) e Boff e Machado (2024) compreendem que a concepção social da deficiência desloca a análise das limitações corporais para a relação estabelecida entre os sujeitos e os ambientes. Nessa perspectiva, a exclusão escolar ocorre quando estruturas, práticas e expectativas institucionais não reconhecem nem acolhem a diversidade humana. Assim, a responsabilidade pela adaptação não deve recair exclusivamente sobre o estudante, cabendo à instituição reorganizar tempos, espaços, formas de comunicação, materiais pedagógicos, processos avaliativos e possibilidades de participação. Essa abordagem reforça a inclusão como dever do poder público e componente essencial da qualidade educacional, e não como concessão individual ou serviço periférico.

Na administração pública, a garantia desse direito depende de planejamento, orçamento, pessoal qualificado, compras acessíveis, tecnologia assistiva, transporte, sistemas de informação e mecanismos de acompanhamento. A gestão escolar ocupa posição estratégica porque articula normas, currículo, Atendimento Educacional Especializado e condições concretas de trabalho. Estudos mostram que as decisões das equipes gestoras são influenciadas pela concepção de

deficiência, pelo peso atribuído ao diagnóstico e pela relação estabelecida entre ensino comum e educação especial (Medeiros *et al.*, 2024; Pletsch; Mendes, 2024).

Reis e Menezes (2026), compreende-se que a responsabilização institucional não desconsidera a singularidade do estudante, mas impede que suas características individuais sejam utilizadas para justificar baixas expectativas de aprendizagem, práticas segregadoras ou ausência de investimentos. O princípio da acessibilidade requer a identificação sistemática das barreiras e a adoção de ajustes razoáveis, recursos e apoios adequados às necessidades de cada contexto educacional. Nessa perspectiva, a política inclusiva deve articular respostas individualizadas, como o Plano Educacional Individualizado, a transformações coletivas no currículo, nas práticas de gestão e na cultura escolar.

2.2 Marco legal e institucional das equipes multiprofissionais

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional asseguram igualdade de condições para acesso e permanência, atendimento educacional especializado e oferta da educação especial preferencialmente na rede regular. A Lei Brasileira de Inclusão amplia esse dever ao exigir sistema educacional inclusivo, acessibilidade e medidas que favoreçam participação e aprendizagem. Esses marcos vinculam a inclusão às responsabilidades dos sistemas de ensino e fundamentam a cobrança por estruturas administrativas capazes de executar o direito educacional (Brasil, 1988, 1996, 2015).

A Lei nº 13.935/2019 representa referência direta para a composição de equipes, pois prevê psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica e orienta sua atuação conforme as necessidades da política educacional e do projeto político-pedagógico. A norma não autoriza reduzir esses profissionais a atendimentos clínicos individualizados. Seu sentido institucional exige análise das relações escolares, proteção de direitos, mediação com famílias e territórios, apoio às equipes docentes e participação no planejamento das políticas educacionais (Brasil, 2019; Pereira; Silva, 2022).

A Lei nº 14.819/2024 e os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 reforçam a intersetorialidade, a atenção psicossocial e a organização de redes inclusivas. Para a gestão pública, esses instrumentos demandam definição de competências, formação, financiamento,

comunicação entre serviços e monitoramento. A legislação cria condições normativas, mas a implementação depende da capacidade dos entes federativos de transformar comandos gerais em equipes estáveis, protocolos e ações integradas, evitando que a inclusão permaneça condicionada a iniciativas locais descontínuas (Brasil, 2024, 2025a, 2025b; Pletsch; Mendes, 2024).

2.3 Trabalho multiprofissional, interprofissionalidade e cooperação

Mendes (2024) e Rigoletti e Deliberato (2026) diferenciam a multiprofissionalidade, caracterizada pela composição de equipes formadas por profissionais de distintas áreas, da interprofissionalidade, que pressupõe interação, planejamento compartilhado e corresponsabilidade. Essa distinção é relevante, pois a simples reunião de especialistas não assegura a integração das práticas. Quando os profissionais atuam de forma isolada, a escola pode acumular pareceres e encaminhamentos sem, necessariamente, transformar as condições de ensino. A cooperação efetiva requer objetivos comuns, comunicação acessível, definição clara de atribuições e decisões articuladas às necessidades do cotidiano pedagógico.

A consultoria colaborativa constitui estratégia promissora porque mantém o estudante no contexto escolar e apoia os profissionais que participam de sua rotina. Estudos brasileiros mostram que esse modelo pode favorecer formação continuada, planejamento de intervenções, articulação entre saúde e educação e avaliação das estratégias implementadas. Seu foco não é substituir o professor, mas ampliar sua capacidade de analisar barreiras, selecionar recursos e acompanhar a participação do estudante em atividades curriculares e sociais (Santos; Rodrigues; Capellini, 2023; Calheiros *et al.*, 2024).

Lopes e Quadros (2024), reconhecem que a cooperação multiprofissional também depende de condições administrativas adequadas. Reuniões sistemáticas, tempo institucional reservado, registros compartilhados, coordenação responsável e canais de devolutiva são fundamentais para assegurar a continuidade das ações e evitar a perda de informações. As experiências desenvolvidas em programas intersetoriais revelam que a organização da equipe, a caracterização funcional do estudante, a acessibilidade curricular e a avaliação processual constituem etapas interdependentes. Assim, o trabalho colaborativo deve ser incorporado ao planejamento institucional, em vez de depender exclusivamente da disponibilidade individual dos profissionais.

2.4 Psicologia, serviço social e leitura psicossocial das demandas

A psicologia escolar contribui para a inclusão quando analisa relações, expectativas, conflitos, processos de aprendizagem e mecanismos institucionais de exclusão. Sua atuação crítica afasta-se da produção automática de laudos e do atendimento individual como resposta central à queixa escolar. Ao integrar a equipe, o psicólogo pode apoiar formação, mediação, participação estudantil e planejamento preventivo, considerando dimensões subjetivas, sociais e pedagógicas das demandas (Pereira; Silva, 2022; Silva; Aquino, 2023).

O serviço social acrescenta a leitura das desigualdades, das condições de vida, do acesso às políticas públicas e das relações entre escola, família e território. Sua contribuição é especialmente relevante para identificar violações de direitos, barreiras socioeconômicas e necessidades de articulação com a rede de proteção. A deficiência, compreendida como expressão da questão social, exige respostas que associem participação, acessibilidade e justiça social. A Lei nº 13.935/2019 oferece base institucional para essa atuação nas redes públicas (Cunha, 2021; Brasil, 2019).

A produção analisada, entretanto, apresenta maior número de estudos específicos sobre psicologia do que sobre serviço social no cotidiano inclusivo. Essa assimetria constitui lacuna importante, pois pode tornar invisíveis contribuições relativas à busca ativa, proteção social, permanência, relação com benefícios e articulação territorial. Para a gestão pública, o desafio é integrar as duas áreas sem confundir atribuições e sem criar serviços paralelos ao trabalho pedagógico, garantindo inserção no projeto político-pedagógico e nas decisões coletivas (Mendes, 2024; Pletsch; Mendes, 2024).

2.5 Terapia ocupacional, acessibilidade e Plano Educacional Individualizado

Pereira, Borba e Lopes (2021), abordam a contribuição da terapia ocupacional para a participação do estudante nas atividades e nas relações que integram a vida escolar. Essa atuação contempla aspectos como autonomia, mobilidade, comunicação, utilização de materiais, organização do ambiente, tecnologia assistiva e acesso às tarefas curriculares. Os estudos identificam práticas de orientação a professores e familiares, indicação de recursos e ações de consultoria. Entretanto, também revelam que parte significativa das intervenções ainda se

desenvolve em serviços clínicos pouco articulados ao cotidiano escolar, o que pode limitar sua contribuição para a inclusão educacional.

Calheiros *et al.* (2024), constataam que a presença do terapeuta ocupacional no contexto escolar favorece a identificação de barreiras concretas e a avaliação colaborativa das adaptações necessárias. Experiências desenvolvidas em rede, especialmente por meio da pesquisa-ação e da consultoria colaborativa, contribuíram para ampliar a participação da estudante e qualificar a formação dos profissionais envolvidos. Esses achados reforçam que a acessibilidade deve ser planejada como responsabilidade compartilhada, articulando recursos individualizados a transformações no ambiente, na organização institucional e nas práticas pedagógicas.

Costa, Schmidt e Camargo (2023), concebem o Plano Educacional Individualizado (PEI) como um instrumento destinado a organizar metas, estratégias, recursos, responsabilidades e formas de acompanhamento, desde que seja elaborado coletivamente e revisado de maneira periódica. Os estudos reconhecem seus efeitos positivos sobre o trabalho colaborativo, mas identificam limitações relacionadas à ausência de regulamentação nacional específica, à padronização desigual e à dependência de iniciativas locais. Por essa razão, o PEI deve constituir um instrumento pedagógico e de gestão articulado ao currículo e aos registros institucionais, e não um formulário burocrático ou um substituto das medidas coletivas de acessibilidade.

3 Metodologia

O estudo caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de natureza qualitativa e abordagem analítica. Esse tipo de revisão permite reunir produções de diferentes delineamentos para interpretar o estado do conhecimento e construir uma leitura contextual sobre determinado fenômeno. A opção metodológica foi adequada ao objetivo de relacionar evidências acadêmicas, legislação e implicações administrativas, sem pretensão de estimar efeito agregado ou esgotar todas as publicações existentes (Casarin *et al.*, 2020).

A busca foi atualizada em julho de 2026 nas plataformas SciELO e Google Acadêmico e nas páginas oficiais dos periódicos. Foram empregadas combinações dos termos “inclusão escolar”, “equipe multiprofissional”, “educação inclusiva”, “psicologia escolar”, “serviço social”, “terapia ocupacional”, “consultoria colaborativa”, “Plano Educacional Individualizado”, “gestão escolar” e “intersectorialidade”, utilizando o operador AND. O recorte temporal compreendeu

janeiro de 2021 a junho de 2026, com prioridade para artigos em português e acesso ao texto completo.

Foram incluídos artigos diretamente relacionados ao contexto escolar, à educação especial, às equipes multiprofissionais, à colaboração entre educação e outros setores ou à gestão das políticas inclusivas. Excluíram-se textos sem estrutura acadêmica, duplicidades, publicações centradas exclusivamente em tratamento clínico e estudos sem relação com participação, aprendizagem ou organização escolar. Após leitura de títulos, resumos e textos completos, 15 artigos compuseram o corpus. Também foram examinados marcos normativos indispensáveis à interpretação da responsabilidade pública.

A extração das informações considerou autoria, ano, objetivo, delineamento, contexto, profissionais envolvidos, estratégias, resultados e implicações para a gestão. A análise temática reuniu os achados em cinco eixos: governança e marco normativo; planejamento colaborativo e PEI; psicologia e serviço social; terapia ocupacional, acessibilidade e comunicação; e monitoramento. Por se tratar de revisão narrativa, não foi aplicado protocolo PRISMA nem avaliação formal do risco de viés, limitação considerada na interpretação dos resultados (Casarin *et al.*, 2020).

4 Resultados e discussão

Os 15 estudos selecionados apresentam diversidade metodológica: revisões, estudos teórico-documentais, pesquisas qualitativas, estudo transversal, pesquisa-ação, relato de prática e análise de programa intersetorial. Essa heterogeneidade permite observar o fenômeno por diferentes ângulos, mas dificulta comparações diretas e mensuração de impacto. O conjunto evidencia que a inclusão depende da articulação entre decisões pedagógicas e condições administrativas, especialmente quando as necessidades dos estudantes atravessam dimensões curriculares, comunicacionais, psicossociais e funcionais.

A síntese indica que a presença de profissionais especializados não produz resultados automaticamente. Os benefícios aparecem quando a atuação ocorre no contexto escolar, com objetivos definidos, devolutiva aos professores, participação da família e acompanhamento das estratégias. Estudos sobre consultoria colaborativa, PEI e equipes intersetoriais convergem ao mostrar que o planejamento conjunto amplia a coerência das intervenções e reduz a lógica de

encaminhamento, embora exija tempo institucional, coordenação e registros compartilhados (Santos; Rodrigues; Capellini, 2023; Costa; Schmidt; Camargo, 2023; Rigoletti; Deliberato, 2026).

O Quadro 1 apresenta a caracterização dos trabalhos e explicita a base utilizada para a interpretação. A organização permite distinguir resultados empíricos, revisões e análises normativas, evitando tratar todas as publicações como evidências equivalentes. Também evidencia a concentração de estudos em psicologia, terapia ocupacional, gestão e colaboração pedagógica, enquanto a atuação específica do serviço social permanece menos documentada no corpus.

Quadro 1 – Caracterização dos estudos incluídos na revisão

Autor/ano	Delineamento e contexto	Foco profissional ou institucional	Síntese das contribuições
Boff e Machado (2024)	Revisão bibliométrica sobre educação especial e educação inclusiva.	Direito à educação, acessibilidade e políticas inclusivas.	Mostra que acesso formal não garante participação e aprendizagem; destaca formação, família, acessibilidade e articulação intersetorial.
Calheiros <i>et al.</i> (2024)	Pesquisa-ação qualitativa em CMEI, com consultoria colaborativa.	Terapia ocupacional, profissionais escolares e rede pública de saúde.	A rede favoreceu participação da estudante e formação dos profissionais, demonstrando a necessidade de apoios articulados.
Costa, Schmidt e Camargo (2023)	Estudo de caso em escola de ensino fundamental.	PEI, docentes, família e equipe multiprofissional.	A elaboração do PEI fortaleceu planejamento e trabalho colaborativo, desde que vinculada às necessidades educacionais.
Cunha (2021)	Estudo teórico sobre deficiência e questão social.	Serviço social, direitos e participação.	Relaciona deficiência a desigualdades e barreiras sociais, ampliando a análise para além do corpo individual.
Lins, Correia e Farias (2024)	Estudo transversal quantiquantitativo com 40 terapeutas ocupacionais.	Terapia ocupacional no Distrito Federal.	Identificou orientações, tecnologia assistiva e predominância de atuação clínica distante do cotidiano escolar.

Medeiros <i>et al.</i> (2024)	Estudo de caso qualitativo com equipe gestora municipal.	Gestão democrática e articulação entre ensino comum e especial.	Destaca concepção de deficiência, sentido dos diagnósticos e organização escolar como fatores decisivos para inclusão.
Mendes (2024)	Relato de prática profissional em rede pública municipal.	Equipe multiprofissional e trabalho em rede.	Defende atuação institucional, apoio ao trabalho docente e superação da patologização da queixa escolar.
Pereira, Borba e Lopes (2021)	Revisão de mapeamento e entrevistas com pesquisadoras.	Terapia ocupacional e educação.	Aponta predominância de práticas individualizadas e necessidade de consolidar campo próprio de atuação na escola.
Pereira e Silva (2022)	Estudo teórico-documental crítico-reflexivo.	Psicologia escolar e educação inclusiva.	Sistematiza contribuições da psicologia para superar práticas individualizantes e apoiar mudanças institucionais.
Pletsch e Mendes (2024)	Análise de documentos, Censo Escolar, produção científica e dados de redes.	Políticas, gestão e realidade educacional.	Evidencia avanços de acesso, permanência de barreiras e necessidade de consolidar políticas inclusivas nas redes.
Reis e Menezes (2026)	Revisão documental e histórico-normativa.	PEI e legislação brasileira.	Identifica amparo indireto ao PEI, ausência de regulamentação específica e necessidade de formação e diretrizes nacionais.
Rigoletti e Deliberato (2026)	Análise retrospectiva de programa intersetorial.	Escola, família e profissionais de saúde e educação.	Define etapas de organização da equipe, acessibilidade curricular e avaliação processual, com ganhos para participação.
Santos, Rodrigues e Capellini (2023)	Revisão sistemática de 25 estudos brasileiros.	Consultoria colaborativa e educação especial.	Mostra contribuições para formação, planejamento, integração saúde-educação e inclusão no contexto escolar.
Silva e Aquino (2023)	Questionário on-line com 62 psicólogos escolares.	Formação e atuação em equipe multiprofissional.	Relaciona formação insuficiente e equipes incompletas a dificuldades de atuação crítica e psicossocial.
Silva, Lopes e Quadros (2024)	Pesquisa qualitativa, documental e com questionários.	Colaboração entre ensino regular e educação especial.	Mostra distância entre normas inclusivas e práticas docentes, indicando necessidade de formação e cooperação.

Fonte: elaboração própria, com base nos artigos selecionados.

O Quadro 1 demonstra que grande parte das evidências deriva de estudos localizados e com amostras pequenas, embora revisões e análises nacionais ampliem o alcance interpretativo. Os resultados mais consistentes dizem respeito a processos: melhoria da comunicação, apoio ao professor, participação em atividades, reflexão sobre práticas e organização do planejamento. Há menor disponibilidade de indicadores quantitativos sobre aprendizagem, permanência, redução de barreiras ou custo-efetividade das equipes, o que limita afirmações causais.

Mendes (2024), Calheiros et al. (2024) e Rigoletti e Deliberato (2026) permitem compreender que a atuação multiprofissional apresenta dimensões pedagógicas, psicossociais, funcionais e administrativas. Por essa razão, a equipe não deve atuar como um serviço isolado ou dissociado da dinâmica escolar. Sua contribuição torna-se efetiva quando os diferentes conhecimentos profissionais são convertidos em mudanças no currículo, nos materiais didáticos, nas rotinas, nos processos de comunicação e nas decisões da gestão. Essa articulação amplia o alcance da multiprofissionalidade e a aproxima de uma prática efetivamente interprofissional e intersetorial, orientada pela colaboração e pela corresponsabilidade.

Quadro 2 – Síntese dos achados e implicações para a gestão pública

Eixo	Contribuição da equipe	Desafio recorrente	Implicação administrativa
Governança e marco normativo	Integra papéis, decisões pedagógicas, direitos e serviços.	Normas gerais sem tradução em fluxos locais.	Regulamentar atribuições, financiamento, coordenação e indicadores.
Planejamento colaborativo e PEI	Converte necessidades em metas, estratégias, recursos e avaliação.	Tempo insuficiente, registros frágeis e burocratização do PEI.	Prever agenda de equipe, modelo flexível de registro e revisão periódica.
Psicologia e serviço social	Analisa relações, desigualdades, proteção de direitos e contexto territorial.	Patologização, equipes incompletas e pouca produção sobre serviço social.	Implementar a Lei nº 13.935/2019 e vincular a atuação ao projeto pedagógico.
Terapia ocupacional e acessibilidade	Apoia participação, tecnologia assistiva, comunicação e adequação ambiental.	Atuação externa ou clínica, distante da rotina escolar.	Priorizar consultoria no contexto, mapeamento de barreiras e aquisição acessível.
Monitoramento e intersetorialidade	Acompanha estratégias e articula educação, saúde, assistência e família.	Encaminhamentos sem devolutiva e ausência de dados sobre resultados.	Criar protocolos, responsáveis, registros compartilhados e avaliação de efetividade.

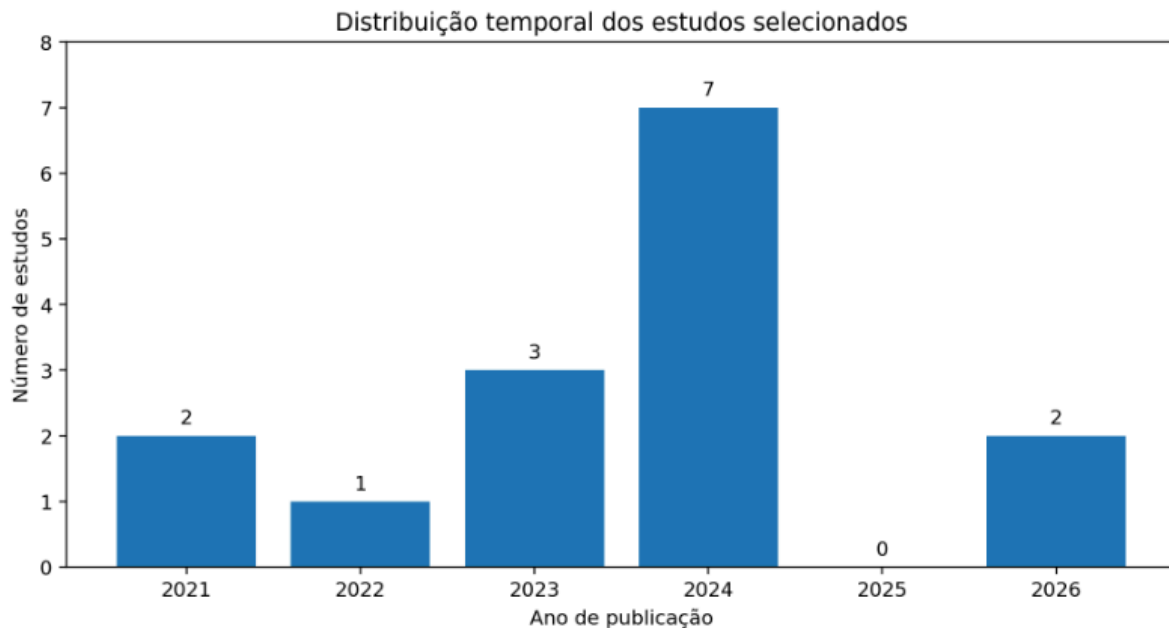
Fonte: elaboração própria, com base na síntese temática da revisão.

O Quadro 2 evidencia que as principais limitações não são apenas técnicas. Elas envolvem vínculos de trabalho, disponibilidade de profissionais, capacidade de coordenação, orçamento, comunicação entre secretarias e cultura organizacional. A institucionalização das equipes requer regras que evitem sobreposição de funções e garantam presença no planejamento escolar. Também exige que as redes definam quais decisões pertencem à escola, quais demandam apoio especializado e quais necessitam de pactuação intersetorial.

O PEI sintetiza parte desses desafios. Como instrumento de gestão, pode registrar metas, apoios, responsáveis, prazos e resultados, mas não deve individualizar toda a responsabilidade pela inclusão. Sua construção precisa dialogar com o currículo comum, o Atendimento Educacional Especializado e as adaptações ambientais. A ausência de diretrizes nacionais específicas favorece modelos heterogêneos; por isso, as redes devem estabelecer orientações

mínimas, sem transformar o plano em formulário rígido ou em requisito condicionado exclusivamente a diagnóstico clínico (Costa; Schmidt; Camargo, 2023; Reis; Menezes, 2026).

Figura 1 – Distribuição temporal dos estudos selecionados



Fonte: elaboração própria, com base no ano de publicação dos 15 artigos selecionados.

A Figura 1 mostra concentração de sete estudos em 2024 e incorporação de duas publicações de 2026, o que atualiza a discussão sobre PEI e equipes intersetoriais. O corpus não incluiu publicações de 2025, aspecto que evidencia uma lacuna do recorte e recomenda atualização em revisões sistematizadas. A distribuição sugere crescimento recente do interesse, mas também indica campo ainda pouco consolidado, com produção sensível a dossiês e números temáticos de periódicos.

Os estudos de 2026 reforçam uma mudança relevante: da descrição isolada de profissões para a análise de programas, etapas de implementação e base legal. Essa tendência aproxima a literatura das necessidades da administração pública, pois permite discutir desenho institucional, responsabilidades e monitoramento. Ainda assim, faltam pesquisas comparativas entre redes, avaliações longitudinais e estudos que relacionem a composição das equipes a indicadores de

participação, aprendizagem, permanência e satisfação da comunidade escolar (Rigoletti; Deliberato, 2026; Reis; Menezes, 2026).

Outro resultado importante é a persistência do risco de patologização. Psicologia, terapia ocupacional e demais áreas podem fortalecer a inclusão, mas também podem reforçar explicações individualizantes quando atuam apenas por laudos, triagens ou atendimentos externos. A abordagem institucional requer devolver a análise à escola, problematizando currículo, relações, recursos e expectativas. Nesse sentido, os saberes especializados devem ampliar as possibilidades pedagógicas, e não substituir a responsabilidade educacional (Pereira; Silva, 2022; Mendes, 2024; Lins; Correia; Farias, 2024).

Para as redes de ensino, os achados sustentam cinco prioridades: regulamentar a atuação, garantir pessoal e tempo de planejamento, integrar os registros ao projeto político-pedagógico, organizar fluxos intersetoriais e avaliar resultados. Indicadores podem abranger frequência, participação em atividades, acesso aos recursos, cumprimento das metas do PEI, percepção das famílias, tempo de resposta e redução de barreiras. O monitoramento deve apoiar decisões e aprendizagem institucional, sem converter a inclusão em mera produção burocrática de dados (Pletsch; Mendes, 2024; Medeiros *et al.*, 2024).

5 Considerações finais

A revisão permite concluir que a atuação multiprofissional fortalece a inclusão escolar quando diferentes saberes são articulados ao currículo, à gestão e às condições concretas de participação dos estudantes. A principal contribuição das equipes não está na soma de atendimentos especializados, mas na capacidade de transformar demandas em decisões compartilhadas, adaptações, recursos, proteção de direitos e acompanhamento. Essa orientação reduz a fragmentação e amplia a responsabilidade institucional pela aprendizagem.

No campo da administração pública, a efetividade depende da institucionalização de equipes, atribuições claras, vínculos estáveis, financiamento, tempo de planejamento, protocolos e registros. A Lei nº 13.935/2019, a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares e a política nacional instituída em 2025 oferecem base para ampliar essa organização. Contudo, a norma somente produz efeitos quando é convertida em capacidade administrativa e

integrada ao projeto político-pedagógico, ao Atendimento Educacional Especializado e aos serviços territoriais.

Também se conclui que a atuação deve ser crítica e interprofissional, evitando a centralidade do laudo, a medicalização e o deslocamento das responsabilidades da escola. Psicologia, serviço social, terapia ocupacional e demais áreas precisam apoiar mudanças no ambiente, na comunicação, no currículo e nas relações. O PEI pode organizar esse processo, desde que permaneça flexível, colaborativo e submetido a avaliação periódica, sem substituir políticas universais de acessibilidade.

Referências

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85133>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. 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.

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). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. 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.

BRASIL. 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.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025a.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b.

CALHEIROS, David dos Santos et al. Planejamento, implementação e avaliação das ações de terapias ocupacionais em uma rede de apoio à inclusão escolar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 32, n. esp. 1, e3803, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO392838021>.

CASARIN, Sidnéia Tessmer et al. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. Journal of Nursing and Health, Pelotas, v. 10, n. esp., e20104031, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15210/jonah.v10i5.19924>.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, e280098, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>.

CUNHA, Ana Carolina Castro P. Deficiência como expressão da questão social. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 141, p. 303-321, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.251>.

LINS, Sarah Raquel Almeida; CORREIA, Rebeca dos Santos; FARIAS, Magno Nunes. Identificação e caracterização de terapeutas ocupacionais sobre ações relacionadas à escola. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 32, n. esp. 1, e3681, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO283236811>.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; MAFEZONI, Andressa Caetano; VIEIRA, Alexandro Braga; BRAGA, Vanessa Auer. Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 105, e6017, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6017>.

MENDES, Laura Rosa Ribeiro. Equipes multiprofissionais: desafios e possibilidades frente às prioridades definidas pelas políticas educacionais. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 28, e256841, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392024256841>.

PEREIRA, Beatriz Prado; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; LOPES, Roseli Esquerdo. Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 29, e2072, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2072>.

PEREIRA, Mara Dantas; SILVA, Joilson Pereira da. Psicóloga(o) escolar na educação inclusiva: contribuições e perspectivas da profissão no Brasil. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 42, n. esp., e263525, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003263525>.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 30, e143i, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e143i>.

REIS, Maiana Araújo dos; MENEZES, Aline Beckmann. Plano Educacional Individualizado no Brasil: base legal e desafios para a educação inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 32, e0081, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0081>.

RIGOLETTI, Vanessa Calciolari; DELIBERATO, Debora. Equipe intersetorial colaborativa na escola: etapas de um programa para alunos com deficiência. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 39, n. 1, e2, p. 1-24, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X91773>.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Consultoria colaborativa e educação inclusiva: uma revisão sistemática de estudos brasileiros. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 27, e245254, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-245254>.

SILVA, Cláudia Luciene de Melo; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Formação em Psicologia Escolar: implicações para a prática em equipe multiprofissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 43, e265125, p. 1-16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003265125>.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 37, n. 1, e17, p. 1-32, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X74315>.