



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

MÁRCIA ALTINA BONFÁ DA SILVA

**A ATUAÇÃO DE UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO
APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

São Carlos - SP

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

MÁRCIA ALTINA BONFÁ DA SILVA

A ATUAÇÃO DE UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr. Enicéia Gonçalves Mendes.

São Carlos - SP

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586a Silva, Márcia Altina Bonfá da
A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio
à educação inclusiva / Márcia Altina Bonfá da Silva. --
São Carlos : UFSCar, 2016.
182 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3.
Educação para Todos. 4. Equipe Multiprofissional. 5.
Consultoria Colaborativa Escolar. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Márcia Altina Bonfá da Silva, realizada em 29/02/2016:



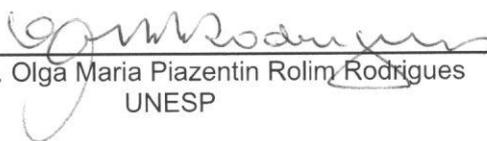
Profa. Dra. Ericeia Gonçalves Mendes
UFSCar



Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga
UFSCar



Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenco
UFSCar



Profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
UNESP

AGRADECIMENTOS

“Se consegui ver mais longe é porque estava
sobre ombros de gigantes.”
(Isaac Newton)

Ao meu maior amigo, Jesus, por ser o modelo mais perfeito a ser seguido, por ser meu caminho, meu guia e meu farol.

Ao meu marido, Allan Fúlvio Borges, pelo apoio, incentivo e pelo respeito às minhas escolhas.

Ao meu filho, Andreas Matheus Borges, por compreender os meus sonhos. Estarei sempre aqui, sabe que pode contar comigo na realização dos seus sonhos.

Meus pais, Gilberto e Lúcia, obrigada por torcerem, incondicionalmente, pelas minhas conquistas.

A todos os meus familiares, obrigada a cada um de vocês.

Aos meus amigos, colegas de trabalho e à Secretaria Municipal de Educação pelo apoio durante todo esse processo.

Às profissionais participantes desta pesquisa, todo o meu sincero agradecimento pela participação e pelo compromisso para com este estudo. Espero ter contribuído com vocês, tanto quanto contribuíram comigo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, aos professores pelo comprometimento e excelência ao ensinar e aos funcionários pela dedicação e atenção.

Aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa – Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP- FOREESP), pelo auxílio e pelo aprendizado construído durante esses anos de convivência e colaboração.

À minha orientadora, Enicéia Gonçalves Mendes, a profissional mais coerente que já conheci. Suas ações refletem sua fala e a convivência nos mostra isso a todo momento. Obrigada, infinitamente, por todo o conhecimento compartilhado. Esses ensinamentos extrapolaram, em muito, o campo profissional.

Às professoras da banca examinadora, Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga, Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço, Profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, pelas contribuições com a pesquisa.

Minha imensa gratidão a todos.

“Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que, apaixonadamente, diz sim à vida”

(Paulo Freire)

RESUMO

A busca por um sistema educacional inclusivo tem impulsionado a descoberta de caminhos e práticas que concretizem o ideal de igualdade de acesso, permanência e aprendizagem a todos os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no espaço escolar. Os serviços e profissionais de apoio são apontados como alternativas favoráveis à efetivação desse princípio, tendo em vista a escolarização em classe comum. Partindo-se da hipótese de que tais serviços de equipes multiprofissionais quando existentes nas redes de ensino, são recentes, fragmentados e desarticulados, dada a pouca experiência que se tem com esse tipo de suporte na realidade brasileira, o objetivo geral do presente estudo foi o de descrever e analisar as ações de uma equipe multiprofissional e identificar, juntamente com os profissionais da equipe, estratégias para aperfeiçoá-lo. Para tanto, o objeto desse estudo foi a atuação de uma equipe multiprofissional formada por: três fonoaudiólogas, três psicólogas e uma pedagoga, que atuavam em cinco escolas de uma rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo. A metodologia de pesquisa utilizada fundamentou-se na pesquisa colaborativa. A primeira etapa envolveu um estudo documental com objetivo de caracterizar o contexto de atuação dos participantes. Na segunda etapa foram realizadas entrevistas individuais com intuito de descrever e analisar o trabalho desenvolvido pelos participantes. A terceira etapa envolveu reflexão sobre o serviço da equipe com intervenções baseadas em encontros de grupos focais, visando identificar estratégias para aperfeiçoá-lo. A quarta e última etapa contemplou a análise documental da nova proposta de organização do trabalho feita pela equipe, após finalizado o processo de intervenção. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo temática, e utilizou-se como ferramenta o *Software* Atlas-Ti. Os resultados foram organizados em quatro partes de acordo com as etapas do estudo. Os resultados da etapa I permitiram contextualizar o histórico de criação do serviço escolar da equipe multiprofissional. Os resultados da etapa II descreveram a organização do serviço, permitindo concluir que há demanda escolar por esses especialistas, serviço este valorizado pela escola. No entanto, a expectativa era de serviços clínicos, tais como, avaliação e atendimentos diretos aos alunos. Identificou-se também a existência de dois modelos de prestação de serviços, o clínico e o educacional. Na etapa III, os resultados dos encontros reflexivos evidenciaram as dificuldades no estabelecimento de práticas coletivas e colaborativas da equipe na escola, a necessidade da definição de papéis e a reflexão sobre a cultura escolar como fatores para mudanças. Os resultados da etapa IV mostraram que o emprego da pesquisa colaborativa refletiu no projeto final da equipe de reorganização do serviço que incluíram alguns dos princípios orientadores do trabalho de equipes multiprofissionais nas escolas. Concluiu-se que o serviço de uma equipe multiprofissional pode contribuir com a construção de escolas mais inclusivas, desde que seja pautado numa filosofia única de trabalho e que haja formação continuada permanente da equipe em propostas colaborativas. O trabalho de especialistas na escola, embora não seja uma prática comum no Brasil, tem demonstrado sua eficiência em outros contextos, quando o serviço de apoio ao contexto escolar é baseado no modelo de Consultoria Colaborativa Escolar que vise auxiliar o desenvolvimento de uma filosofia de ensino que ofereça maiores oportunidades educacionais para todos os alunos.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Educação para Todos. Equipe Multiprofissional. Consultoria Colaborativa Escolar.

ABSTRACT

The search for an educational inclusive system has driven the discovery of ways and practices that concretize the ideal of access equality, abidance and learning to all students that present special educational needs inside of the educational space. The services and professionals of support are aimed as favorable alternatives to the effectuation of this principle, aiming the schooling in ordinary class. Starting from the hypothesis that these services of multiprofessional teams when exists in the school system, are recent, fragmented and inarticulated, in due to the bit experience owned with this kind of support in brazilian reality, the general aim of this study was to describe and analyze this kind of service and identify, with the professionals of the team, strategies to improve it. Therefore, the aim of this study was the performance of a multiprofessional team, formed by three phonoaudiologists, three psychologists and a pedagogue, who acted in five municipal schools in the inner state of *São Paulo*. The research methodology used was based on collaborative research. The first stage involved a documental study with the aim to characterize the performance's context of the participants. In the second stage were made individual interviews, in order to describe and analyze the work developed by the participants. The third stage involved reflection about the team's service with interventions based on meetings of focal groups, aiming to identify strategies to improve it. The fourth, and last stage included documental analysis of the new proposal of work organization made by the team, after finalized the intervention process. The collected data were submitted to analysis of thematic content, and was used as tool the Atlas-Ti Software. The results were organized in four parts, according to the stages of the study. The results of the stage I allowed to contextualize the historic of creation of the multiprofessional team's school service. The results of the stage II describe the organization of the service and allowed to conclude that there is school demand by these specialists, service which is appreciated by the school. However, the expectation was about clinical services, such as, evaluation and direct attendance to the students. It was also identified the existance of two models of services' installment, the clinical and the educational. In the stage III, the reflexive meeting's results revealed the difficulties with the establishment of collective and colaborative practices of the team in the school, the necessity of definition of roles and the reflection about the school culture as a factor for changes. The results of the stage IV showed that the use of the collaborative research reflected in the final project of the reorganization team of the service which had include some of the guiding principles of multiprofessional teams' work in the schools. It was concluded that the service of a multiprofessional team can contribute with the construction of more inclusive schools, since is lined in an unique philosophy of work and that there is a permanent continuing formation of the team in collaborative proposals. The work of specialists in school, although is not an ordinary practice in Brazil, has showed its efficiency in other contexts, when the support service to the school context is based on the model of Collaborative Consultancy School which aims to help the development of a philosophy education that offers greater educational opportunities for all students.

Key-words: Special Education. Inclusive Education. Education for all. Multiprofessional team. Collaborative Consultancy School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1_ Serviços de apoio à escolarização dos alunos com necessidades educacionais segundo modelo de cascata e segundo modelo de constelação de serviços.	32
Figura 2_ Representação das etapas de CCE descritas por Kampwirth (2003).....	51
Figura 3_ Período de implantação do programa educação inclusiva: direito à diversidade.	87
Figura 4_ Sujeitos alvo do trabalho da equipe multiprofissional na escola.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1_ O papel do pesquisador na pesquisa.....	61
Quadro 2_ Caracterização do município.	62
Quadro 3_ Caracterização dos participantes da pesquisa.....	64
Quadro 4_ Delineamento do estudo, com a especificação de suas quatro etapas, seus objetivos e respectivos procedimentos de coleta e análise dos dados.....	69
Quadro 5_ Encontros realizados pela equipe multiprofissional para replanejamento do projeto de atuação.	77
Quadro 6_ Etapas de análise dos dados.	80
Quadro 7_ Organização dos dados da pesquisa no atlas ti.....	82
Quadro 8_ Demonstrativo do fluxo de trabalho durante o projeto.	89
Quadro 9_ Campo de atuação da equipe multiprofissional no município estudado, a partir da reorganização dos profissionais em 2011.	91
Quadro 10_ Tópicos que constam no projeto da equipe multiprofissional.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1_ Matrícula de alunos PAEE nas escolas do ensino público e privado do município pesquisado.	85
Tabela 2_ Frequência dos participantes nos encontros dessa etapa, que visou a reconstrução ou reelaboração do novo projeto de atuação da equipe.....	128

LISTA GRÁFICOS

Gráfico 1_ Áreas de atuação da equipe multiprofissional.	66
---	----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CCE	Consultoria Colaborativa Escolar
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CFSS	Conselho Federal Serviço Social
CRFa	Conselho Regional de Fonoaudiologia
CSIE	Centro de Estudos de Educação Inclusiva
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GP FOREESP	Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBNE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEES	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
RI	Reforço Intensivo

RTI	Resposta à Intervenção
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SEM	Sala de Recursos Multifuncional
UE	Unidade Escolar
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA/EDUCAÇÃO PARA TODOS	21
3 SERVIÇOS DE APOIO PARA A EDUCAÇÃO	30
4 AS ORIENTAÇÕES QUANTO AOS SERVIÇOS DE APOIO NA ESCOLA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	40
5 CONSULTORIA COLABORATIVA ESCOLAR: UMA POSSIBILIDADE PARA O TRABALHO DE ESPECIALISTAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	48
5.1 CONSULTORIA COLABORATIVA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS ESTUDOS NACIONAIS. .	52
6 MÉTODO.....	59
6.1 LOCAL DA PESQUISA	61
6.2 PARTICIPANTES	62
6.3 INSTRUMENTOS/EQUIPAMENTOS	67
6.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	68
6.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.	78
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.	83
7.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO E O CONTEXTO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL.	83
7.1.1 A Proposta e a Organização do Trabalho da Equipe Multiprofissional.	88
7.2 A PROPOSTA DE TRABALHO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL: COMO DESCREVEM E AVALIAM SEU TRABALHO.	93
7.2.1 A proposta de trabalho da equipe multiprofissional.....	94
7.2.2 Público alvo de atuação da equipe multiprofissional.	97
7.2.3 O trabalho com os sujeitos da escola.....	100
7.2.4 O planejamento das ações para atuação da equipe.	109
7.2.5 As demandas para o trabalho da equipe.	110
7.2.6 A avaliação individual do trabalho.....	113
7.2.7 Limites e Possibilidades.	113
7.3 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL.....	116
7.3.1 A Resolução dos Problemas Escolares Como Sinônimo de Atendimento às Emergências.....	116

7.3.2	A Importância da Definição de Papéis para Realização do Trabalho.	119
7.3.3	As Dificuldades na Modificação das Práticas Escolares.	120
7.4	A PESQUISA COLABORATIVA ENQUANTO PROPOSTA DE REFLEXÃO E MUDANÇA.	126
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.	141
9	REFERENCIAS	147
10	APÊNDICES	157
11	ANEXOS	162

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha trajetória como professora em 1993 em uma instituição especializada mantida pela APAE da cidade, convicta de que a integração era um caminho seguro para os alunos com deficiência. Pensava que, preparando-os na escola especial para depois inseri-los no ensino regular, eles teriam maiores chances de sucesso na aprendizagem e que suas oportunidades seriam equiparadas aos dos demais alunos.

Concomitantemente com o trabalho na escola especial lecionei em classes especiais, em escolas estaduais e municipais, e sentia-me incomodada com a maneira como éramos tratados, alunos e professores da classe especial: como um grupo à parte dos acontecimentos da escola. Essa percepção me remetia a uma expressão muito ouvida na infância, a criança “café com leite”. Os “cafés com leite” eram aceitos nas brincadeiras, no entanto, em razão de suas diferenças - consideradas inferiores - de idade, força, tamanho, não contavam como participantes ativos e decisivos, tampouco lhes era permitido liderar ou propor novas brincadeiras.

Em 2006 me desliguei da APAE e ingressei como professora efetiva da rede estadual de ensino, acumulando cargo nos dois sistemas, estadual e municipal, mas logo fui incluída no programa de municipalização do ensino e passei a me dedicar exclusivamente à rede municipal. Fui então convidada a assumir a primeira sala de recursos criada no município, pois na época eu tinha especialização na área e experiência com esse público, adquirida durante os anos de atuação na APAE.

Em 2007 participei de uma especialização promovida pelo MEC, voltada à formação de professores para o AEE. Nessa época, a movimentação da APAE, dos pais e das escolas foi intensa, em razão das notícias veiculadas sobre educação inclusiva e o fechamento das escolas especiais e a consequente matrícula de todos os alunos do público alvo da Educação Especial nas escolas da rede regular de ensino.

Em 2008 emergiu a possibilidade de inclusão radical dos alunos com deficiência, até então matriculados na instituição especializada, nessa época fui convidada a participar das discussões sobre como seria a transição desses alunos para as escolas da rede municipal e para planejar, junto à secretaria de educação, uma proposta de educação especial/inclusiva de forma a acolher os novos alunos e atender às necessidades da escola e dos professores.

Seguindo as primeiras orientações do Ministério da Educação e fundamentando a proposta nas orientações obtidas no curso de formação de professores para o AEE que havia

feito, o projeto foi elaborado e contemplava, dentro outras ações, a criação de salas de recursos multifuncionais (SRM), seguindo o modelo já existente, com profissional em tempo integral na escola e com dedicação exclusiva ao trabalho, realizando o AEE previsto pela lei e também prevendo momentos de trabalho em sala de aula comum.

A partir de 2010, assumi a coordenação desse serviço e passei a atuar na SME, oportunidade em que pude conhecer mais detalhadamente os demais serviços de apoio oferecidos pelo município, dentre eles, o trabalho da equipe multiprofissional.

Dentro desse universo de oportunidades de vivenciar diferentes épocas, concepções e funções, fui, igualmente com a história e a evolução da Educação Especial, modificando minhas próprias concepções e encontrando inúmeras dificuldades para dar respostas às novas situações que surgiam todos os dias na escola regular. Surgiu então, a necessidade de buscar novos conhecimentos e novas práticas e, nessa procura, encontrei a disciplina de Ensino Colaborativo ofertada pela UFSCar e pela já querida e admirada Prof. Enicéia Gonçalves Mendes.

Busquei pelo curso acreditando ser esse um bom caminho para discutir minhas dúvidas, buscar respostas, aprender e então, me capacitar para servir àqueles que, desde minha formação inicial, trilhavam comigo a mesma trajetória e representam hoje parte do que sou.

Com a aprovação na seleção do mestrado do PPGEEs da UFSCar, em 2014, ingressei no Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP - FOREESP) e venho, desde então, estudando, implementando e descobrindo novas possibilidades de contribuir para a educação oferecida nas escolas da minha cidade e, de alguma maneira, produzir conhecimentos que auxiliem a mim, à minha comunidade, outros profissionais, outras escolas e outros contextos que acreditem que a educação é de fato direito para todos.

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca da Educação Inclusiva impulsionaram novas reflexões em relação à presença de alunos com diferentes necessidades educacionais no espaço escolar. Da constatação de limitações e da tentativa de adequação dessas diferenças ao padrão estabelecido pelo sistema escolar, centrando as impossibilidades na própria pessoa, passou-se a uma concepção de que todos somos parte de um sistema educacional discriminatório, no qual, ambientes precisam se adequar aos alunos reais, eliminando obstáculos e oportunizando a participação de todos nos diferentes espaços escolares (CARVALHO, 2006; MITTLER, 2003).

Os dados apresentados pelo Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2014) apontam avanços quanto ao acesso no número de matrículas nas redes de ensino, indicando que 98,8% das crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos estão frequentando o ensino fundamental. Em relação à evolução de matrículas na Educação Especial em escolas regulares, os dados também apresentam um aumento de 28,9% entre os anos de 2007 a 2012, associada a uma redução nas matrículas em escolas especializadas e classes especiais, conforme informações apontadas pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014).

No entanto, considerando possíveis imprecisões que fazem parte de dados estatísticos, esse avanço pode ser caracterizado como um processo de mudanças de políticas e concepções, que foram se reformulando à medida que novas exigências sociais foram aparecendo, especialmente após a década de 1990, quando o discurso da escolarização para todos surgiu em contraposição ao que Januzzi (2012) e Mazotta (2005) consideram um longo período marcado pelo caráter assistencialista e terapêutico, dado a Educação Especial até então, baseados no princípio da segregação educacional. Assim, somente após três décadas de uma suposta política de integração escolar emergiu o discurso da educação inclusiva (MENDES, 2006). Entretanto, é preciso considerar que,

É certo que todos os alunos com necessidades educacionais especiais têm hoje o direito assegurado de frequentar uma escola pública para onde eles iriam se não fossem considerados diferentes. Mas convém destacar que estamos colocando esses alunos em escolas cujos desempenhos estão entre os piores do planeta. Os alunos poderão ter acesso garantido à escola, mas, assim como os demais, não poderão ter acesso ao conhecimento sem que haja melhoria na qualidade do ensino (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 362).

As expressões educação inclusiva e necessidades educacionais especiais, embora semanticamente amplas e definidoras de um público caracterizado por diferentes minorias, muitas vezes tem sido interpretada pela literatura da área e pela legislação educacional

brasileira como sinônimo de uma política voltada para o PAEE e ao processo de inclusão escolar.

Sob o paradigma da Educação para Todos, surgiram propostas de como efetivar esse discurso nos espaços escolares, de forma a concretizar esse ideal e garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos na escola. Dentre os caminhos descritos, encontra-se algum consenso na ideia de que o professor sozinho não possui todas as habilidades necessárias para dar respostas educativas às demandas que surgem no espaço escolar (MENDES, 2008a).

Pressupõe-se que escolas inclusivas devem ser capazes de implantar práticas que removam barreiras à aprendizagem de todos os alunos, tanto dos que se encontram fora quanto dos que permanecendo nesse espaço encontram inúmeras barreiras para sua permanência (CORREA, 2006; MARQUESI, 2004; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; SCHAFNER; BUSWELL, 1999). Para tanto, é necessário o apoio de serviços e de outros profissionais para que, por meio de soluções compartilhadas, se busque caminhos para as dificuldades encontradas nesse contexto (CARVALHO, 2004; COLL, 2004; GLAT et al, 2003; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; MENDES, 2006; MENDES, 2008b; MENDES, 2010a; MITTLER, 2005; SCHAFFNER; BUSWELL, 1999; RODRIGUES, 2006, 2008).

Considerando a recomendação da literatura sobre a necessidade de serviços de apoio nas escolas e, das pesquisas que caminham na direção de produzir conhecimentos sobre quais seriam os suportes mais adequados e possíveis, a questão que se colocou no presente estudo foi: uma equipe multiprofissional poderia ser um desses serviços de apoio à construção de escolas mais inclusivas?

Na tentativa de responder a esse questionamento, o objetivo geral desse estudo foi descrever e analisar as ações de uma equipe multiprofissional e identificar, juntamente com os profissionais da equipe, estratégias para aperfeiçoá-lo.

Os objetivos específicos foram:

- Caracterizar na legislação educacional municipal, aspectos que se referem ao trabalho da equipe multiprofissional;
- Descrever e analisar as ações que caracterizam o trabalho dos especialistas na escola;
- Comparar as ações da equipe multiprofissional, na função de serviço de apoio à educação, junto aos profissionais que a inserem, com a literatura sobre educação inclusiva;

- Avaliar o impacto da metodologia de pesquisa adotada nesse estudo, a partir da identificação de estratégias adotadas pelos profissionais para aperfeiçoar esse serviço.

Os participantes dessa pesquisa compunham uma equipe pré-existente, formada por três psicólogas, três fonoaudiólogas e duas pedagogas, profissionais estas que atuavam em cinco escolas municipais de uma rede municipal de ensino, além de uma assistente social, alocada na sede da SME.

Na tentativa de delinear um corpus teórico coerente com o objetivo desse estudo, a fundamentação teórica foi embasada em quatro temáticas. O **primeiro capítulo** retomou os conceitos de Educação para Todos, Educação Inclusiva, Educação em Direitos Humanos, os termos e públicos a eles relacionados e o sentido dado a essas expressões.

Partindo dessas considerações, o **segundo capítulo** buscou pelas orientações da literatura sobre como deveriam ser escolas inclusivas, quais as exigências para que esse espaço atendesse a necessidade de todos os alunos e, quais serviços seriam necessários e indicados para a concretização desse direito. Nesse contexto, recorreu-se a Garcia (1994) para discutir o papel de equipes multiprofissionais como serviço de apoio às escolas, pontuando as dificuldades e a necessidade desse trabalho ser efetivado na busca pela qualidade na educação. Foram apresentadas, também, as orientações dos Conselhos Federais das áreas aqui pesquisadas em relação à atuação de especialistas na escola.

O **terceiro capítulo** resgatou as proposições trazidas em orientações legais, documentos, normatizações e decretos brasileiros elaborados a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e analisou a maneira como esses documentos retrataram a necessidade dos serviços de apoio na escola e, quais serviços e profissionais foram considerados necessários para atender esse novo paradigma educacional.

O **quarto capítulo** apresentou a Consultoria Colaborativa Escolar enquanto serviço de apoio e possibilidade de trabalho para especialistas em contexto escolar. Apresentou também os resultados das pesquisas brasileiras que a utilizaram em diferentes contextos educacionais.

O **quinto capítulo** apresentou a trajetória metodológica utilizada nesse estudo. Considerando a intenção do estudo de buscar um instrumento de reflexão e formação sobre a prática, além de um procedimento de coleta de dados e produção de conhecimento, a pesquisa colaborativa foi adotada nesse estudo para expandir as possibilidades de contribuição com o trabalho desenvolvido pelos participantes desse estudo.

O **sexto capítulo** apresenta os resultados e a discussão dos dados coletados durante a pesquisa.

Para concluir o estudo, o **capítulo final** apresenta as considerações finais e as principais conclusões do estudo.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA/EDUCAÇÃO PARA TODOS

Os debates acerca dos direitos humanos surgiram como pauta para as discussões políticas, sociais, econômicas, legais e morais a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela ONU, em 1948 (UNESCO, 1998). Ao orientar a adoção de medidas governamentais voltadas ao respeito, aos direitos e à liberdade universal de todos os cidadãos, também através do ensino e da educação, esse documento recomendou esforços para a adoção de medidas que assegurassem a prática desses direitos e liberdades.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável (MENDES, 2006, p. 2).

No campo educacional, o avanço mais significativo foi evidenciado nas diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jointem, na Tailândia em 1990. Promovida pela UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo Banco Mundial, nesta conferência foram discutidas alternativas e ações para a crise educacional enfrentada pelos países em desenvolvimento. O relatório apresentado na época apontou o número de aproximadamente 100 milhões de crianças, incluindo pelo menos 60 milhões de meninas sem nenhum acesso à escola. Dessa conferência, resultou o documento Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1998), o qual o Brasil adotou como referência para elaboração das novas leis que surgiram a partir de então.

A preocupação com esses grupos surgiu em decorrência de diversos fatores, entre eles, a constatação de uma realidade mundial preocupante que se agravava em todos os países em desenvolvimento, caracterizada pela situação econômica de estagnação, de decadência, de desigualdades econômicas crescentes e de mortalidade infantil preocupante. Este retrato social constituía-se num impeditivo ao desenvolvimento e à industrialização nos países em desenvolvimento e a “partir da experiência registrada nos países mais desenvolvidos, nas reformas e nas pesquisas, pela primeira vez na história, a meta da educação para todos passa a ser viável” (UNESCO, 1990, p. 2).

Quatro anos depois, em 1994, uma nova Conferência é promovida pela UNESCO na cidade de Salamanca, na Espanha, oportunidade em que foram debatidas as necessidades educacionais especiais da população excluída dos sistemas escolares e as alternativas para garantir acesso e qualidade na escolarização a ser oferecida para esse grupo,

compreendido na totalidade de crianças em situação de exclusão e marginalização, em diferentes condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas.

Crianças de rua, trabalhadoras, nômades, superdotadas, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, as que estavam fora da escola e as que permaneciam nesse espaço, mas não avançavam em seus conhecimentos acadêmicos, crianças com deficiências físicas, intelectuais e múltiplas, esse foi definido como sendo o público a ser acolhido pelos sistemas de ensino (FERREIRA, 2006; UNESCO, 1994).

Como resultado das discussões e propostas apresentadas nesses eventos mundiais, surgiram dois documentos considerados marcos legais fundamentais na mudança do paradigma que encerram a Educação Inclusiva e que comungam "a crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa" (AINSCOW, 2009, p. 12; FERREIRA, 2006), sendo eles, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A análise dos textos dessas declarações permite identificar o reconhecimento à desigualdade nas condições de escolarização de crianças, jovens e adultos sujeitos à marginalização e à exclusão dos sistemas educacionais, propondo uma nova reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos alunos em acessar e permanecer na escola. Ao denunciar o fracasso escolar como resultante de ações discriminatórias promovidas pelos próprios sistemas de ensino, conclama-se, assim, reformas educacionais que respeitem as diferenças enquanto especificidade humana, e, portanto, naturais.

Ao orientar a efetivação desses princípios, tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) quanto a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reafirmaram o papel dos governos na concretização desse ideal, projetado por meio de políticas públicas comprometidas com o papel da educação na construção de uma sociedade menos excludente, pautado nos princípios de educação para todos e na melhoria da qualidade dos serviços de escolarização.

Dois anos após a divulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Brasil lançou a primeira versão do Plano Nacional em Direitos Humanos (BRASIL, 1996a), mesmo ano em que foi lançada a LDBEN (BRASIL, 1996b). As propostas apresentadas nesse documento fundamentaram-se em eixos como Políticas Públicas para Proteção e Promoção dos Direitos Humanos, Políticas Internacionais de Educação e Cidadania como base para uma Cultura dos Direitos Humanos e Implementação e Monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos.

A segunda versão dessa mesma declaração passou por revisões e foi apresentada

em 2002, um ano após a divulgação do Plano Nacional da Educação - PNE (BRASIL, 2001a). Incorporou temas voltados à conscientização da sociedade brasileira com o intuito de consolidar uma cultura de respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2013a).

O último Plano Nacional foi lançado em 2009, sendo considerado uma importante ferramenta para consolidação dos direitos humanos como política pública. Uma das concepções trazidas pelo plano são as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Não se trata de uma formação de cunho filantrópico (ajudar por querer ver a pobreza, a discriminação e as desigualdades sanadas), mas de dar à pessoa ferramentas, para que ela própria possa sair dessa situação que impede seu reconhecimento como pessoa de direito. O empoderamento será a chave-mestra da análise metodológica das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013a, p. 43).

Diante dessas orientações, tendo a educação como principal agente de concretização das propostas, surge o projeto político pedagógico - PPP, referendado como uma ferramenta fundamental para atingir os objetivos propostos. A orientação passa a ser a adoção e incorporação de estratégias nesse documento, como: a) o trabalho colaborativo e o diálogo como caminho para a construção das relações; b) o estímulo a curiosidade e ao espírito investigativo sobre os problemas existentes nos contextos em que os alunos estão inseridos, c) um olhar criterioso para a seleção de conteúdos escolares que contribuam para o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a própria realidade; d) uma abordagem transdisciplinar, permitindo o enriquecimento da visão histórica e social dos acontecimentos numa perspectiva mais humana; e, e) práticas educativas que possam ser vivenciadas no cotidiano escolar dentro de uma perspectiva de construção do conhecimentos (BRASIL, 2013a).

O Conselho Nacional de Educação alegou contemplar essas prerrogativas por meio de seus atos normativos, como por exemplo nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Além dessas diretrizes, contemplou as temáticas específicas voltadas às modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Educação Especial, Educação Escolar Quilombola, Educação Ambiental, Educação de Jovens e adultos (BRASIL, 2013a).

O conceito de Educação para Todos, entrelaçado ao conceito de Educação Inclusiva, é apresentado como modelo no combate à discriminação, tanto para a promoção de relações solidárias entre grupos heterogêneos, quanto para a melhoria na qualidade de ensino,

o que não se refere exclusivamente aos alunos que apresentam deficiências ou condições atípicas, mas, sim, a todas as minorias excluídas dos sistemas de ensino (GLAT; PLETSCHE, 2012; SANCHES; TEODORO, 2007).

Esse mesmo conceito é expresso no Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), documento que adotou como slogan "nenhuma criança sem escola" reafirmando assim, o direito às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, numa escola de qualidade e promotora de cidadania.

Ao definir como princípio que todos os alunos deveriam aprender juntos, independente das dificuldades e diferenças que apresentassem, a premissa usada na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), refere-se à educação escolar enquanto direito a ser concretizado em escolas e classes comuns, habilitadas a escolarizar todos os alunos, por meio de respostas educacionais adequadas e compatíveis com as diferentes necessidades apresentadas por cada um, em espaços não segregados.

Assim, o termo Educação Inclusiva é entendido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como um movimento político, social e humanista voltado aos direitos educacionais de crianças em situação de exclusão e marginalização, evidenciado no final do século XX, e que tem como foco as crianças que estão fora da escola ou em situação de desvantagem educacional em razão de suas especificidades orgânicas, sensoriais, linguísticas, culturais, intelectuais e sociais. Esse documento orientou os sistemas educacionais ao acolhimento da diferença e propôs mudanças na organização escolar, visando combater essa situação de desigualdade.

Com o intuito de atingir essas orientações, em 2000, durante o Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, 164 governos assumiram o acordo de cumprir os objetivos que incorressem em concretizar essas intenções até o ano de 2015. Em parceria, a UNESCO iniciou os Relatórios de Monitoramento de Educação Para Todos com objetivo de acompanhar o progresso, identificar lacunas e fazer recomendações que norteassem as propostas.

O último relatório de monitoramento, publicado em 2015, retratou um aumento de 50% no acesso de crianças e jovens à escola, o que significou 34 milhões de crianças a mais frequentando esse espaço. No entanto, apontou também, que ainda havia 58 milhões de crianças fora da escola no mundo e cerca de 100 milhões de crianças que não completariam a educação primária.

Além desses fatores, o documento evidenciou também, o aumento nas desigualdades educacionais da população mais pobre do mundo em permanecer na escola e

retratou que a baixa qualidade da aprendizagem nos anos iniciais incidia sobre os baixos níveis de escolarização ao final do ensino primário, fazendo com que os alunos terminassem essa etapa sem terem aprendido o básico (UNESCO, 2015). Confirma-se, assim, que o aumento no número de matrículas no ensino fundamental e a permanência na escola nem sempre se relacionam com a garantia da aprendizagem escolar (MARIN; BUENO, 2010; MENDES, 2008b).

Observa-se, nos documentos citados até então, que a definição do público considerado excluído dos sistemas educacionais e que deveria ter seus direitos garantidos, retratou uma população ampla, ameaçada em seus direitos, e que sob o véu das necessidades econômicas mundiais, deveria ser contemplada com ações educacionais. Essa diversidade incluía as pessoas com deficiência que, sob o paradigma da inclusão, entrelaçando-se a esses outros públicos e demandas, acaba sendo encampada no corpus dos excluídos, originando certa confusão conceitual quanto ao uso dos termos Educação para Todos, Educação Inclusiva, Educação Especial, Necessidades Educacionais Especiais, principalmente, em relação ao público que essas definições caracterizavam.

Ainscow (2009) considerou que essa confusão é, em parte, devida internacionalmente ao fato de que a ideia de inclusão pode ser definida de diferentes maneiras, uma vez que não há uma perspectiva única de inclusão em um país.

Assim, o termo “inclusão” é adotado em referência à:

- a) Educação escolar em escolas regulares, de alunos com deficiência ou classificados com necessidade de educação especial e, portanto, restrita a um público definido;
- b) Respostas às exclusões disciplinares, formal ou informal, correspondente aos alunos que abandonam a escola por não se enquadrarem em suas regras, acentuando a categorização de dificuldades comportamentais e emocionais;
- c) A todos os grupos vulneráveis, estando mais ligada aos termos exclusão x inclusão social e,
- d) Formas de promover educação para todos, baseado na premissa de construção de uma escola universal, capaz de atender a toda a diversidade existente numa mesma comunidade, como resposta ao fracasso de muitos países em atingir os objetivos propostos na Declaração Universal de Direitos Humanos, reafirmados pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e pela Declaração de Dakar (UNESCO, 2000).

Enfim,

Vários aspectos dessas categorizações de inclusão têm importância especial: a inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas, está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo

sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito (AINSCOW, 2009, p. 20).

Ao estudar esse processo no Brasil, Kassar (2012) considera relevante entender essa história sob três momentos que foram determinantes para o estabelecimento das propostas denominadas hoje de inclusivas.

O primeiro momento ocorreu em função dos movimentos promovidos pelas associações de pais, profissionais e pessoas com deficiência envolvidos na busca pela defesa de seus direitos e, nesse aspecto, destacam-se o movimento pestalozziano iniciado na década de 1920, o movimento apaeano na década de 1950 e o modelo proposto pelos centros de reabilitação trazidos dos Estados Unidos para o Brasil no período pós-guerra, o que segundo Siqueira (2010) foi mais utilizado para reabilitar as vítimas de poliomielite, do que as sequelas dos combatentes.

O segundo aspecto refletia as discussões e movimentos mundiais ocorridos em defesa das minorias, especialmente em relação à educação, identificados na Dinamarca, com os Princípios de Normalização em 1959, nos Estados Unidos com a aprovação do IDEA - *Individuals with Disabilities* em 1979, e na Inglaterra em 1978, com a publicação do Relatório Warnock.

Um terceiro momento decorrido de acordos posteriores, dos quais o Brasil foi signatário ou apoiou, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1998), a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a adoção do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (SÃO PAULO, 2011).

Essa variação no uso do termo chama atenção para outra expressão a ele associada, as chamadas “necessidades educacionais especiais”, que ora contempla uma amplitude de público, ora se restringe ao público alvo oficial da Educação Especial, segundo definido pela legislação brasileira.

Mittler (2005) aponta o relatório *Warnock*¹ como o primeiro documento a utilizar a expressão “necessidades educacionais especiais” como definidora de um público caracterizado por uma diversidade de necessidades, evidenciadas no espaço escolar e que, de certa forma, representou uma tentativa de ressignificação das formas de inclusão e reconhecimento civil das pessoas excluídas dos sistemas de ensino. A tentativa dessa nova

¹ O Relatório Warnock foi apresentado ao Parlamento do Reino Unido em 1978 com o intuito de definir e rever os conceitos e atendimento aos alunos com deficiência na Inglaterra, e surgiu como resultado da análise da situação educacional do país nessa época (MITTLER, 2005, p. 32).

concepção foi no sentido de retirar o foco do indivíduo ou dos diagnósticos, colocando-o sobre as necessidades de aprendizagem, enfocando o tipo de apoio, recursos e serviços oferecidos pela escola para promover a aprendizagem, modificando esse espaço - e não o aluno - para atender à diversidade (FLEURI, 2009).

As lutas por conceituação e definição legal das diferentes categorias de cidadãos e de seus respectivos direitos constituem um importante campo de luta ideológica e de constituição de identidades socioculturais. De modo particular, a educação inclusiva, formulada originalmente como *full inclusion* prescreve que todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e de seu bairro. Esse movimento, iniciado nos países escandinavos, solidificou-se nos Estados Unidos e no Canadá, em particular em Quebec, tendo se tornado presente na maioria dos países da Europa (FLEURI, 2009, p. 68-69).

Glat e Pletsch (2012) afirmam que o uso da expressão “necessidade educacional especial” como sinônimo de deficiência demonstra certa imprecisão no entendimento dos termos, pois a necessidade educacional especial "não é uma característica fixa, mas uma condição individual e específica que se manifesta a partir da experiência de escolarização a que um aluno é submetido" (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 22), e nesse contexto, deve-se considerar as características individuais, as condições orgânicas e o contexto histórico, cultural e social de uma pessoa.

No Brasil, a expressão “necessidades educacionais especiais” apareceu pela primeira vez na Portaria CENESP/MEC nº 69/86, substituindo o termo aluno excepcional, mas ainda assim, mantendo-se como sinônimo de deficiência (BUENO, 2013; MAZZOTA, 2005). A expressão reaparece na Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001:

Alunos com necessidades educacionais especiais são os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - **Dificuldades acentuadas de aprendizagem** ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas **não vinculadas a uma causa orgânica específica**;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p. 2, grifo da autora).

Esse documento ampliou potencialmente o público e gerou certa confusão sobre quem seriam os alunos com “dificuldades acentuadas de aprendizagem [...] não vinculadas e uma causa orgânica” (BRASIL, 2001b).

A partir de 2003 as propostas educacionais voltaram-se à reformulação da

política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil e a conclusão dessa reformulação é apresentada em 2008, através do documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008). Essas mudanças representaram uma mudança legislativa importante no cenário educacional brasileiro pois intensificaram as discussões acerca de práticas educacionais inclusivas e definiram uma política mais clara de público e serviços (FERREIRA, 2006). No entanto, essas mudanças pouco atenuaram o desafio de promover mudanças significativas na estrutura escolar, no currículo, nos recursos e nos apoios necessários para a concretização dessas orientações, o que na prática, implicaria em altos investimentos financeiros, como apontou Mendes (2006).

A PNEEPEI foi apresentada como documento “orientador para os estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2008, p. 4). A nova política trouxe conceitos mais precisos em relação ao público alvo incluído nessa modalidade e pôs fim à confusão entre as variadas expressões usadas até então.

A definição dos públicos que compõem e adensam o que se denominou como “Educação para Todos” no Brasil é positiva, se for usada como mecanismo facilitador na elaboração de propostas de trabalho, de serviços e repasses financeiros, pois, manter todos os considerados excluídos na mesma pasta de trabalho, é contribuir para que a garantia dos direitos humanos, especialmente os direitos à educação, preconizados como necessários, seja camuflada por políticas de baixo custo, que não atendem as necessidades específicas de nenhum desses grupos.

Para tanto, é preciso clareza ao identificar as diferentes necessidades dos diferentes públicos. Garantir acesso e permanência ao público-alvo da Educação Especial - PAEE, por exemplo, exige um entendimento diferenciado sobre as necessidades desses sujeitos quanto ao acesso ao currículo escolar. A deficiência impõe limitações no desenvolvimento e na aprendizagem que exigem recursos materiais e humanos, serviços de apoio permanente e alto investimento. Portanto, uma política de serviços e financiamento exclusivo para esse público poderia garantir-lhes melhores condições de acesso e permanência na escola regular. Isso não impede que outros serviços de apoio sejam criados para os demais estudantes que também têm necessidades educacionais especiais.

Enfim, a PNEEPEI (BRASIL, 2008), por meio da Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009) e do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) esclareceu a quem os termos referiam-se e o público, até então considerado com necessidades educacionais especiais, foi redefinido. A expressão Educação Inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais passa a

circunscrever-se aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No entanto, a presença dos outros estudantes no espaço escolar, com culturas diferentes, oriundas de diferentes composições familiares, com dificuldades sociais e econômicas, continua cada vez mais frequente nas classes comuns das escolas regulares, o que ainda traz muitas inquietações, principalmente no tocante ao como a escola pode responder às necessidades educacionais desse público. E é nesse contexto que a busca por outros profissionais e saberes, por serviços de apoio ou suportes, começa a se tornar uma questão importante.

A Educação Inclusiva possibilitou o direito ao acesso à escola, antes negado pelo discurso da não preparação, tornou-se um problema real que antes não o era porque as crianças estavam fora desse espaço, de invisíveis passaram a visíveis, de não problema, passaram a problema, evidenciando a passagem de um estado de negação para um estado de problematização (OLIVEIRA, 2011, p. 39).

E como responder às necessidades de todos esses alunos que tiveram o direito na educação escolar reafirmado?

3 SERVIÇOS DE APOIO PARA A EDUCAÇÃO

Como os sistemas educacionais precisam estruturar suas escolas de forma que ofereçam respostas educativas eficientes às necessidades individuais de aprendizagem de todos e de cada um de seus aprendizes, onde as práticas pedagógicas removam barreiras que impeçam o acesso e a aprendizagem de todos os alunos, tanto dos que não estão frequentando a escola quanto dos que, permanecendo nesse espaço, encontram inúmeros obstáculos para sua permanência?

Essa perspectiva só pode ser compreendida sob o ponto de vista de uma escola universal, alicerçada em princípios de equidade nas oportunidades de permanência e aprendizagem, aberta à diversidade dos públicos, na qual o respeito às necessidades individuais, à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, à melhoria das condições de trabalho dos educadores e à participação da família sejam princípios que fundamentem as propostas pedagógicas (CARVALHO, 2004; CORREA, 2006; MARQUESI, 2004; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; SCHAFNER; BUSWELL, 1999). Será que esse tipo de escola universal é viável? Essa é uma premissa ainda em discussão na medida em que tal escola ainda não existe. No entanto, há a busca permanente por uma escola mais igualitária nas suas oportunidades.

Diante de um contexto de mudanças, é coerente que a estrutura existente se modifique, exigindo novas práticas, novas condutas e ações que não estiveram presentes na escola que conhecemos, seja em função da inexistência dessas necessidades ou do não reconhecimento das mesmas. Diante desse novo olhar sobre a escola, torna necessário refletir em como inserir e disponibilizar outros serviços e recursos, humanos e materiais, que extrapolem o campo das mudanças atitudinais, que, embora fundamentais, não podem ser consideradas como único fator de mudança e diversificação das respostas educacionais (RODRIGUES, 2008).

Na busca pelos caminhos que esclarecessem e sugerissem estratégias para o acolhimento e o atendimento à diversidade existente na escola, a literatura voltada à Educação Especial foi utilizada como referencial nesse trabalho, por entender-se que esse campo do saber apresenta com maior clareza as opções e possibilidades de serviços adequados a atender essas novas exigências educacionais.

Portanto, os autores priorizados nesse capítulo, são, em sua maioria, estudiosos e pesquisadores dedicados a encontrar caminhos para a inclusão escolar dos alunos PAEE. Tais conhecimentos podem contribuir para a busca por serviços que contribuiriam com a melhoria

da escola atual, como seria o caso, por exemplo, de uma equipe multiprofissional atuando na escola.

Glat et al (2003) inicia essa discussão esclarecendo que no contexto brasileiro os desafios centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos, pesquisas que evidenciem os resultados dos programas implantados e identifiquem experiências de sucesso (GLAT et al., 2003). Nesse sentido,

A ciência será essencial para que a sociedade brasileira busque contribuir de maneira intencional e planejada para a superação de uma educação que tem atuado contra os ideais de inclusão social. É necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que tenham implicações práticas e políticas mais claras. Em contrapartida, é necessário também que o processo de tomada de decisão política privilegie mais as bases empíricas fornecidas pela pesquisa científica sobre inclusão escolar na nossa realidade (MENDES, 2006, p. 402).

Um sistema de apoio formado por serviços, recursos e profissionais é considerado essencial nesse processo e, a sala de aula e os professores, o ponto de partida. Alternativas possíveis, quando se busca respostas educativas adequadas a todos os alunos, são exemplificadas por Carvalho (2004); Glat; Blanco (2007); Marquesi, (2004); Mittler (2005), destacando-se:

- a) Práticas de apoio mútuo entre os professores por meio de reflexões e de encontros regulares para discussão de caminhos;
- b) Compartilhamento e análise das experiências aplicadas em sala de aula;
- c) Apoio entre alunos;
- d) Estímulo às parcerias colaborativas;
- e) Assistentes de apoio para o professor em sala de aula;
- f) Auxílio de outros profissionais, como o de psicólogos escolares;
- g) Redes de suporte especializado para oferecer apoio à comunidade escolar.

Práticas desenvolvidas em outros países indicaram variadas possibilidades, como a apresentada por Mendes (2006), ao referir-se ao sistema de cascata proposto por Deno² nos Estados Unidos, na década de 1970. A autora ainda retrata que o período de integração escolar foi sustentado por diferentes serviços, considerando as distintas necessidades dos alunos. Dentre esses serviços estavam apoios na classe comum, serviços adicionais, classe especial em tempo parcial ou integral, escolas especiais, residenciais e hospitalares,

² DENO, E. Special education as developmental capital. **Exceptional Children**, v. 3, n. 37, p. 229-237, 1970.

constituindo-se num contínuo de serviços, do menos restritivo ao mais segregado, sem que um invalidasse o outro.

Posteriormente a esse modelo de cascata surgiu o denominado modelo de constelação de serviços. Contrariamente a se levar a criança para receber o suporte extraclasse de que necessitava, concentrou-se em levar os serviços de apoio para o aluno na escola e na sala de aula. Nessa segunda proposta incluía-se o trabalho de educadores especiais, psicólogos escolares, assistentes sociais, pais e outros profissionais, também previa-se estabelecer parceria entre estes e os professores das salas comuns para que, juntos, definissem caminhos e práticas que atendessem as necessidades dos alunos durante o processo de escolarização, na sala de aula (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000).

Figura 1_Serviços de apoio à escolarização dos alunos com necessidades educacionais segundo modelo de cascata e segundo modelo de constelação de serviços.



Fonte: Mendes (2010b, p. 17).

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) sinalizaram que, em razão da diversidade de necessidades num mesmo espaço escolar, bem como, da mudança de paradigma em relação aos serviços de apoio, tornava-se importante que tanto alunos quanto professores fossem assistidos por redes de apoio na escola, desde que essas respeitassem e nortegassem suas ações fundamentadas em alguns princípios básicos, como:

- a) Capacidades, potencialidades, dons e talentos diversos devem ser usados para

proporcionar apoio;

b) Os apoios devem ser mútuos e alternados entre quem recebe e quem apoia por meio de relacionamentos recíprocos;

c) Apoios naturais são tão importantes quanto os apoios profissionais, ou seja, aqueles que se efetuam entre colegas;

d) As opções de apoio devem ser modificadas e adaptadas às necessidades individuais;

e) A rede de apoio deve ser contínua e pertencente à escola, portanto não episódica ou reservada apenas para momentos de crise;

f) Rede de apoio é para todos da escola, não devendo focar apenas um aluno ou um professor; e

g) Deve-se refletir sobre os perigos de apoios individuais e desses causarem dependência, caso sejam empregados de forma incorreta.

Esses mesmos autores indicaram ainda que, para evitar incorrer em erros que prejudiquem o processo de construção de espaços inclusivos uma tríade deveria ser considerada, envolvendo:

a) A rede de apoio em sua dimensão organizacional, ou seja, a constituição de equipes e parcerias e as relações entre essas e as demais pessoas envolvidas (aluno, professor e pais);

b) A consulta cooperativa e o trabalho em equipe relacionado aos procedimentos de planejamento e implementação de ações e propostas, estabelecidas em conjunto pelos diferentes profissionais que compõe a equipe;

c) O componente do ensino associado ao espaço da sala de aula, enquanto local de aprendizagem cooperativa, capaz de atender às diferentes necessidades educacionais dos alunos e promover o desenvolvimento de habilidades individuais (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

No entanto, é preciso refletir que não basta o apoio para que os alunos tenham acesso aos saberes escolares, mas que esses estejam correlacionados a uma análise, “sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é relevante e acessível a qualquer aluno na escola” (MITTLER, 2005, p. 27). Para tanto, são necessárias variadas opções de serviços de apoio, dentre estas opções encontra-se o serviço de profissionais em sala de aula e na escola, sejam estes outros professores, colegas, estagiários ou mesmo especialistas em aprendizagem escolar e/ou desenvolvimento infantil.

Mendes (2008b) aponta o coensino e a consultoria colaborativa escolar (CCE)

como caminhos promissores para a articulação entre ensino especial e regular. Caracterizadas como duas modalidades de apoio diferentes, o coensino é uma parceria na atuação pedagógica em sala de aula, realizada por dois professores, o regente da classe comum e o professor do ensino especial, que juntos planejam, executam e avaliam as estratégias de ensino ministradas na sala de aula (FRIEND; COOK, 1993). A CCE configura-se como uma parceria entre especialistas de diferentes áreas e a escola, especificamente o professor, que juntos buscam soluções para as dificuldades encontradas nesse contexto.

No Brasil, pesquisas envolvendo ensino colaborativo demonstram resultados positivos, tanto para os alunos quanto para os profissionais envolvidos (BRAUN, 2012; CAPELLINI, 2004; CRIPPA, 2012; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; ZANATA, 2004; ZERBATO, 2014).

O serviço de CCE ocorre normalmente de forma indireta em relação ao aluno, pois não objetiva realizar atendimentos e intervenções face a face, de maneira individual, outrossim, visa trabalhar com quem atua com o aluno, no caso, o professor e a família (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000). Embora algumas partes do programa possam envolver serviços diretos, em casos específicos, tais como aconselhamento ou inserção de algum recurso específico para o aluno PAEE, é geralmente entendido que os principais serviços são fornecidos pelos professores e pelos pais (KAMPWIRTH, 2003).

Schaffner e Buswell (1999) elencam dez elementos para o ensino inclusivo e um desses componentes relaciona-se ao desenvolvimento de redes de apoio compreendidas como: “um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas, identificar métodos e técnicas que ajudem professores e alunos a conseguirem o apoio que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis” (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p.74). Essa equipe pode ser formada por alunos, professores, gestores escolares, psicólogos, terapeutas e supervisores, podendo se ramificar em equipes de avaliação, de planejamento curricular, de planejamento de espaço físico e equipe escolar formada por colegas de classe.

Todo esse apoio tanto para professores quanto para alunos deve ser integrado – e associado – a uma reestruturação das escolas e classes. Os apoios devem ser centrais e não periféricos. [...] é um novo paradigma de pensamento e ação em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 31).

O documento *Index³ for Inclusion: Developing Learning and Participation in*

³*Index* é um documento utilizado como ferramenta de autoavaliação das políticas e práticas em educação inclusiva no Reino Unido. Produzido em 2000, 2002 e 2011 por equipes de professores, pais, gestores, pesquisadores e representantes de organizações de pessoas com deficiência, o documento avalia a articulação de três dimensões

*School – CSIE*⁴ aponta alguns indicadores pertinentes para o desenvolvimento de boas práticas educativas. Entre esses indicadores estão, a aprendizagem colaborativa entre alunos, o apoio entre professores, a presença de um consultor ou assessor capacitado que, em parceria com o professor, o auxilie na resolução das dificuldades presentes na sala de aula. As conclusões do último relatório evidenciaram que "a Educação Inclusiva não pode ser realizada sozinha pelas escolas e a cooperação e colaboração entre escolas, pais e outras agências e organizações de apoio são fulcrais para este sucesso" (EASPD, 2012, p. 21).

Alternativas consideradas positivas por Rodrigues (2008) envolvem o auxílio de equipe técnica na escola, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicomotricistas, psicólogos, entre outros profissionais, comprometidos com o trabalho em equipe e com a escolarização dos alunos. O papel destes profissionais deve centrar-se na escola e nas estratégias de sala de aula, a parceria entre eles deve ser cuidadosamente planejada para que contribua com o processo educacional e não se crie serviços paralelos dentro da escola.

Cabe ressaltar, entretanto, que a presença de especialistas no espaço escolar gera divergências que variam desde a preocupação desse espaço ser visto como clínica, no qual as queixas escolares serão patologizadas, até mesmo quanto ao uso de verbas destinadas à educação serem usadas para pagamento de profissionais considerados como sendo da área da saúde.

A princípio, a proposta de atuação desses profissionais na escola deve pautar-se numa abordagem educacional, haja vista que a tradição de empregabilidade na área da saúde não implica que esse setor seja proprietário dessas profissões. Seus profissionais poderiam e deveriam atuar em qualquer contexto que demandasse seus conhecimentos, a fim de contribuir com a ressignificação da histórica cultura educacional que atribui a resolução de problemas escolares unicamente à intervenção clínica. Por exemplo, os atendimentos individualizados ou em grupos que envolvem a retirada da criança de sala de aula ou no contra turno da frequência à classe comum.

Essa percepção é apontada pelo Conselho Regional de Fonoaudiologia (SÃO PAULO, 2010b) ao orientar que a atuação do fonoaudiólogo em contexto escolar seja em conjunto com o professor, na busca por intervenções que contemplem todos os alunos, modificando a expectativa sobre o atendimento clínico que passa a ser considerado como mais

consideradas fundamentais na educação inclusiva: criação de culturas inclusivas, desenvolvimento de políticas inclusivas e práticas de inclusão que garantam acesso, permanência e qualidade a todos os alunos.

⁴ O (CSIE) Centro de Estudos de Educação Inclusiva foi criado em 1982 na cidade de Bristol/Reino Unido, com intuito de apoiar a educação inclusiva como um direito de toda criança.

um componente e não como único responsável pelo fracasso ou pelo sucesso escolar dos alunos.

Igualmente, observa-se no documento “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos na Educação Básica” do Conselho Federal de Psicologia (CFP), há uma proposição de que a atuação desse especialista no contexto educacional seja permeada por reflexões que auxiliem na superação do mecanismo de culpabilização dos alunos e seus familiares pelas dificuldades encontradas durante o processo de escolarização (BRASÍLIA, 2013a).

Os pressupostos dos Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Educação (CFSS) (BRASÍLIA, 2013b), por sua vez, propõe o trabalho desse profissional do Serviço Social direcionado para uma educação emancipadora, não se restringindo apenas às abordagens individuais, envolvendo também, ações junto às famílias, aos professores, aos gestores e aos funcionários da escola.

De acordo com as orientações dos documentos citados anteriormente, a atuação do assistente social na educação deve priorizar a garantia do acesso e permanência de todos os alunos na escola. No caso da fonoaudiologia escolar, o profissional deve atuar na perspectiva da melhoria da oferta de ensino por parte do professor e da aprendizagem de todos os alunos, fortalecendo a universalização do acesso aos conhecimentos escolares e contribuindo para a melhoria dos aspectos de comunicação, linguagem, fala, audição e aprendizagem. A psicologia escolar, por outro lado, deve fundamentar sua ação numa dimensão institucional na qual as demandas apresentadas na escola devem ser analisadas dentro de um contexto amplo, tanto para avaliação quanto para encaminhamento. Estes devem ser produzidos em parceria com a comunidade escolar, envolvendo os professores, pais, funcionários e estudantes, devendo ter como princípio a coletividade de modo a romper com a "patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais" (BRASÍLIA, 2013a, p. 67).

Diferentes estudos nacionais têm produzido conhecimentos que atestam, para as contribuições, que os serviços de profissionais especialistas podem resultar em benefícios para as escolas.

Pelosi (2008) investigou se a ação conjunta entre profissionais especialistas de diferentes áreas, compondo uma equipe multiprofissional, e educadores favorecia ou não a inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral. Para tanto, a pesquisadora acompanhou ao longo do ano de 2006 quatro alunos com paralisia cerebral, com idades entre cinco e 15 anos, matriculados em diferentes escolas do município estudado. Alunos, familiares, professores, diretores e terapeutas foram ouvidos no início e no final do ano.

Os profissionais da equipe multiprofissional trabalharam conjuntamente com os educadores nas escolas, visando auxiliar o processo de inclusão escolar desses alunos.

Participaram do estudo quatorze professores itinerantes, cinco terapeutas ocupacionais e três fonoaudiólogas, diretores, quatro alunos e seus familiares, além de quatro professores de turma e cinco de aulas complementares. Foram formadas quatro equipes de apoio, compostas por um terapeuta ocupacional, um fonoaudiólogo e um professor itinerante que participaram do trabalho conjunto nas escolas.

A equipe de apoio permanecia na escola por quatro horas, tempo esse, dividido entre a intervenção na sala de aula e a supervisão fora da sala. Cada equipe de apoio buscou os recursos e as estratégias que considerou mais adequada para auxiliar o aluno a partir de suas necessidades e realidade. O grupo da supervisão era composto por 23 profissionais, sendo 14 professores itinerantes, quatro deles da equipe de apoio, cinco terapeutas ocupacionais, sendo que quatro participavam da equipe de apoio e as três fonoaudiólogas que faziam parte da equipe de apoio. Foram realizadas sete supervisões com todo o grupo nos meses de março a novembro de 2006.

Os professores itinerantes consideraram a parceria com os profissionais da equipe fundamental para promover a inclusão escolar. Na opinião deles, esses profissionais contribuíram com conhecimentos específicos quanto à adequação postural e com informações sobre as possibilidades dos alunos. O aprendizado sobre recursos e estratégias discutidos nas equipes de apoio e nas supervisões transformaram o trabalho do professor itinerante com outros alunos nas escolas, que afirmaram estar mais confiantes em relação ao trabalho com os alunos com deficiências.

Os profissionais da equipe multiprofissional consideraram a parceria com educadores necessária e gratificante, pois puderam perceber que era possível contribuir com seu conhecimento para o processo de inclusão escolar. O trabalho dos profissionais da equipe foi também afetado positivamente, pois aprenderam sobre a estrutura escolar, reconheceram a possibilidade de uma nova área de trabalho, perceberam a possibilidade de maior desenvolvimento comunicativo das crianças com paralisia cerebral e reconheceram a importância de conhecer a realidade das crianças, para além do espaço terapêutico.

No processo colaborativo os professores itinerantes consideraram que o aluno foi o maior beneficiado, pois houve um investimento diferenciado no trabalho. Os alunos tornaram-se mais seguros e capazes de produzir a partir dos recursos implementados e dos materiais adaptados que precisavam.

Assim, o trabalho confirmou que a inclusão escolar é possível, na opinião dos professores itinerantes, e que ela pode acontecer de maneira mais produtiva e menos angustiante. Para os profissionais da equipe multiprofissional, o trabalho colaborativo ensinou

a considerar a visão do outro profissional e reconhecer suas dificuldades na rotina de trabalho, confirmou a necessidade da parceria para que a inclusão escolar se efetive e ensinou que é necessário observar todos os fatores relevantes nos meios em que o indivíduo participa, como família, escola, atendimento de reabilitação e sociedade. O estudo considerou também as dificuldades encontradas nas formações das equipes de apoio e apontou estratégias para soluções dos problemas a curto e médio prazo, recomendando fortemente a implementação de equipes multiprofissionais como serviço de apoio à inclusão escolar.

Embora a presença de profissionais especialistas em diferentes áreas na educação seja assunto controverso, cabe destacar que essa é uma discussão localizada, restrita ao contexto brasileiro, uma vez que essas experiências em outros países têm demonstrado que todos os alunos podem se beneficiar do serviço de apoio desses profissionais (CHURCHLEY, 2006; DETTMER; THURSTON; DYCK, 2005; FRIEND; COOK 1990; IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000; JORDAN, 1994; KAMPWIRTH, 2003; KARAGIANNIS, STAINBACK; STAINBACK, 1999).

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

Se o assunto ainda gera discussão e se sua contribuição é uma evidência, a busca pelos melhores caminhos deve recair sobre a maneira como a escola precisa organizar e estruturar a participação dos diferentes profissionais que adentram esse espaço.

Diante desse desafio, o que parece ser crítico é, como integrar esses diferentes profissionais, de forma a que eles venham constituir-se como equipe, distante do modelo tradicional de intervenção comumente encontrado, designado por Garcia (1994), de lógica tutelar. Nesse modelo, a centralidade do saber especializado permeia e define o processo de intervenção na escola, estabelecendo uma separação entre os profissionais e evidenciando um conjunto de orientações, consideradas como prescrições, tipo receituário, produzido por especialistas *experts*, mediada por uma comunicação unilateral, com horários previstos e programados para ambos, com base no pressuposto de que o público alvo das intervenções possui dificuldades variadas, especialmente na área de conhecimento que atuam (GARCIA, 1994).

O que mobiliza a ação nessa perspectiva de atuação é a resolução de problemas

por meio de intervenções técnicas que supostamente darão respostas às dificuldades encontradas pelos professores, alunos e famílias, resolvendo-as com a introdução de novos elementos no sistema (novos profissionais, novas equipes, projetos, programas e apoios), caracterizando uma prática conservadora de caráter remediativo que reduz os sujeitos das intervenções a necessitados, designados por vezes como resistentes a mudança, o que nada mais é do que o "legitimar das práticas de dominação e o justificar as limitações e equívocos" (GARCIA, 1994, p. 37) de equipes e especialistas.

Se o sentido da ação de especialistas *experts* no ambiente escolar residir no fato de que esse profissional utilizará seus conhecimentos técnicos para orientar, informar e definir ações que serão executadas por outros, esse saber pode ser considerado pouco mobilizador, pois se configura em um saber especializado que permite diagnosticar e reforçar limitações. Nesse prisma, os *experts* são desnecessários, uma vez que a sua participação se legitima por meio de um processo de autoridade externa aos sujeitos e aos contextos que integram (GARCIA, 1994).

Por outro lado, a *expertise*, entendida como uma base de conhecimentos subjacente à área ou à especialidade, é fundamental na atuação de profissionais especialistas que realizam CCE, pois saberão dar respostas precisas sobre sua especialidade, saberão compartilhá-las e uni-las à *expertise* dos demais profissionais, especialmente através da valorização dos saberes próprios dos professores (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000).

A ideia de equipes multiprofissionais na educação, defendida por Garcia (1994) apoia-se no trabalho colaborativo implicado no envolvimento coletivo de profissionais com formações diferentes que, em conjunto e em função de um contexto, partilham diferentes possibilidades por meio da ação, reflexão e intervenção comprometida em vários níveis, sendo: pessoas, contextos, situações, conhecimentos teóricos e práticos, em face aos muitos problemas encontrados pela escola.

Diante de um contexto de serviços de apoio caracterizado como necessário para atender as necessidades da escola atual e, em função das leis definirem as políticas públicas educacionais, no próximo capítulo resgatou-se as orientações trazidas nos documentos legais, nas normatizações e decretos brasileiros. Buscou-se, também, analisar como esses documentos retrataram a necessidades dos serviços de apoio na escola, quais serviços foram considerados necessários para atender o novo paradigma educacional e como orientaram a implantação desses serviços.

4 AS ORIENTAÇÕES QUANTO AOS SERVIÇOS DE APOIO NA ESCOLA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS.

A partir de 1990, intensificaram-se no país, os debates acerca da Educação para Todos. É após esse período que o presente capítulo inicia a análise dos documentos oficiais sobre as orientações normativas e legais para os serviços de apoio. Iniciando pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), esta preconiza que:

Para crianças com necessidades educacionais especiais **uma rede contínua de apoio** deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo (UNESCO, 1994, p. 9, grifo da autora).

Em relação ao apoio externo, a mesma declaração especifica que “[...] a provisão de **serviços de apoio** é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas” (UNESCO, 1994, p.11, grifo da autora), e que considera ainda que a atuação de “[...] **professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais** deverá ser coordenado em nível local” (UNESCO, 1994, p. 12, grifo da autora), evidenciando assim, a necessidade de outros profissionais na construção de sistemas inclusivos, a possibilidade de aprendizagem colaborativa e trabalho em equipe na escola (UNESCO, 1994).

Com a promulgação da LDBEN (1996) a Educação Especial no Brasil passou a ser considerada uma modalidade de ensino e esta definiu que haveria “quando necessário, **serviços de apoio especializado**, na escola regular, sendo o atendimento educacional realizado em classes, escolas ou serviços especializados” (BRASIL, 1996, p. 21, grifo da autora).

Esta lei manteve o apoio técnico e financeiro às instituições, caso os alunos não se "adequassem", e previu também a oferta do atendimento educacional especializado - AEE, como serviço de apoio, que ora se configurava como escolarização em instituição especial, ora em classes especiais na rede regular de ensino, em ambos os casos, como ensino paralelo ao comum, ministrado por "professores com especialização em nível médio ou superior [...] bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns" (BRASIL, 1996, p. 21).

No Decreto 3.298/99, apresentado como orientador da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, encontra-se no art. 24 que a “educação especial contará com **equipe multiprofissional** com a adequada especialização e adotará orientações pedagógicas individualizadas” (BRASIL, 1999, p. 2, grifo da autora).

Em relação aos **serviços da Educação Especial**, este decreto previu que, esses “serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado, mediante programas de apoio para aluno” (BRASIL, 1999, p. 41), tornando clara a referência à necessidade e à possibilidade desses serviços e programas de apoio, porém, sem explicitar quem, onde e como esse apoio poderia ser constituído, e reforçando o tom individualizado do atendimento.

Em 2001, foi lançado o PNE (BRASIL, 2001a), que embora orientasse a flexibilização na forma de atendimento à diversidade, enunciou em suas metas o redimensionamento dos serviços de apoio já existentes tais como “[...] classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas [...]” (BRASIL, 2001a, p. 59) sem, no entanto, especificar quais seriam as demais alternativas pedagógicas citadas. O mesmo documento chamou a atenção para os serviços contemplados pela Educação Especial, dos quais 5% ocorriam nas classes comuns e 62% em instituições especializadas, ressaltando o pouco engajamento da escola comum em assumir o compromisso com esse público, mas, ponderando que:

[...] longe de diminuir a responsabilidade do poder público para com a Educação Especial, o apoio do governo a tais organizações (instituições especializadas) visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 2001a, p. 58).

Na sequência, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), cujo enfoque deu-se sobre a organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e sobre a operacionalização desse atendimento, tanto no ensino comum quanto no especial. Dentre as orientações sobre os serviços de apoio encontramos:

[...] atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes [...] e de outros profissionais **como psicólogos e fonoaudiólogos** por meio de itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e a comunicação [...] (BRASIL, 2001b, p. 47, grifo da autora).

Ainda,

[...] sustentabilidade do processo inclusivo mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, **trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio** (BRASIL, 2001b, p. 47- 48, grifo da autora).

A contribuição teórica desse documento, foi a possibilidade de ampliação de serviços e profissionais de apoio na escola. Em tese, esse tipo de serviço minimizaria a pressão

sobre o aluno ser o único responsável pelo seu próprio fracasso, uma vez que, considerando necessário outros profissionais atuando nas escolas, através de trabalhos de equipe, nas salas de aula, junto à comunidade escolar, o "problema" ampliava-se para ser discutido com outros profissionais.

Nesse caso, o apoio especializado foi definido como um conjunto de serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum [...] podendo ser desenvolvidos [...] mediante atuação do professor da educação especial, de professores intérpretes e outros profissionais” (BRASIL, 2001b, p. 19). No entanto, a abertura a outros profissionais e a possibilidade de discutir os problemas educacionais em equipe parece não eliminar a marca de que os serviços seriam disponibilizados aos alunos, e não, propriamente às escolas.

A análise das propostas apresentadas pelo Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005a), apresentado como referencial crítico ao que se denominava como perspectiva de integração dominante nas políticas de educação especial no país trouxe uma reflexão inicial importante ao retratar a inclusão educacional.

Sabemos que o professor sozinho, pouco pode fazer diante da complexidade de questões que seus alunos colocam em jogo. Por esse motivo, a constituição de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento é fundamental para compor uma prática inclusiva junto ao professor. É verdade que propostas correntes nessa área se referem ao auxílio de um professor especialista e à necessidade de uma equipe de apoio. Porém, a solicitação desses recursos costuma ser proposta apenas naqueles casos em que o professor já esgotou todos os seus procedimentos e não obteve sucesso. A equipe, não raro, ao invés de estar presente desde o princípio acompanhando o trabalho do professor com toda a turma, é utilizada como último recurso para encaminhar aqueles alunos com dificuldades extremas em relação à aprendizagem. Nesse sentido, o papel da escola fica restrito ao encaminhamento para serviços outros que, via de regra, só reforçam a individualização do problema e desresponsabilizam àquela em relação às dificuldades do aluno. Uma proposta baseada em tal concepção caminha na contramão do processo de inclusão já que coloca uma divisão entre os alunos, sublinhando aqueles que necessitam da intervenção de uma equipe e aqueles que não necessitam (BRASIL, 2005a, p. 9-10).

Enfim, previa-se a criação de uma rede de apoio à Educação Inclusiva, formada por equipes interdisciplinares responsáveis, entre outras coisas, pelo assessoramento aos educadores e às famílias, pela articulação entre sala de aula e atendimentos necessários aos alunos, por firmar parcerias e atuar na formação de profissionais para apoiar a escola inclusiva, destacando que, essa equipe, pudesse ser composta por profissionais da educação especial, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, conselheiros tutelares, agentes comunitários de saúde e outros que se fizessem necessários.

O documento Saberes e Práticas de Inclusão: recomendações para a construção

de escolas inclusivas (BRASIL, 2006), ao tratar especificamente de sistemas de apoio, definiu essa expressão como sendo uma gama de recursos e estratégias capazes de promover o interesse e as capacidades de uma pessoa, oportunizando o acesso aos bens e aos serviços, às informações e às relações no ambiente em que a pessoa vive, definindo então, critérios na adoção desse apoio. Dentre esses critérios há elementos que englobavam pessoas (familiares, amigos, colegas, monitores, orientadores, professores, especialistas), recursos físicos (materiais e ambientes), recursos técnicos e tecnológicos, programas e serviços de atendimentos, atitudes, crenças e valores, as deliberações e decisões políticas, legais e administrativas (BRASIL, 2006).

Em relação às decisões sobre como e onde oferecer os serviços de apoio, este documento considerou relevante: a) a identificação das áreas prioritárias a serem apoiadas; b) a identificação dos apoios necessários, considerando o tipo de necessidade educacional, as áreas curriculares definidas e as metodologias mais adequadas, a necessidade do apoio dentro ou fora da sala, realizado em grupos ou individualmente, antes ou após as atividades de ensino-aprendizagem, bem como o papel de cada profissional envolvido na prestação desse serviço (BRASIL, 2006). Por fim, a intensidade dos apoios foi caracterizada como:

Intermitente: episódico, nem sempre necessário, transitório e de pouca duração (apoio em momentos de crise, em situações específicas de aprendizagem);
Limitado: por tempo determinado e com fim definido (reforço pedagógico durante algum tempo, desenvolvimento de um programa de psicomotricidade);
Extensivo: regular, em ambientes definidos, sem tempo limitado (na sala de recursos, apoio psicopedagógico, atendimento itinerante);
Pervasivo: constante, com alta intensidade e longa duração, ao longo de toda a vida (envolve equipes e muitos ambientes de atendimento) (BRASIL, 2006, p. 79).

Identifica-se até esse momento, a presença de termos como “serviços de apoio”, “centros multidisciplinares”, “rede de serviços”, “equipe multiprofissional” e “rede de apoio” como sendo um requisito necessário para a efetivação do processo de educação inclusiva no país, porém, embora amplamente citados como necessários, não há descrição, nesses documentos, de como esses serviços, redes ou equipes deveriam ser organizados, disponibilizados e financiados. Tão pouco, se encontraram exigências legais para que se constituíssem como serviços obrigatórios no apoio às necessidades diversas dos alunos no espaço escolar.

No ano de 2008, a PNEPEI (BRASIL, 2008) é apresentada como documento “orientador para os estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2008, p. 4). Implementada pela Resolução nº 4, institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009). Embora a orientação da resolução estendeu-se a todo território

nacional, o Estado de São Paulo, por exemplo, seguiu suas próprias diretrizes quanto à organização de suas Salas de Recursos.

Ainda, segundo a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), define-se, dessa forma, o PAEE e o AEE como serviço de apoio, o local aonde esse apoio deveria realizar-se: na SRM da escola regular ou centros de atendimento educacional especializado. O financiamento desse serviço é atrelado à matrícula do aluno no ensino regular. O mesmo documento previu também "**redes de apoio** no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros, que maximizassem o AEE" (BRASIL, 2009, p. 2, grifo da autora) e, que está descrito na Nota Técnica nº 11 de maio de 2010 (BRASIL, 2010a).

No entanto, em setembro do mesmo ano, uma nova Nota Técnica, nº 19/2010 (BRASIL, 2010b) foi divulgada, definindo quais os profissionais de apoio estariam vinculados aos alunos PAEE e quais suas funções. Ao professor responsável pelo AEE ficaria reservado o trabalho com o aluno em sala de recursos, em período contrário ao da sala de aula, com ações não substitutivas a escolarização, complementares ou suplementares. Entende-se que esse profissional não deveria trabalhar com conteúdo curriculares, porém, a política não define, claramente, como esses serviços seriam organizados.

Outros profissionais citados na PNEEPEI como apoios necessários, estariam destinados ao atendimento às necessidades vinculadas aos impedimentos orgânicos, físicos e linguísticos dos alunos, portanto, não relacionados às necessidades de ensino e aprendizagem. Assim foram previstos:

[...] instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete;
[...] profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene e alimentação;
[...] os profissionais de apoio no âmbito da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades do pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados para colaborar no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes (BRASIL, 2010b, p. 2).

A análise dos documentos normativos que se sucederam ao longo do tempo, permite identificar que antes da PNEEPEI (BRASIL, 2008), apesar da indefinição de público e da confusão conceitual, encontrava-se referências explícitas quanto à possibilidade de serviços de apoio diversos na escola, envolvendo vários profissionais atuando em rede e, em colaboração com a escola, mesmo que, em sua maioria, voltados somente ao aluno e desarticulados entre si.

Entretanto, na medida em que o conceito de AEE começa a ser definido como algo suplementar ou complementar à escolarização, portanto, com oferta fora da classe comum, sob a responsabilidade de um professor teoricamente especializado, os profissionais de apoio

previstos para atuar na escola e na sala de aula se restringiram àqueles com função de intérpretes educacionais ou cuidadores/auxiliares. Ocorre assim, ao longo do tempo, um descarte da ideia de que seria necessária uma rede mais complexa e diversificada de serviços para apoiar a escola, associada a uma ideia de simplificação do que seria o AEE.

No ano de 2009, um ano após a publicação da PNEEPEI é lançado o 3º Plano Nacional de Desenvolvimento Humano. O que se observa nesse documento é o entendimento mais amplo da diversidade existente na escola. As propostas que surgem nesse documento abrangem a promoção e garantia da educação e da cultura em direitos humanos para todos os alunos.

Dentre os vários desafios apresentados nesse documento, o primeiro, refere-se à formação dos profissionais da educação voltada aos direitos humanos. Considerando a ausência dessas discussões nos cursos de formação inicial, a primeira dificuldade estaria em desenvolver nesses profissionais a capacidade crítica de analisar a própria realidade e o seu papel enquanto cidadão de direitos, tornando-os habilitados a debater e discutir com os alunos o papel social de cada um (BRASIL, 2013a).

O segundo desafio, seria a valorização desses profissionais, com condições dignas de trabalho que atendessem suas próprias necessidades básicas e aquelas exigidas pelo exercício profissional.

O terceiro desafio seria a divulgação de experiências bem-sucedidas e o fomento à pesquisa voltada a essa temática. O quarto desafio, que pode ser considerado o mais complexo, estaria ligado à "perspectiva do respeito às diversidades como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência que ocasionam a negação dos direitos humanos, dadas as recorrentes situações de preconceito que ainda ocorrem" (BRASIL, 2013a, p. 529).

O quinto desafio, corresponderia a participação dos alunos na construção dos conhecimentos e, nesse contexto, revela-se a importância do protagonismo, tanto de alunos quando de professores. Tal entendimento de escola e de contexto escolar, poderia ser palco para a intervenção de uma equipe multiprofissional.

Em 2014, é lançado o novo PNE (BRASIL, 2014), último documento legal no país referente ao setor educacional. Nota-se que esse documento não utiliza como referência, nem mesmo para consulta, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e, a abordagem em relação a Educação para Todos é evidenciada em dois momentos. O primeiro ao mencionar a diretriz sobre desigualdade social e, o segundo, ao definir uma meta específica para a educação de alunos PAEE.

Na primeira diretriz, a superação das desigualdades sociais na educação aparece

com texto final reformulado pelo Senado, que modificou o texto inicial que dava ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual, substituindo-o por "promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação" (BRASIL, 2014), evitando assim, implicar-se em novas e necessárias discussões.

Quanto à meta voltada ao PAEE, o plano indicou outras possibilidades de apoio na escola, ampliando as alternativas para criação de novos serviços ao considerar a importância de outros profissionais na escola, a articulação e cooperação entre profissionais de diferentes áreas como necessárias à escolarização dos alunos, o que se verifica em algumas das estratégias que contemplam a meta da universalização do ensino ao PAEE:

4.5) [...] estimular a criação de **centros multidisciplinares de apoio**, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para **apoiar o trabalho dos professores da educação básica** com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.11) [...] apoiar a ampliação **das equipes de profissionais** da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes público alvo da educação especial [...] (BRASIL, 2014, grifo da autora).

Apesar do retorno da previsão de centros e de equipes de profissionais, o documento aponta tais serviços como instâncias articuladas ou integradas a outras áreas (por exemplo da saúde, assistência social, pedagogia e psicologia), portanto, não necessariamente no setor educacional.

A Educação Inclusiva ou a Educação para Todos no Brasil parece ser uma reprodução textual necessária nas leis, decretos e diretrizes. Nota-se que a concepção de aluno, de cidadão, de sujeito, é ainda uma concepção médica, em que a maioria dos serviços de apoio são orientados para "corrigir o aluno", e enquadrá-lo dentro de uma normalidade padronizada. Diante da natureza desses serviços e apoios previstos, permanece a lógica de que ao aluno, recai a responsabilidade e o fardo de definir seus próprios rumos escolares, que na maioria das vezes, resulta em abandonar a escola.

[...] Trata-se de uma educação interessada em desenvolver aptidões individuais para a integração na sociedade. Quando um aluno não consegue aprender, abandona os estudos ou se interessa pouco pela escola, considera-se os problemas individuais dele, descartando-se outras explicações [...] como a resposta da própria escola [...] e a ideia de que o aproveitamento escolar depende exclusivamente do esforço individual do aluno (LIBÂNEO, 1994, p. 36).

Verificamos que a discussão sobre o que é e como atender a diversidade existente

nas escolas brasileiras, é ainda fragmentada e isolada em seus núcleos e secretarias. As diretrizes que daí surgem, parecem pouco articuladas às políticas implantadas, não originam ações concretas, tampouco modificam a vida dos estudantes garantindo-lhes, o que em tese, lhes é de direito, pois “ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re) conhecidos no ambiente educacional” (BRASIL, 2014, p. 529).

Ensinar é uma atividade multidimensional que tem se tornado cada vez mais complexa, menos individual. As responsabilidades dos profissionais da educação aumentam, as expectativas em relação ao desempenho dos alunos se elevam e as mudanças necessárias não se sustentam com as práticas tradicionais que tem se mostrado insuficientes para resolver problemas complexos como os atuais (DETTMER; THURSTON; DYCK, 2005).

Enfim, a proposta defendida no presente trabalho é a de que uma equipe multiprofissional formada por especialistas de diferentes áreas pode integrar uma rede de serviços e se constituir em um apoio efetivo para a escola e suas demandas. Entretanto, não bastaria contratar profissionais e colocá-los para trabalhar nas escolas sem definir os pressupostos que deveriam guiar a organização e o funcionamento dessas equipes.

Nesse sentido, a literatura de países com mais experiência na construção de sistemas educacionais inclusivos e com mais estudos e pesquisas sobre como formar esses profissionais para atuar nas escolas, tem apresentado variadas propostas e modelos de prestação de serviços que podem ser aplicados e analisados em contexto brasileiro. Um desses modelos é o adotado nessa pesquisa e denomina-se Consultoria Colaborativa Escolar - CCE.

5 CONSULTORIA COLABORATIVA ESCOLAR: UMA POSSIBILIDADE PARA O TRABALHO DE ESPECIALISTAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A literatura norte-americana que aborda a CCE enquanto serviço de apoio de especialistas na escola retrata uma realidade já consolidada em outros países, mas ainda pouco explorada no contexto brasileiro, seja em razão do entendimento difuso sobre a concepção do trabalho desses profissionais em contexto escolar, seja como fruto da política de baixo financiamento da educação no país.

Esse modelo de prestação de serviços tem se mostrado eficaz ao ser aplicado para favorecer a escolarização de alunos com diferentes necessidades educacionais, dentre elas alunos com deficiências, com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, com diferenças culturais e linguísticas etc. As propostas desse serviço podem ser aplicadas em variadas situações escolares que tenham como meta práticas educacionais que respondam às necessidades apresentadas pelos alunos.

A CCE é definida como um serviço de apoio ao professor ou a comunidade escolar e conta com a participação de profissionais especialistas em diferentes áreas, voltados ao contexto escolar e suas demandas. O princípio da CCE é a colaboração que implica na divisão e no compartilhamento de responsabilidades, na busca conjunta pela resolução dos problemas escolares e objetiva melhorar o ensino oferecido pela escola, as competências profissionais da comunidade escolar e as habilidades em responder às dificuldades que surgem nesse espaço (IDOL; NEVIL; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000; KAMPWIRTH, 2003).

A proposta de serviço indireto ao aluno, contido na CCE, estabelece um divisor de águas na conceituação do trabalho de muitos profissionais que oferecem serviços à escola. A substituição de programas específicos fora da sala, como atendimentos, avaliação ou terapia (fala e linguagem, emocional, terapia ocupacional, física e, assim por diante) pelo trabalho direto com professores e pais, deve ser expandido com a proposta da CCE (KAMPWIRTH, 2003).

Essa abordagem pode gerar alguma confusão dentro das escolas, pois, acostumados a olhar o aluno como alvo do trabalho, é necessário desconstruir esse pensamento e substituí-lo por outro alvo: o professor e os pais. Diferente dos consultores clínicos que trabalham voltados à públicos e problemas mais específicos, individualmente ou em pequenos grupos, os consultores escolares atuam dentro de um amplo conjunto de variáveis que envolvem as expectativas do grupo escolar, a cultura em que a escola está inserida, as demandas que emergem desse espaço, o interesse das famílias, entre outras.

As principais metas da CCE visam encontrar caminhos que garantam o sucesso dos alunos nas classes comuns de escolas regulares. Esses caminhos são definidos por meio de soluções compartilhadas e de práticas que contemplem e auxiliem o desenvolvimento de competências de todos os envolvidos no processo, melhorando a sala de aula, a escola e a educação oferecida. A compreensão que surge dessa proposta é que o sistema precisa se adequar e mudar as condições de ensino oferecidas, ao invés de tentar mudar as características do aluno considerado problema. Nessa óptica, o trabalho da CCE assume caráter mediador e intermediário entre especialistas, professores e dificuldades, tanto da escola, quanto dos professores, alunos e pais (IDOL; NEVIL; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000; KAMPWIRTH, 2003).

Trata-se de um processo que segue etapas definidas com a função de direcionar as ações dos envolvidos, habilitando-os a identificar, planejar, implantar e avaliar medidas de intervenção pedagógica em sala de aula ou na escola (JORDAN, 1994; IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB 2000; KAMPWIRTH, 2003).

Nesse processo, o especialista contribui com conhecimentos especializados em direção a um problema educacional e o professor e/ou pais oferecem seus conhecimentos e experiências como serviço direto ao aluno, aplicando as ações planejadas em conjunto (DETTMER; THURSTON; DYCK, 2005). Nesse contexto de colaboração a *expertise* de cada profissional em sua área específica soma-se a busca por soluções para os problemas encontrados, diferenciando-se das tradicionais orientações, supervisões e aconselhamentos, que implicariam em hierarquias e dominação. Assim, por ser a CCE guiada pelo princípio da paridade, o intercâmbio envolve necessariamente uma parceria nivelada e destina-se a estimular e incentivar a colaboração entre os profissionais com vistas a melhorar a escolarização oferecida pela escola.

A literatura sugere etapas direcionadoras do processo de consultoria e sem a pretensão de esgotar essas orientações, uma das sequencias indicadas por Idol, Newin, Paolucci- Whitcomb (2000) é aqui descrita. Fundamental para a primeira fase é conhecer o contexto escolar. Para tanto, é necessário o estabelecimento de relações que sinalizem um processo colaborativo com a escola, no qual, conceitos como paridade e equidade estejam presentes durante todo o processo.

Nesse contexto, espera-se que o consultor não se comporte como um *expert* que ditará ao professor ou aos pais o que estes devem fazer, desconsiderando suas opiniões e ideias. Implica uma sequência planejada de ações, inicialmente voltadas para o conhecimento do espaço escolar, dos professores, dos funcionários e da dinâmica da escola para, posteriormente,

seguir a definição e determinação dos papéis e responsabilidades dos membros do grupo que farão parte do processo (DETTMER; THURSTON; DYCK, 2005; JORDAN, 1994; IDOL; NEVIN; PALOUCCI-WHITCOMB, 2000; KAMPWIRTH, 2003).

A discussão inicial dos problemas, que levará a identificação da situação real, deve ser uma segunda etapa e é, nesse momento que se prima pela valorização da participação, das diferentes ideias, pontos de vista e das várias possibilidades que emergem para a identificação das dificuldades e possíveis soluções (IDOL; NEVIN; PALOUCCI-WHITCOMB, 2000). Após a definição e o esclarecimento sobre o problema em questão, busque-se um consenso sobre a questão a ser resolvida.

Como parte final desta fase, a equipe desenvolve metas e objetivos voltados à resolução do problema. Neste estágio são eleitas intervenções potenciais. Os colaboradores analisam a viabilidade de cada solução apontada, discutem os possíveis efeitos positivos e negativos das várias intervenções sugeridas e as possibilidades são priorizadas a fim de se chegar a um consenso sobre a melhor solução para o problema identificado. Ressalta-se que, às vezes, as equipes têm de implementar mais de uma solução (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000).

Elencadas as possíveis soluções, a equipe gera um plano (define os passos) de como implementar as intervenções para o problema e define os mecanismos de acompanhamento da intervenção. Durante essa fase, que não necessariamente ocorre somente ao final do processo, os colaboradores desenvolvem um método para monitorar o plano de implementação, bem como métodos para avaliar mudanças nos colaboradores e no sistema escolar.

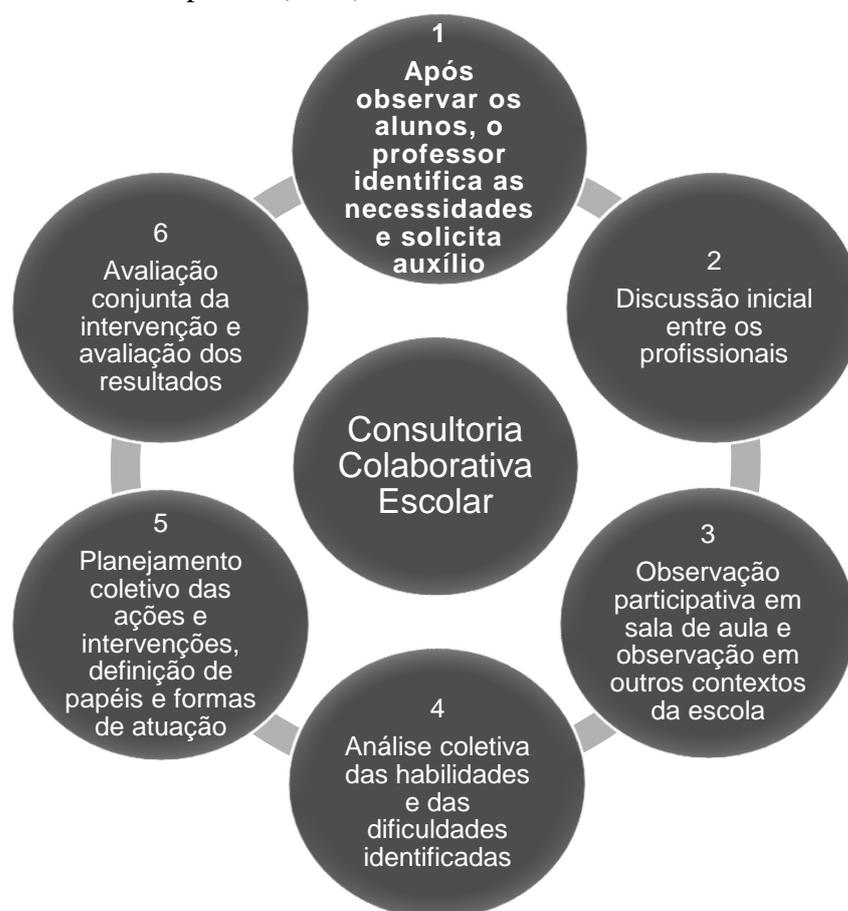
Os dados da avaliação são utilizados para auxiliar no redirecionamento de ações ou na tomada de decisões relacionadas ao sucesso do plano traçado, redesenhando intervenções parcialmente bem-sucedidas ou não, reavaliando o problema identificado e os assuntos relacionados ou, encerrando o processo de CCE (DETTMER; THURSTON; DYCK, 2005; IDOL; NEVIN; PALOUCCI-WHITCOMB, 2000).

As fases apresentadas não são exclusivas nem obrigatoriamente sequenciais. O processo de CCE é cíclico, pois envolve variáveis diversas, como a habilidade dos participantes em trabalhar colaborativamente, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de comunicação, a complexidade da situação, a identificação real do problema, as mudanças na dinâmica da sala de aula e da escola (IDOL; NEVIN; PALOUCCI-WHITCOMB, 2000).

No entanto, para que a CCE atinja seus objetivos é preciso que entre os envolvidos exista o voluntarismo e aceitabilidade da proposta de trabalho. Algumas orientações

descritas por Kampwirth (2003), esclarecem que é preciso que os envolvidos acolham e concordem com a parceria para que se projetem ações e resultados. A finalidade desse aceite evitará que se planejem ações que não serão executadas, mesmo que acordadas em grupo. O autor sugere e descreve algumas etapas que auxiliam o encadeamento de ações dentro da proposta de CCE. Essas etapas são descritas na figura a seguir.

Figura 2_ Representação das etapas de CCE descritas por Kampwirth (2003).



Fonte: Adaptado de Kampwirth (2003).

Observa-se que é o professor quem inicia o processo, mesmo que a solicitação venha da família ou da gestão, e é, a partir da observação desse profissional, que os demais profissionais serão mobilizados a iniciar uma proposta de trabalho. Após esse momento inicial, de identificação realizado pelo professor, as demais ações serão discutidas, planejadas e avaliadas coletivamente. Embora existam outros modelos de CCE descritos na literatura, o modelo escolar, adotado nessa pesquisa, enfatiza as relações humanas desse contexto, as necessidades das pessoas, as atitudes e os processos grupais.

Em razão dessa perspectiva de atuação coletiva, a CCE tem com requisito, para os consultores, três habilidades consideradas essenciais. A primeira, **habilidades interpessoais**, comunicativas e interativas, estas correspondem à capacidade do consultor de ser sensível a comportamentos verbais e não verbais, de compreender posturas, comportamentos e sentimentos implícitos nos olhares e nas falas dos profissionais envolvidos no processo (KAMPWIRTH, 2003). Outra habilidade necessária, apresentados pelo autor supracitado, é uma **base de conhecimentos**, a *expertise* do profissional, é a colaboração que traz para o processo, com seu leque e domínio profundo de conhecimentos sobre sua área. Um terceiro requisito, é sua **habilidade na resolução de problemas**, ou seja, ser proativo diante das dificuldades, vislumbrar mais possibilidades que impedimentos.

Idol, Nevin e Paloucci-Whitcomb (2000) acrescentam outras atitudes necessárias como: integridade no comportamento; disposição a arriscar-se; ser ético, valorizar práticas já executadas pelos próprios envolvidos, aceitar as ideias dos professores e fidelidade às ações implementadas.

Embora não seja uma proposta de fácil aplicação, a CCE é uma possibilidade de trabalho que pode ser aplicada à várias situações e contextos, tais como formação e acompanhamento de gestores escolares, formação de especialistas da educação especial, de professores, de demais funcionários da comunidade escolar, para identificação de demandas escolares, de trabalho sistemático com famílias e, como opção de prestação de serviços de equipes multiprofissionais.

As pesquisas sobre o uso da CCE em contexto nacional, têm se destacado através da produção do PPGEES da UFSCar, cujas pesquisas utilizando a CCE têm demonstrado sua eficácia em diferentes contextos educacionais.

5.1 CONSULTORIA COLABORATIVA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS ESTUDOS NACIONAIS.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) desenvolveram uma pesquisa sobre CCE entre os anos de 2003 a 2007 intitulada “S.O.S. Inclusão” que tinha como objetivo avaliar uma proposta baseada no modelo de CCE de estudantes em formação, para professores da rede municipal com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em suas turmas. Os objetivos específicos previam: a) favorecer o desenvolvimento de escolas e creches inclusivas no município, de forma a garantir e ampliar, a médio e curto prazo, o acesso às melhores oportunidades educacionais de populações com necessidades educacionais especiais no âmbito

do município; b) promover melhoria na qualidade da educação oferecida pela rede pública municipal aos alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a oferta de serviço interdisciplinar sistemático de apoio a alunos com necessidades educacionais especiais, seus respectivos professores e familiares e, c) proporcionar aos estudantes dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Pedagogia, Psicologia e Terapia Ocupacional a experiência de formação e atuação em equipe interdisciplinar, ampliando as oportunidades de formação, teórica e prática, em postos de trabalhos emergentes na sociedade que seriam as equipes multidisciplinares com função de apoio consultivo e colaborativo aos sistemas de ensino inclusivos (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Através da pesquisa colaborativa foram coletados dados em diários de campo, entrevistas, relatórios de estudos de casos e filmagens. As autoras apontaram resultados positivos em diversas vertentes, como na colaboração entre escolas e universidade; na resolução de problemas pedagógicos, administrativos e comportamentais; no desenvolvimento profissional de pesquisadores, professores, comunidade escolar e alunos; na promoção do desenvolvimento de escolas inclusivas no município e na mudança das práticas pedagógicas dos professores do ensino regular envolvidos na pesquisa.

Alpino (2008) desenvolveu um estudo com objetivo de avaliar a CCE do fisioterapeuta em escolas comuns a fim de favorecer a escolarização de estudantes com paralisia cerebral e comprometimentos motores de nível médio a grave. A ação desenvolvida pelo profissional envolveu avaliações da acessibilidade física da escola, recomendação de adequações, avaliação das habilidades funcionais dos estudantes, identificação das necessidades de assistências, investigação do conhecimento das professoras sobre paralisia cerebral e sobre formas de como lidar com esses alunos, análise da adequação do mobiliário, equipamento escolar e promoção de adequações posturais. A pesquisadora atuou como consultora para professores de cinco alunos com paralisia cerebral e ao final da consultoria, havia registrado indicações de 59 itens que envolviam modificações de espaço físico e adequação de mobiliário; 34 itens de tecnologia assistiva e 39 indicações de adaptação de material escolar. A consultoria prestada foi bem avaliada por pais e professores que relataram sentirem mais segurança em assistir a esses alunos. Constatou-se que a abordagem fisioterápica ecológica, orientada a adaptações ambientais e planejamento colaborativo de atividades, proporcionou algum apoio e conforto aos alunos participantes e favoreceu seu envolvimento e participação na escola, além de contribuir para a capacitação específica de suas professoras. As adaptações na residência e a orientação aos pais revelaram-se medidas adicionais essenciais para proporcionar algum conforto e autonomia ao aluno gravemente comprometido no

ambiente domiciliar.

A pesquisa de Pereira (2009) investigou as possibilidades da CCE como alternativa de apoio no processo de inclusão escolar de alunos surdos em uma escola estadual do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa seis alunos surdos, doze alunos ouvintes e seis professoras de classes regulares da 2^a, 3^a e 4^a série do Ensino Fundamental. As atividades foram realizadas em três classes de ensino regular, uma vez por semana para cada turma. Os encontros com as professoras foram realizados no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo uma vez por semana. As etapas da consultoria envolveram o registro das ações realizadas em sala de aula, a reflexão de práticas que contribuía ou dificultavam a inclusão escolar, as adaptações curriculares, a inclusão escolar e o planejamento de ações diferenciadas em função das necessidades dos alunos. Por meio de pré-teste a pesquisadora, psicóloga, avaliou as habilidades sociais e o repertório acadêmico de todos os alunos participantes. A avaliação do desempenho do professor foi processual. Ao final de sete meses a pesquisadora reaplicou os testes, o que apontou resultados positivos em relação ao manejo de comportamento dos alunos, evidenciando a necessidade de mudança nas práticas educacionais voltadas à aprendizagem escolar. A CCE foi avaliada como uma possibilidade de formação tanto para o pesquisador quanto para os professores participantes.

A pesquisa desenvolvida por Gebrael (2009) objetivou elaborar, implementar e avaliar um programa individualizado de capacitação docente visando desenvolver e utilizar estratégias e atividades lúdicas na promoção da independência de crianças pré-escolares com baixa visão nas atividades de vida diária de higiene e alimentação. Participaram 10 professoras e 10 alunos com baixa visão com idade entre quatro e seis anos. Por meio de medidas pré e pós-teste, com grupo experimental e grupo controle, as intervenções ocorreram na perspectiva da consultoria colaborativa entre professor, terapeuta ocupacional e pesquisadora. Ao decorrer de seis encontros, o programa PRÓ-AVD foi discutido, elaborado, implementado e avaliado individualmente com cada professor. A análise dos resultados identificou a eficácia do programa, bem como o aumento do preparo e do repertório dos professores na promoção da independência dos alunos participantes da intervenção.

Silva (2010), em seu estudo, avaliou os efeitos de um programa de intervenção preventiva, baseado no modelo de CCE de uma psicóloga, associado ao Suporte Comportamental Positivo, voltado para prevenir e minimizar problemas comportamentais em sala de aula. A pesquisa foi realizada em três salas de aula de uma escola municipal de Ensino Fundamental e contou com a participação de três professoras e 55 alunos, todos do primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora, que era psicóloga, atuou como consultora escolar

e desenvolveu ações colaborativas em três frentes: a) com os professores em sala de aula planejando intervenções universais com todos os alunos visando prevenir a ocorrência de problemas comportamentais; b) com os professores e alunos com problemas comportamentais por meio de intervenções focalizadas nesses alunos desenvolvidas em salas de aula; e c) com o grupo de pais de alunos sobre manejo de comportamento visando prevenir problemas comportamentais. Os resultados da pesquisa apontaram diminuição significativa nos problemas de comportamento apresentados pelos alunos. Esse resultado, além de indicar que a aplicação dos modelos de CCE e de Suporte Comportamental Positivo pode ser efetiva, apontou para o fato de que tais modelos poderiam ser utilizados por psicólogos escolares em intervenções universais, preventivas e focalizadas, voltadas para prevenir e minimizar problemas de comportamento na escola.

Souza (2011) e Dounis (2013), ambas da Universidade Federal de Alagoas, analisaram a prática pedagógica de duas professoras implicadas num processo de CCE. O contexto da primeira pesquisa foi uma sala de aula com 28 alunos, dentre eles alunos surdos, e o da segunda pesquisa uma sala de primeiro ano do ensino fundamental que tinha dentre os alunos, um com paralisia cerebral. As duas professoras foram acompanhadas pelas pesquisadoras no período de aproximadamente sete meses, durante o qual foram realizadas orientações e confecção de recursos de tecnologia assistiva para as áreas da comunicação aumentativa e alternativa, mobilidade e adaptações pedagógicas, com o intuito de favorecer a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Os resultados da pesquisa de Souza (2011) demonstraram que a heterogeneidade da turma representava uma dificuldade significativa para as práticas da professora e que, a partir da colaboração e reflexão sobre práticas mais inclusivas e diversificadas, foi possível obter bons resultados com todos os alunos. O processo de CCE utilizado na pesquisa de Dounis (2013), reforçou a possibilidade do uso desse procedimento como estratégia de formação docente para a educação inclusiva.

O estudo de Lourenço (2012) avaliou os efeitos de um programa de formação profissional visando a implementação de recursos de alta tecnologia assistiva para alunos com paralisia cerebral, seguindo o modelo de CCE enquanto prestação de serviço no contexto escolar. Os participantes foram uma coordenadora, cinco técnicos (duas fisioterapeutas, duas fonoaudiólogas e uma psicóloga) e nove professoras. O estudo foi realizado em uma escola especial do interior do estado de São Paulo. Após caracterização dos participantes, as etapas seguintes envolveram o desenvolvimento do programa de formação para implementação de recurso de tecnologia assistiva computadorizada, a avaliação e o seguimento de manutenção da

proposta. Os resultados indicaram que o programa foi positivo no sentido de promover a formação dos profissionais para o uso desses recursos, sendo que o aspecto mais valorizado foi o papel da colaboração entre profissionais (professores e técnicos) e os profissionais da instituição com a pesquisadora.

Marques (2013) investigou o serviço de CCE de uma optometrista, perita em deficiência visual, para formar professores especializados em avaliar e intervir com estudantes que apresentem deficiência visual ocular e cortical. A formação baseada em estudos de casos reais promoveu desenvolvimento profissional dos professores especializados nessa temática e indicaram a importância da consultoria para promover formação e melhoria nas intervenções pedagógicas com crianças com deficiência visual. Assim, a partir do conhecimento de como se avalia e se conhece as características visuais de crianças com deficiência visual, os professores pudessem planejar intervenções pedagógicas mais efetivas para seus alunos.

O estudo de Araújo e Almeida (2014) avaliou os efeitos de um programa de CCE desenvolvido com oito professores do Ensino Fundamental, uma professora da Educação Especial e as pesquisadoras, voltados à área da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual. O processo de consultoria (identificação do problema, formulação, aplicação e avaliação das estratégias) foi realizado durante encontros quinzenais para discussão dos casos. Como resultado, observou-se um aumento tanto na participação quanto na colaboração dos professores com os demais profissionais. As intervenções envolvendo consciência fonológica, estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de processos mentais propiciaram melhoras no desempenho escolar dos alunos.

A pesquisa de Machado (2014) teve como objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa de resposta a intervenção, para alunos com dificuldades de aprendizagem. Participaram da pesquisa 14 alunos e suas famílias e seis professoras do ensino regular de duas escolas públicas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O programa foi organizado em três níveis de intervenção. O nível I foi orientado pela CCE para os professores, envolvendo o estabelecimento de parceria com apoio sistemático entre professores ao decorrer de vinte encontros quinzenais. Nessa etapa o planejamento das atividades foi realizado em conjunto - pesquisadora e professoras - e depois aplicado pela professora em sala de aula. O nível II focou o atendimento aos alunos em contraturno e em pequenos grupos e o nível III foi destinado aos alunos que não alcançaram bom desempenho nas intervenções anteriores. As conclusões da pesquisa em relação ao processo de consultoria mostraram que a aplicação dessa proposta de apoio contribuiu consideravelmente para a melhora do desempenho acadêmico dos alunos indicados pelas professoras quando o programa foi executado em sala de aula. Por meio dos

diários reflexivos das docentes, constatou-se progresso nos relatos escritos e na maneira de refletir e entender o processo de aprendizagem da leitura, escrita, matemática e no manejo do comportamento, proporcionando momentos de análise e reflexão sobre a prática pedagógica.

Calheiros (2015) desenvolveu e avaliou um serviço de CCE a distância em tecnologia assistiva para professoras especializadas, a partir de suas demandas. As participantes foram seis professoras especialistas que atuavam em sala de recursos e três consultoras da área da Educação Especial. Os dados foram coletados por meio de atividades realizadas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Inicialmente, foi identificada a demanda por conhecimentos de tecnologia assistiva das professoras participantes e a possibilidade de consultoria colaborativa. Em seguida, a intervenção foi baseada na prestação do serviço de consultoria colaborativa na modalidade a distância e cada professora escolheu um caso de um estudante com paralisia cerebral que demandasse o uso de recursos de tecnologia assistiva. Os casos eram discutidos entre três consultoras peritas na área e as professoras. Os resultados indicaram que é possível identificar, à distância, as demandas, bem como planejar e implementar ações de consultoria colaborativa a partir do AVA. O serviço de consultoria colaborativa proposto revelou-se ainda benéfico para a atuação profissional das consultoras, professoras da pesquisa e para os estudantes com paralisia cerebral selecionados pelas professoras para estudo no serviço de consultoria. O autor considera que a contribuição dessa investigação consistiu em indicar mais uma possibilidade de serviço de apoio à escola inclusiva.

Em síntese, embora ainda escassos, há estudos nacionais sobre CCE que investigaram as possibilidades de atuação de profissionais específicos, tais como psicólogos (PEREIRA, 2009; SILVA, 2010), fisioterapeutas (ALPINO, 2008), terapeutas ocupacionais (GEBRAEL, 2009; LOURENÇO, 2012) e optometrista (MARQUES, 2014) nos serviços de apoio à inclusão escolar.

Tais serviços foram direcionados para apoiar a escolarização em classe comum de estudantes surdos (DOUNIS, 2013; PEREIRA, 2009; SOUZA, 2011), com paralisia cerebral (ALPINO, 2008; CALHEIROS, 2015; LOURENÇO, 2012), com deficiência visual (MARQUES, 2014), com problemas comportamentais e indisciplina (SILVA, 2010), baixo desempenho acadêmico (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; MACHADO, 2014) ou foram voltados para todos os alunos do público alvo da Educação Especial (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

No geral, os resultados dos estudos são promissores e apontam que a CCE pode auxiliar na resolução dos problemas decorrentes de especificidades de populações escolares e das dificuldades da escola em responder às necessidades dos alunos, além de promover

formação continuada em serviço para todos os envolvidos.

Assim, os caminhos percorridos na perspectiva de atender aos princípios de escolarização para todos, evidenciam a necessidade de a organização escolar ser repensada ao se propor atender às necessidades educacionais de todos os alunos, de forma articulada entre diversos profissionais e saberes. Parece ser insuficiente o acolhimento, a aceitação e o respeito às diferenças que, embora essenciais, requerem a existência de diversos saberes aninhados por diferentes profissionais, serviços e equipes capazes de discutirem juntos os melhores serviços de apoio para a aprendizagem de todos os alunos.

Os estudos sobre consultoria ou outros serviços de profissionais especializados realizados no país, em geral, isolam a investigação sobre as contribuições de profissões específicas. Considerando-se que a literatura sobre Educação Inclusiva propõe a criação de serviços de equipes multiprofissionais, onde supostamente esses profissionais de diferentes áreas desenvolveriam um trabalho coordenado e integrado, questiona-se como deveria ser a organização e o funcionamento desse tipo de serviço nas escolas.

Tendo em vista essa questão, tomou-se como objeto desse estudo o trabalho de uma equipe de profissionais especialistas em diferentes áreas, trabalhando em escolas públicas de uma rede municipal de ensino.

Partindo-se da hipótese de que tais serviços de equipes multiprofissionais prestados às escolas, quando existentes nas redes de ensino, são recentes e ainda fragmentados e desarticulados, dada a pouca experiência que se tem com esse tipo de suporte na realidade brasileira, o objetivo geral desse estudo foi descrever e analisar as ações de uma equipe multiprofissional e identificar, juntamente com os profissionais da equipe, estratégias para aperfeiçoá-lo.

Os objetivos específicos foram:

- Caracterizar na legislação educacional municipal, aspectos que se referem ao trabalho da equipe multiprofissional;
- Descrever e analisar as ações que caracterizam o trabalho dos especialistas na escola;
- Comparar as ações da equipe multiprofissional, na função de serviço de apoio à educação, junto aos profissionais que a inserem, com a literatura sobre educação inclusiva;
- Avaliar o impacto da metodologia de pesquisa adotada nesse estudo, a partir da identificação de estratégias adotadas pelos profissionais para aperfeiçoar esse serviço.

6 MÉTODO

O campo de interesse desta pesquisa foi o acesso ao contexto em que se deram os fatos, a perspectiva dos participantes sobre suas experiências, práticas, opiniões e a maneira como compreendem a realidade em que estão imersos. Sendo assim, na tentativa de descrever e analisar uma realidade específica, pretendeu-se que esse não fosse um processo unilateral de coleta de informações, mas sim, permeado por uma dinâmica que permitisse que os conceitos ou as hipóteses a serem estudadas fossem desenvolvidos e refinados durante a pesquisa.

Nesse caso, o pesquisador foi uma parte do processo de construção dos conhecimentos gerados pelos dados, participante de um processo sistêmico e indutivo que se pressupõe, levará ao desenvolvimento de uma teoria coerente com o fenômeno observado, conforme orientam Flick (2009), Sampieri, Collado e Lucio (2013).

Para tanto, a metodologia de pesquisa utilizada nesse estudo fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa colaborativa enquanto processo investigativo que objetiva "aproximar duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação dos envolvidos [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 7) evidenciando a co-construção de saberes por meio da interação entre pesquisador e participantes e, da tentativa de explorar e compreender, em um contexto real, um aspecto ou fenômeno da própria prática a ser estudada (DESGAGNÉ, 2007).

A troca de saberes, oportunizada por essa metodologia de pesquisa, cria condições para reflexão sobre a ação profissional, sobre o processo formativo e sobre a necessidade de outras possibilidades de desenvolvimento profissional, contribuindo para o aprimoramento das práticas e para a produção de conhecimentos. Nesse sentido, entende-se que essa contribuição oferece potencial de auxílio, tanto para a compreensão das teorias que guiam as ações, quanto para a identificação de outras práticas (IBIAPINA, 2008).

Considera-se, assim, a possibilidade de aproximação da universidade com a escola, na medida em que a pesquisa colaborativa contempla o objeto de estudo e gera conhecimentos como produto dessa aproximação (DESGAGNÉ, 2007). Nesse tipo de pesquisa espera-se como resultado a produção de saberes por meio da reflexão e da análise do próprio trabalho no contexto escolar, o avanço nos conhecimentos produzidos pela academia e a possibilidade de formação profissional dos envolvidos (IBIAPINA, 2008).

A pesquisa colaborativa se configura como uma importante alternativa para (re)abrir as portas das escolas aos pesquisadores e, mais que isso, o saber por ela produzido é relevante para todos os que nela estão envolvidos. A produção de conhecimento resultante de pesquisas dessa natureza – teórico, prático, contextual, real, útil – é um saber emancipador que possibilita aos partícipes um saber-fazer autônomo e uma

necessidade constante de continuar aprendendo pela relação teoria-prática (CABRAL, 2012, p. 3).

Smyth (1991), ao estudar a importância da reflexão crítica sobre a prática, elencou procedimentos necessários à sistematização desse processo e, para tanto, elencou quatro etapas a saber: a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução dos saberes. Posteriormente, essas etapas foram operacionalizadas por Ibiapina (2008) e segundo a autora, o processo de reflexão, que permeará todo o processo, inicia-se logo na primeira etapa, a partir do momento em que o participante descreve sua ação profissional cotidiana.

Essa primeira etapa, denominada de **Descrição** é o momento em que os participantes descrevem a própria prática, as ações diárias, o que fazem e como fazem. Essa ação tem como foco o "distanciamento das ações cotidianas e o estímulo à descoberta das razões relacionadas às escolhas feitas no decorrer das atividades profissionais" (IBIAPINA, 2008, p. 73).

A segunda etapa da pesquisa colaborativa intitula-se **Informação**. Envolve a percepção das teorias que regem as práticas e as relações estabelecidas com as teorias que as orientam, uma vez que permite refletir sobre o significado das escolhas feitas e descobrir se os conhecimentos utilizados na prática profissional são espontâneos ou sistematizados, explícitos ou não (IBIAPINA, 2008). Esse momento possibilita, também, o conhecimento de novas teorias, novas práticas e experiências profissionais semelhantes às que executam.

A terceira etapa é denominada de **Confrontação**, expressão usada pelos autores supracitados, não no sentido de embate, mas como um mecanismo de reflexão que permita compreender, fundamentar e consolidar as próprias ações a partir de outras perspectivas de conhecimento. Espera-se que nesse processo, ocorra o reconhecimento da relação entre o contexto do trabalho diário com outras práticas e com outros conhecimentos, por meio de um processo dialógico que induza a comparar informações, identificar a relevância das práticas instaladas, a necessidade de mudança e a construção de novos conhecimentos.

A confrontação é uma técnica que também pode ser usada no processo de CCE. A respeito de seu uso, Kampwirth (2003) esclarece que seu uso pode ajudar os envolvidos a esclarecer sua concepção sobre um determinado problema e a quebrar tendências de pensamentos que podem não ser claras e objetivas, inclusive do próprio consultor. Os participantes, algumas vezes, não são coerentes: eles dizem uma coisa e fazem outra. O autor sugere ser cuidadoso com a confrontação, pois por um lado, ela oferece algo positivo a ser feito, mas, por outro, corre-se o risco de distanciar os participantes e prejudicar as relações necessárias ao processo (KAMPWIRTH, 2003).

A quarta e última etapa apresentada pela pesquisa colaborativa é denominada de **Reconstrução**. Para realizar a ação de reconstruir é preciso que os envolvidos reflitam se há necessidade de mudanças na própria prática, sobre como fazer essas mudanças, sobre o que seria modificado e o que seria necessário para atingir essas mudanças.

Nesse sentido,

[...] o trabalho do pesquisador é de colaborar com os profissionais envolvidos na pesquisa, e, o dos participantes, é colaborar com o pesquisador, autorizando-o a divulgar a teoria que constroem no decorrer das relações desenvolvidas na atividade educativa, fazendo com que sejam analisados e compreendidos os interesses que subjazem as ações e as possibilidades de um trabalho de reestruturação da atividade profissional (IBIAPINA, 2008, p. 75).

Diante dos diferentes momentos propostos pela pesquisa colaborativa nesta, a atuação do pesquisador requer clareza e definição. O Quadro 1 apresenta o papel do pesquisador na presente pesquisa de acordo com as etapas definidas.

Quadro 1_ O papel do pesquisador na pesquisa.

Papel do Pesquisador na Pesquisa
Etapa I: Ouvinte
Etapa II: Mediador/Participante
Etapa III: Mediador/Participante
Etapa IV: Facilitador

Fonte: Acervo pessoal da autora.

6.1 LOCAL DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida numa cidade do interior do estado de São Paulo, especificamente numa rede municipal de educação, que tinha, em seu quadro efetivo, uma equipe multiprofissional em atividade, com especialistas das áreas de psicologia, fonoaudiologia e pedagogia, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da cidade.

No período em que a pesquisa foi realizada o município contava com uma população estimada em 56.479 habitantes. Possuía aproximadamente 2.363 empresas comerciais, sendo a média salarial mensal dos munícipes de 2,6 salários mínimos. O trabalho formal na cidade era predominantemente no ramo do comércio com 33,7%, seguido pelos serviços 23,6% e indústria 16,6%. Existia no município três jornais, quatro emissoras de rádio, uma emissora de TV, serviço de telefonia e posto de correio SEADE (2015).

Em relação à educação eram ao todo 41 estabelecimentos de ensino, públicos e

particulares, que atendiam desde a educação básica até o ensino superior. A taxa de analfabetismo do município era equivalente a 3,9% da população. O Quadro 2 caracteriza o município pesquisado.

Quadro 2_ Caracterização do município.

Caracterização do município onde a pesquisa foi realizada							
Área (em km ²) 849,53	Urbanização do Território 88,4	População 56.476 49.945 urbanas 6.531 rural 28.732 mulheres 27.744 homens	Habitação Total de domicílios 17.740 urbanos 1.960 rurais	Trabalho Comércio 33,7% Indústria 16,6% Serviços 23,6 Agricultura 5,5% Demais serviços 20%	Saneamento Abastecimento de água: 99,73%	Coleta de Lixo: 99,84%	Esgoto Sanitário: 99,28%
Instituições de ensino públicas e privadas							
ESTADUAL		MUNICIPAL		PARTICULAR		FILANTRÓPICA	
8 escolas		18 escolas		11 escolas		04 escolas	
2 de EF I do 1º ao 5º ano		8 creches para alunos entre 0 a 3 anos e 11 meses		4 de EI para alunos entre 0 e 4 anos e 11 meses		1 creche para alunos entre 0 a 3 anos e 11 meses	
5 de EF e EM diurno, sendo que em dessa 1 escola havia oferta de EM noturno		3 escolas de Ensino Infantil para alunos entre 4 e 5 anos e 11 meses		6 de EF e EM sendo que 04 delas ofereciam EI		1 de EI para alunos entre 0 a 4 anos e 11 meses	
1 ETEC com cursos diurnos e noturnos		7 de EF e EI dos 4 aos 10 anos sendo que, em uma delas havia oferta de EF II para alunos entre 11 e 14 anos e em outra era oferecida a EJA, de Termo I (alfabetização) e Termo II (5º ao 9º anos).		1 Centro Universitário, com cursos presenciais e a distância de graduação e pós-graduação lato sensu.		1 de EF I para alunos entre 6 e 10 anos 1 de EF II para alunos entre 6 e 14 anos	
						1 Instituição Especial	

Fonte: SEADE (2015)

6.2 PARTICIPANTES

A composição prevista da equipe multiprofissional do município estava na proporção de três psicólogas, três fonoaudiólogas, três pedagogas e uma assistente social. Segundo informações coletadas com o responsável pelo setor, essa proporção de três profissionais por área seguiu uma projeção feita pela SME, considerando as 18 instituições escolares do município. Uma pedagoga não participou da pesquisa por motivos particulares, o terceiro cargo de pedagogia estava vago. O serviço de assistência social, embora destinado à

área da educação e citado como parte da equipe, permanecia na Secretaria de Educação à disposição das escolas para visitas domiciliares, acumulando cargo com outras funções administrativas, portanto, não integrado aos outros profissionais que permaneciam todo o tempo previsto para o trabalho em cinco, das dezoito instituições escolares pertencentes a rede municipal.

Assim, os participantes efetivos foram sete profissionais que compunham a equipe de apoio multiprofissional às escolas, composta por três psicólogas, três fonoaudiólogas e uma pedagoga.

O quadro 3, a seguir, descreve informações dos participantes referentes à faixa etária, tempo de formação inicial e cursos de formação continuada, tempo de trabalho no município e na função atual. Para identificação das participantes, as mesmas foram consultadas sobre a preferência na identificação, se letras ou nomes fictícios, e deixaram a escolha a critério da pesquisadora que optou pelo código Psico1, Psico2, Psico3 para a fala das psicólogas, Fono1, Fono2, Fono3 para a fala das fonoaudiólogas e Ped para a fala da pedagoga.

As informações foram sintetizadas de acordo com dados colhidos junto aos participantes, buscou-se mostrar o perfil profissional das entrevistadas de maneira a possibilitar uma caracterização e estabelecer uma relação com a proposta de trabalho institucional.

Quadro 3_ Caracterização dos participantes da pesquisa.

PARTICIPANTES – ESPECIALISTAS						
Nome	Idade	Formação Inicial	Pós-Graduação	Formação Continuada nos últimos 5 anos C (área clínica) E (área educacional) S (área social) SE (sem especificação)	Atuação Profissional considerando a concomitância em mais de uma área	Atuação profissional na Equipe Multiprofis- sional
Psico1	32	Psicologia	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Educação para a Tolerância: Contribuições Psicanalíticas E Fórum de Neurociências e Educação - E Currículo Funcional Natural - C/E O trabalho em sala multissensorial - C Encontros em comemoração ao Dia da Educação Inclusiva E Fóruns da Educação E Seminários Clínicos C Jornadas e Simpósios de Psicanálise C Cinema e Psicanálise C Psicanálise e os Mitos C Psicanálise e a ética psicanalítica C Che Vuoi: o desejo do analista ou as demandas contemporâneas C	Área clínica: 06 anos Área social: 02 anos e meio Área acadêmica: 05 anos Área educacional: 06 anos	06 anos
Psico2	30	Psicologia	-----	Treinamento de Facilitadores do Programa ACT para educar crianças em ambientes seguros E XII Simpósio Anual do PAI-PAD de trabalhos e ações na área de álcool e drogas - intervenções de prevenção na escola E Encontro de articulação e formação da rede de garantia de direitos sobre trabalho em rede do projeto Todos pelos direitos: deficiência intelectual, cidadania e combate à violência S	Não relata atuação anterior nas áreas que envolvem a formação inicial. Área educacional: 02 anos	02 anos
Psico3	51	Psicologia	Psicopedagogia para Psicólogos (1993)	Especialização em Saúde Mental e Dificuldades de Aprendizagem C Conferências e discussões promovidas pelo Conselho de Psicologia sobre a atuação na Educação E Participação nas formações continuadas promovidas pela Secretaria da Educação E Participação no simpósio Neurociências/Aprendizagem E Congresso Aprender Criança C Participação em simpósios – Psiquiatria/Álcool e Drogas C Participação na Formação do Programa Educar Filhos em Ambientes C	Área social: 13 anos Área Educacional: 12 anos	12 anos

Fono1	38	Fonoaudiologia	Aperfeiçoamento em Fonoaudiologia aplicada a casos odontológicos. Especialização em Educação especial: Deficiência Auditiva.	Produções Consciência Fonológica: atuação Fonoaudiologia/ Pedagogia E Tópicos em Fonoaudiologia: contribuição fonoaudiológica nos traumatismos mandibulares C Intervenção em Sala de Aula E III Jornada de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto- USP C Identificando e atendendo o aluno com deficiência intelectual em suas necessidades educacionais específicas E XIX Semana Estadual da Prevenção às deficiências C Fórum sobre Fonoaudiologia Escolar/ Educacional E	Clínica: 06 anos Educativa: 15 anos	15 anos
Fono2	27	Fonoaudiologia	Psicopedagogia (em andamento)	Participação no congresso Aprender Criança E Aprimoramento em neuro aprendizagem E Processamento cerebral e aprendizagem E Participação em Jornadas e Simpósios SE Participação no GP sobre alfabetização e letramento (GEPALLE) – USP de Ribeirão Preto E	Área clínica: 02 anos Área educacional: 03 anos	03 anos
Fono3	32	Fonoaudiologia	Psicopedagogia Institucional: área: Educação	Aprendizagem, e Neurociências E Fonoaudiologia Educacional E Gagueira Infantil C Psicomotricidade e Desenvolvimento Humano C Dislexia na escola C Distúrbio de aprendizagem E Articulação da Fala: Terapia para colocação de Fonemas C II Jornada de Fonoaudiologia da FMRP- USP SE III Jornada de Fonoaudiologia da FMRP- USP SE I Fórum em Neurociências e Educação E VI CBEE- CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E	Área empresarial: 04 anos Área clínica: 04 anos Área educacional: 09 anos	09 anos
Ped	42	Pedagoga	Psicopedagogia Educação Atendimento Educacional Especializado	Dislexia C TDAH C Método fônico E Congresso Aprender criança E Congresso Brasileiro de Educação Especial E	Empresarial: 13 anos Clínica: 06 anos Educativa: 20 anos	12 anos

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Em síntese, constatou-se que todas as participantes apresentavam formação inicial compatível com o cargo que exerciam. A variação na faixa etária foi de 26 e 52 anos, com predominância da faixa de 31 a 40 anos (quatro participantes do total).

O tempo de atuação e experiência na área educacional apresentou variação entre 01 a 25 anos, com carga horária compatível a 40 horas semanais dedicadas ao trabalho nas escolas. As participantes relataram outras áreas de experiência profissional anterior que envolviam a área clínica, social, acadêmica e a empresarial. O tempo médio de atuação de trabalho na área da saúde, da maioria das participantes, totalizando uma média de seis anos. Uma participante relatou experiência de cinco anos na área acadêmica, outra de dois anos na área social e duas delas relataram experiências de quatro e treze anos, respectivamente, na área empresarial.

O gráfico abaixo foi elaborado considerando a média de tempo da equipe em cada área de atuação descrita pelos participantes.

Gráfico 1_ Áreas de atuação da equipe multiprofissional.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Observa-se que, em média, a experiência dos profissionais na equipe multiprofissional é compatível com o tempo em que atuam na área educacional. Essa pouca vivência em outros contextos educacionais nos faz refletir o quanto essa proposta de trabalho é ainda uma prática pouco comum e pouco explorada e o quanto o setor educacional para atuação desses profissionais é restrito, enquanto campo de atuação profissional.

Em relação à formação continuada, seis participantes relataram formação em

curso de pós-graduação (lato sensu), sendo cinco na área da Psicopedagogia (sendo que uma fez na área clínica e institucional e outra na área institucional), uma especialização na área de Educação Especial (deficiência auditiva e especialização aplicada a casos odontológicos) e outra, especialização em Educação e em Atendimento Educacional Especializado.

Em relação ao perfil, percebeu-se que não havia padrão nas idades nem no tempo de atuação na área da educação, com variação significativa de 25 anos no tempo de experiência entre a participante mais recente e a mais antiga. Observou-se equilíbrio nas áreas das 10 especializações relatadas, sendo cinco na área clínica e cinco na área educacional.

As formações realizadas por meio de cursos de capacitação demonstraram perfil equilibrado entre as áreas clínica e educacional com predominância na área educacional. Essa estimativa foi realizada pelas participantes que indicaram a área de interesse dos cursos realizados, sinalizando com E para educação, C para clínico, S para área social e SE sem especificação de área quando os assuntos foram abrangentes e não corresponderam especificamente a nenhuma área. Foram ao todo 25 cursos na área educacional, 20 cursos na área clínica, um na área social e três sem especificação. Na área da psicologia houve prevalência de cursos na área clínica (12), nove na área educacional e um na área social. Na área da fonoaudiologia houve predominância da área educacional (13 cursos) e sete na área clínica e, na Pedagogia, três na área educacional e dois na área clínica.

6.3 INSTRUMENTOS/EQUIPAMENTOS

Na busca por compreender como se organizava e qual o papel da equipe multiprofissional, construiu-se um roteiro de perguntas, que levou, inicialmente, em consideração as diretrizes municipais referentes à proposta e orientação do trabalho da equipe multiprofissional. A finalidade de utilizar esses documentos decorreu da necessidade de caracterizar o contexto do estudo, obter um quadro de referência sobre a organização e funcionamento do serviço, coletar informações sobre a formação profissional dos participantes e a atuação desses profissionais nas escolas (APÊNDICE A). Após formulado, o roteiro com questões abertas foi submetido à análise pelos pesquisadores do GP - FOREESP. Após as reformulações propostas serem efetuadas e o roteiro validado, este foi aplicado.

Para a coleta dos dados foram utilizados gravadores, tanto nas entrevistas semiestruturadas quanto nas discussões do grupo focal, projetor de multimídia para apresentação dos temas propostos e dos dados, também xerox de textos sobre a temática. Além disso, foram utilizados papel e caneta para anotações.

6.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

O delineamento do estudo é apresentado no quadro que segue. As informações contemplam a organização do estudo desde a coleta dos dados, a organização e validação dos dados coletados e o processo final de análise em suas diferentes etapas, a saber:

Etapa Preliminar: Condução dos procedimentos éticos;

Etapa 1: Estudo documental das diretrizes municipais sobre o trabalho da equipe multiprofissional;

Etapa 2: Estudo da atuação dos profissionais da equipe multiprofissional baseado em entrevista individual e em grupo focal;

Etapa 3: Intervenção baseada em entrevista com grupo focal; informação - confrontação;

Etapa 4: Reconstrução – Replanejando o projeto de atuação da equipe multiprofissional.

O Quadro 4 apresentado a seguir, ilustra e esquematiza o delineamento do estudo com a especificação de suas quatro etapas, seus objetivos e respectivos procedimentos de coleta e análise de dados.

Quadro 4_ Delineamento do estudo, com a especificação de suas quatro etapas, seus objetivos e respectivos procedimentos de coleta e análise dos dados.

ETAPA	OBJETIVOS	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS
ETAPA PRELIMINAR: Condução dos procedimentos éticos			
Condução dos procedimentos éticos. Submetido em	Garantir que a pesquisa se realizasse em consonância com os princípios definidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.	Submissão do Projeto de pesquisa na Plataforma Brasil. Apresentação e assinatura do TCLE para os participantes.	Não se aplica
ETAPA I: Estudo documental das diretrizes municipais sobre o trabalho da equipe multiprofissional			
Estudo documental das diretrizes municipais, sobre o trabalho da equipe multiprofissional e sobre o município pesquisado. Outubro 2014	Caracterizar o estudo e descrever o contexto em que surgiu a proposta de especialistas atuando nas escolas do município pesquisado. Identificar as diretrizes que orientaram a organização e o funcionamento da equipe multiprofissional. Utilizar as informações obtidas nos documentos como referência para derivar questões para o roteiro de entrevista individual.	Consulta e leitura dos projetos de atuação dos especialistas do município pesquisado. Pesquisa e leitura dos projetos delineados pela Instituição Especial (APAE), de onde originou-se o projeto. Elaboração, reelaboração e validação do roteiro de entrevista semiestruturada junto ao GP -FOREESP - UFSCAR.	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição das informações sobre a proposta de atuação de especialistas nas escolas municipais desde sua criação. • Compilação, organização e descrição dos dados coletados. • Descrição e análise da ficha dos participantes quanto a formação inicial e continuada, área de atuação, experiência na área educacional e na equipe multiprofissional.
ETAPA II: Estudo da atuação dos profissionais baseado em entrevistas individuais e em grupo focal			
Descrição Novembro 2014	Conhecer a atuação individual dos profissionais.	Entrevistas individuais	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo temática. • Compilação e organização das informações. • Agrupamento das respostas por temática. • Criação de categorias segundo os eixos definidos no roteiro da entrevista semiestruturada: proposta, ingresso e expectativa, planejamento da ação, atuação, avaliação pessoal. • Análise dos dados • Resultado e discussão
1º Grupo Focal 21/11/2014 (2h27min de duração) 2º Grupo Focal 28/11/2014 (1h40min de duração)	Apresentar ao grupo o trabalho descrito pelos profissionais da equipe na entrevista individual. Validar os dados coletados junto aos participantes. Modificar, adequar, suprimir e/ou completar as informações. Derivar elementos sobre o funcionamento do trabalho para usar nas etapas posteriores.	Grupo Focal I Grupo Focal II Gravação em áudio	

ETAPA III: Intervenção			
Informação 3º grupo Focal 05/12/2014 (3h 10min de duração)	Apresentar aos participantes a literatura científica sobre CCE adotada nesta pesquisa. Debater as informações criando paralelo entre estas e atuação, equipe e a proposta da CCE.	Grupo focal III Gravação em áudio.	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrição da gravação. • Leituras repetidas do material transcrito. • Seleção dos assuntos emergentes, que se mostraram mais conflitantes, para serem usados como disparadores da discussão no próximo grupo focal, a saber: a resolução de problemas proposta pela CCE e a resolução de problemas realizada pela equipe; o papel do especialista proposto na CCE e o papel do especialista da equipe; o papel da escola (gestão e professores) diante das propostas de trabalho da equipe; promoção e prevenção no trabalho nas escolas.
Confrontação 4º Grupo Focal 15/12/2015 (2h 40min de duração)	Esclarecer dúvidas sobre a CCE. Discutir os temas mais frequentes e polêmicos que emergiram das falas dos participantes durante as etapas anteriores. Comparar as falas das participantes com a proposta da CCE. Discutir as dificuldades, limites e possibilidades do trabalho da equipe multiprofissional na escola.	Grupo focal IV. Gravação em áudio.	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrição da gravação. • Leituras repetidas do material transcrito.
Confrontação e início da Reconstrução 13/02/2015 5º Grupo Focal (2h10min)	Apresentar ao grupo as reflexões elencadas no grupo focal IV. Validar os dados coletados junto com participantes. Modificar, adequar, suprimir e/ou completar as informações Elencar as necessidades da equipe.		<ul style="list-style-type: none"> • Transcrição da gravação. • Leituras repetidas do material transcrito. • Criação das categorias. • Análise dos dados • Resultados e discussão
ETAPA 4: Reconstrução via estudo documental do projeto final da equipe.			
Reconstrução	Reformular a proposta de atuação dos especialistas na escola.	Não se aplica.	Análise comparativa entre os projetos de 2011 e o projeto reformulado após a pesquisa. Análise dos dados Resultado e discussão
06/03/2015	Discutir o projeto da equipe	Nenhum registro.	
20/03/2015	Discutir o projeto por área de especialidade		

10/04/2015	Analisar o projeto da equipe		
24/04/2015	Analisar o projeto por área de especialidade		
15/05/2015	Reformular o projeto da equipe		
29/05/2015	Reformular o projeto por área de especialidade		
12/06/2015	Reescrever o projeto da equipe		
26/06/2015	Reescrever o projeto por área de especialidade		
07/08/2015	Discutir o projeto reformulado da equipe		
19/09/2015	Discutir o projeto reformulado da equipe Finalização dos encontros		

Fonte: Acervo pessoal da autora.

A seguir serão detalhadas as etapas exemplificadas no quadro acima.

Etapa preliminar - Condução dos procedimentos éticos.

O projeto de pesquisa foi enviado à Plataforma Brasil e submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, recebendo aprovação por meio do parecer nº 823.525, emitido pela Universidade Federal de São Carlos.

O projeto aprovado foi entregue à Secretária Municipal de Educação e Cultura do município para apreciação, decorrida uma semana o mesmo foi aceito. Na oportunidade da devolutiva sobre o aceite do projeto, foi solicitado o agendamento de encontros individuais com cada participante para formalização do convite, explicação do projeto, dos objetivos previstos e do procedimento de coleta de dados.

Após a autorização, cada participante foi contatado. O dia, local e hora para as entrevistas individuais foram combinados e realizados na escola, a qual cada participante atuava. Na ocasião do encontro, foi apresentado o TCLE (APÊNDICE A) e firmada a participação voluntária na pesquisa.

Etapa I - Estudo documental das diretrizes municipais sobre o trabalho da equipe multiprofissional.

Essa etapa envolveu a coleta e análise das informações contidas nos documentos municipais referentes à educação no município, o número de escolas e alunos, as propostas de Educação Inclusiva, os projetos e os serviços de apoio disponíveis e especificamente informações sobre a implantação, a história de trabalho da equipe multiprofissional e o projeto atual de trabalho. Durante a análise destes documentos surgiu a necessidade de solicitar maiores informações à instituição especializada da cidade (APAE), pois a origem do projeto de constituição dessa equipe derivou de ações propostas por esta instituição. Após contato com a instituição foram disponibilizados por e-mail os projetos e documentos pertinentes ao objeto deste estudo.

Os dados oriundos das informações coletadas nos documentos municipais foram analisados e organizados com intuito de caracterizar o contexto do estudo e identificar as diretrizes sobre a organização e funcionamento da equipe multiprofissional. As informações obtidas nos documentos, referentes à equipe, foram utilizadas na derivação de questões para o roteiro de entrevista individual.

Etapa II - Estudo da atuação dos profissionais da equipe multiprofissional baseado em entrevista individual e grupo focal.

Esta etapa da pesquisa colaborativa, denominada por Ibiapina (2008) de **Descrição** teve como objetivo a descrição cuidadosa da própria atuação dos participantes e melhor caracterização da atuação individual desses profissionais, antes de analisar o funcionamento da equipe como um todo.

A entrevista, nas pesquisas colaborativas, tanto individuais quanto coletivas são indicadas por Ibiapina (2008), pois, além de iniciarem o processo de descrição das ações, primeira etapa dessa metodologia de pesquisa, "oferece meios para as pessoas falarem e tem a vantagem de diluir ou diminuir a influência institucional e os discursos produzidos no grupo, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos partícipes" (IBIAPINA, 2008, p. 78).

Julgou-se que a entrevista individual, utilizando um roteiro, ofereceria melhor oportunidade de conhecer a atuação de cada membro detalhadamente. A entrevista individual nesse caso, utilizou um roteiro com eixos e perguntas definidas à priori, considerando também informações do projeto atual de atuação da equipe multiprofissional (APÊNDICE B).

Assim, a realização das entrevistas individuais e semiestruturadas seguiu um calendário elaborado previamente com as datas, os horários e locais definidos entre a pesquisadora e os participantes. Desse modo, as entrevistas com seis dos profissionais foram realizadas no local de trabalho deles e uma entrevista foi realizada em uma das salas cedidas pela SME, a pedido da participante, que alegou preferir um local com menos interferências sonoras do que na escola. Foram realizadas ao todo sete entrevistas individuais durante o mês de outubro de 2014, todas gravadas em arquivos eletrônicos de áudio totalizando aproximadamente 15h de gravação. A transcrição foi feita integralmente pela pesquisadora e gerou um documento de 133 páginas.

As falas de cada participante foram agrupadas pelos eixos definidos, à priori, no roteiro. Organizou-se uma categorização inicial dessas informações, que foram apresentadas no 1º encontro de grupo focal, para validação das informações. O emprego dessa técnica consiste em reunir num mesmo espaço um grupo de pessoas selecionadas pelo pesquisador para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa (GATTI, 2012).

Através de direcionamentos, mediados pelo pesquisador, deve-se possibilitar aos participantes expor opiniões "analisar, inferir, fazer críticas, abrindo perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente, [...] fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista, que com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar"

(GATTI, 2012, p.7 e 9) aumentando assim, a capacidade dos participantes em encontrarem soluções para os próprios problemas identificados (BARBOUR, 2009).

No emprego dessa técnica, faz-se necessário que os participantes apresentem alguma relação com o problema, (nesse caso, o tipo de trabalho de especialistas atuando em escolas). Há que se considerar a adesão voluntária, respeitando-se o limite de participantes entre seis e 12 pessoas, pois “grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento do tema e também os registros” (GATTI, 2012, p. 22).

O mediador, que neste caso foi a pesquisadora, teve como função conduzir as discussões, propondo o debate, estimulando e encorajando os participantes a discutirem seus argumentos, mantendo produtiva a discussão e evitando a exposição de opiniões e críticas pessoais (GATTI, 2012).

Enfim, esta etapa envolveu a coleta de dados na entrevista individual e nos grupos focais I e II.

1º Grupo Focal

Eixo temático: O contexto do trabalho da equipe.

Após as transcrições das entrevistas individuais serem feitas, prévias das respostas de cada participante foram agrupadas por questões temáticas. Nesse encontro, o objetivo foi apresentar as descrições da atuação de cada profissional da equipe, de acordo com as informações coletadas nas entrevistas individuais. Além de socializar as descrições, este encontro ofereceu a oportunidade de validação das informações. Utilizou-se o projetor de multimídia para apresentação do material. Durante a exposição, feita pela pesquisadora, foi aberta a possibilidade de complementação, retomada ou discordância dos conteúdos transcritos e apresentados.

2º Grupo Focal

Eixo temático: A proposta de trabalho no contexto escolar.

Neste encontro foi proposta uma dinâmica aos participantes com intuito de coletar dados mais detalhados sobre a atuação diária de cada profissional. Essa necessidade surgiu no decorrer das leituras das entrevistas individuais e se reforçou após o primeiro grupo focal. No relato das ações cotidianas desenvolvidas pelos profissionais, a descrição mostrou-se muito genérica pouco sinalizando para a pesquisadora, como era atuação desses profissionais

no cotidiano escolar.

Assim, foi proposto neste encontro uma atividade simples que facilitasse essa descrição. A pesquisadora escreveu o nome das participantes em tiras de papel e estes foram colocados dentro de uma cesta. A proposta consistia em sortear um nome, que relataria um dia de trabalho, preferencialmente, o último dia de trabalho na escola. Iniciaria com a pesquisadora sorteando um nome e, ao final do relato, a participante sortearia outro nome, e assim sucessivamente, até que todos tivessem relatado seu dia de trabalho.

A proposta foi apresentada aos participantes no início do encontro. O relato foi livre, as participantes escolheram um dia típico, não sendo necessariamente o último dia de trabalho.

Etapa III - Intervenção baseada em entrevista com grupo focal: Informação, Confrontação.

Informação

Esta etapa teve como objetivo apresentar a CCE aos participantes e estimular o debate acerca das possibilidades dessa proposta no contexto de trabalho da equipe.

3º Grupo Focal

Eixo temático: Conhecendo a Consultoria Colaborativa Escolar (CCE) e discutindo suas possibilidades de trabalho na escola.

Os participantes da pesquisa foram apresentados à literatura norte americana que aborda a CCE. Cada participante recebeu uma apostila com 17 páginas, elaborada pela pesquisadora a partir dos textos utilizados sobre o tema. Para tanto, a literatura apresentada utilizou como referência as obras de Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000), Kampwirth (2003). Jordan (1994), Mendes (2011) e as pesquisas de Silva (2010), Lourenço (2012), Machado (2012) e Araújo (2014).

Foram abordados assuntos sobre: conceito de CCE, objetivo, profissionais que realizam consultoria, modelos utilizados, as características, o processo para implantação da CCE, as intervenções sugeridas, as habilidades necessárias para desenvolver o processo, as dificuldades na implantação desse modelo, os possíveis benefícios da CCE, a apresentação de um caso em que foi usada a CCE e os resultados de algumas pesquisas que utilizaram a CCE

como coleta de dados.

Foi proposto aos participantes a leitura compartilhada e discussão simultânea dos assuntos, através dos questionamentos sobre as contradições, convergências, divergências, limites e possibilidades dessa prática no contexto de trabalho dos participantes.

Confrontação

4º Grupo Focal

Eixo temático: Refletindo sobre as ações.

Esta etapa previu a continuação das discussões que envolviam as dúvidas em relação ao processo de CCE, as reflexões sobre a prática da equipe multiprofissional e sobre a proposta de trabalho que executavam.

Após a transcrição do grupo focal sobre CCE, os assuntos que mais emergiram e os mais conflitantes foram usados como disparadores para a discussão neste grupo focal. Foram eles: a) a resolução de problemas proposta pela CCE e a resolução de problemas realizada pela equipe; b) o papel do especialista proposto na CCE e o papel do especialista da equipe; c) o papel da gestão e dos professores diante das propostas de trabalho da equipe; d) a promoção e prevenção no trabalho de especialistas nas escolas.

Os participantes foram reunidos em uma sala de uma escola municipal. Participaram desse encontro a orientadora desta pesquisa, Prof^ª Dr^ª. Enicéia Gonçalves Mendes e a Prof^ª Dr^ª Carla Ariela Rios Vilaronga, pesquisadora do GP-FOREESP.

Coube à orientadora da pesquisa conduzir o encontro, propor as reflexões, debater e discutir com o grupo a partir das questões elencadas. A professora Dr. Carla e a pesquisadora atuaram como participantes e mediadoras nas discussões.

Antes da realização da quarta e última etapa, denominada Reconstrução, foi feita uma compilação das informações colhidas até esse momento. Estes dados foram apresentados ao grupo, no **5º Grupo Focal**, cujo eixo temático foi: **Discutindo e validando as informações**.

O objetivo deste encontro foi realizar uma devolutiva por escrito de uma primeira análise preliminar aos participantes. Foram apresentados os dados descritos pelo grupo, as informações provenientes da literatura e as reflexões realizadas sobre o trabalho.

Nessa ocasião, foram apresentados e discutidos os temas mais frequentes que emergiram das falas dos participantes. Estes temas foram analisados com o grupo, sendo que os mesmos opinaram em relação à veracidade e a coerência das informações sintetizadas.

Ao final do encontro foi refletida a necessidade de revisitar a última versão do

projeto que orientava, até então, o trabalho desses profissionais. Estando todos de acordo com essa necessidade, ficou acordado que seriam organizados encontros quinzenais entre os profissionais da equipe, a serem aprovados pela Secretária Municipal de Educação.

Após a aprovação dos encontros, ficou acordado que a participante que não aderiu à pesquisa faria parte das discussões, considerando ser ela uma componente da equipe e, portanto, deveria fazer parte da nova proposta. Considerando os procedimentos éticos adotados nesta pesquisa, não houve gravação dos encontros, anotações, nem devolutiva dos dados da pesquisa após esta etapa. A pesquisadora atuou como facilitadora, organizando os encontros para a equipe e dando devolutivas quando necessário.

Etapa IV: Reconstrução - Replanejando o projeto de atuação da equipe multiprofissional.

Nesta etapa foi definido um calendário com as datas para os encontros. Esta organização representou a demanda do grupo de realizar encontros por área de especialidade e encontros com a equipe. Os encontros gerais foram destinados à discussão do trabalho da equipe multiprofissional em sua atuação geral e, os encontros por área, configuraram-se em momentos para discussão das atribuições específicas de cada área. Em ambos os casos, com intenção de revisitar o projeto de trabalho.

A seguir, quadro representativo destes encontros.

Quadro 5_ Encontros realizados pela equipe multiprofissional para replanejamento do projeto de atuação.

Data	Duração	Ações
06/03/2015	14:30h às 16:30h	Discussão e definição da mudança de programa para Núcleo Multiprofissional; Inclusão do Núcleo Multiprofissional no Regimento Escolar e no PPP das escolas; Definição das atribuições do Núcleo; Definição da proposta de trabalho por área de especialidade; Definição da proposta de trabalho geral. Discussão coletiva do texto final. Projeto Final. Nota: o projeto final foi entregue à pesquisadora em novembro de 2015.
20/03/2015	14:30h às 16:30h	
10/04/2015	14:30h às 16:30h	
24/04/2015	14:30h às 16:30h	
15/05/2015	14:30h às 16:30h	
29/05/2015	14:30h às 16:30h	
12/06/2015	14:30h às 16:30h	
26/06/2015	14:30h às 16:30h	
07/08/2015	14:30h às 16:30h	
19/09/2015	14:30h às 16:30h	
Literatura disponibilizada para os participantes: IDOL, NEVIN E PAOLUCCI-WHITCOMB (2000).		

KAMPWIRTH (2003).
 JORDAN (1994).
 FULLAN, M.; HARGREAVES, A. A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
 Material consultado pelos participantes:
 MUNICÍPIO ESTUDADO (2011a)
 MUNICÍPIO ESTUDADO (2015b)
 SÃO PAULO (2010b)

Fonte: Acervo pessoal da autora.

6.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.

A análise dos dados teve como base a análise de conteúdo temática. Conforme orienta Franco (2003), a finalidade desse procedimento consiste em explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o seu significado, através de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem e o contexto em que foram empregadas.

Para a codificação das informações que precedeu a análise dos dados, utilizou-se como ferramenta o *Software* de Análise de Dados Qualitativos Atlas Ti. Trata-se de um software que permite organizar os arquivos tornando a análise dos dados mais precisa, confiável e imparcial, além de produzir relatórios, permitir correlações, criação de redes e mapas conceituais (GIBBS, 2009).

Na etapa de estudo documental, os dados coletados nos documentos municipais foram analisados e organizados de modo a caracterizar o estudo e descrever o contexto, tanto do surgimento da proposta de especialistas atuando na escola, quanto da atuação da equipe no município pesquisado e, também, para derivação de questões para o roteiro da entrevista semiestruturada.

Os próximos passos da análise dos dados foram organizados em 3 etapas. Os dados advindos da **Etapa II**, denominada de **Descrição**, (dados coletados na entrevista individual e nos grupos focais I e II) tiveram como referência os eixos definidos *à priori* (APÊNDICE B). As falas das participantes foram todas agrupadas de acordo com esses eixos.

A segunda etapa de análise considerou os dados coletados na **Etapa III** desta pesquisa, denominada de **Informação, Confrontação** (dados coletados nos grupos focais III, IV e V).

As primeiras leituras dos documentos buscaram por identificar aspectos relevantes dos dados, identificando o contexto das falas. Foram criados temas gerais para a análise, com intenção de criar categorias *à posteriori*, considerando a recorrência, a relevância e a compatibilidade com o objetivo do estudo, identificadas no decorrer da sistematização dos

dados, por meio das temáticas discutidas nos grupos focais, considerando a correlação entre esses dados e as categorias emergentes das falas dos participantes (FRANCO, 2003; GATTI 2012).

A análise dos dados advindos da **Etapa IV** da coleta de dados, denominada de **Reconstrução/Replanejamento**, foi destinada ao estudo comparativo do projeto de atuação elaborado no ano de 2011 pela equipe multiprofissional e utilizado neste estudo (aqui denominado de P11, em referência ao projeto e ao ano de elaboração), e, o projeto reelaborado de 2015, (aqui denominado de P15, em referência ao projeto e ao ano de elaboração).

A seguir, estão descritas mais detalhadamente as etapas da análise dos dados no Quadro 6.

Quadro 6_ Etapas de análise dos dados.

Etapas de análise dos dados			
ETAPA I			
Estudo documental			
Outubro 2014	Estudo documental	Diretrizes educacionais do município; Projetos de atuação da equipe multiprofissional (2005, 2009, 2011); Projetos da Instituição Especial, APAE local (1998, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005).	Organização dos dados
Novembro 2014	Descrição da ação	Entrevista individual	Transcrição dos dados Organização dos dados Pré-análise dos dados
Novembro 2014	Descrição da ação	Grupo Focal I Grupo Focal II	Coleta de dados Transcrição dos dados Apresentação da pré-análise da entrevista individual aos participantes para validação dos dados.
Análise dos dados Resultado e Discussão			
A apresentação dos resultados e a discussão das etapas serão apresentados na sequência em que ocorreram, por questões didáticas e de melhor organização dos resultados. Mesmo com etapas de análise separadas, o refinamento desses dados foi sendo aprimorado e revistos durante todo o processo da pesquisa.			
ETAPA II			
01/12/2014	Informação	Grupo focal II	Transcrição dos dados Pré-análise dos dados (levantamento de assuntos emergentes)
15/12/2014	Confrontação	Grupo focal III	Transcrição dos dados Organização dos dados
24/01/2015	Confrontação/ Reconstrução	Grupo focal IV	Transcrição dos dados Organização dos dados
Análise dos dados Resultados Discussão			
ETAPA III			
06/03/2015	Replanejamento	P11 e P15	Facilitador
20/03/2015			
10/04/2015			
24/04/2015			

15/05/2015			
29/05/2015			
12/06/2015			
26/06/2015			
07/08/2015			
19/09/2015			
Dezembro/2014 e Janeiro de 2015			Análise comparativa do P11 e P15
Análise dos dados Resultados Discussão			

Fonte: Acervo pessoal da autora.

O uso do Atlas Ti no processo de análise dos dados seguiu a organização descrita no Quadro 7, a saber:

Quadro 7_ Organização dos dados da pesquisa no atlas ti.

Organização dos dados da pesquisa no Atlas Ti
I- Documentos transcritos em World, organizados, nomeados
II- Criação do arquivo no programa Atlas Ti
III - Inclusão dos documentos no arquivo salvo no programa Doc 1 Entrevista semiestruturada Doc 2 Entrevista semiestruturada Doc 3 Entrevista semiestruturada Doc 4 Entrevista semiestruturada Doc 5 Entrevista semiestruturada Doc 6 Entrevista semiestruturada Doc 7 Entrevista semiestruturada Doc 8 Entrevistas organizadas por eixo Doc 9 I Grupo Focal Doc 10 II Grupo Focal Doc 11 III Grupo Focal Doc 12 IV Grupo Focal Doc 13 V Grupo Focal
IV- Leituras repetidas dos documentos
V- Codificação Seleção de trechos dos documentos e geração de códigos correspondentes ao trecho selecionado.
VI- Categorização Os códigos foram sendo agrupados segundo a temática, em famílias maiores, representativas dessas. Após a criação das famílias os códigos foram revistos e submetidos à análise de correspondência (excerto-código-família). Em caso de não correspondência, o código era transferido para outra família, ou uma nova família era criada. Essas famílias foram revistas, refinadas e transformadas em categorias. Foram criadas networks separadas, cada uma correspondendo a uma categoria. Em cada categoria foram agrupadas as subcategorias com seus códigos e excertos.
VII- Após análise dessas networks, realizada pela pesquisadora, emergiram as categorias e subcategorias de análise desse estudo.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Os resultados do estudo foram organizados em quatro tópicos que serão detalhados a seguir, a saber:

1. O contexto da educação inclusiva no município e o contexto da equipe multiprofissional;
2. A proposta de trabalho da equipe multiprofissional: como descrevem e avaliam seu trabalho;
3. Reflexões sobre o papel da equipe multiprofissional;
4. A pesquisa colaborativa enquanto proposta de reflexão e mudança.

7.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO E O CONTEXTO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL.

A história da Educação Especial/Inclusiva no município inicia-se em 1970, com a criação de uma instituição especializada mantida pela APAE da cidade, com o propósito de atender crianças e jovens com deficiência, residentes nesta. Com o passar de uma década essa ação se ampliou para o atendimento também às cidades vizinhas, tornando a instituição referência regional nos anos 1980, tanto em relação às instalações e equipamentos, quanto em relação aos atendimentos oferecidos à população (APAE, 2015).

Paralelo ao serviço educacional prestado por esta instituição especializada, na década de 1980 foram criadas nas escolas estaduais e municipais classes especiais e uma sala de recursos para alunos com deficiência auditiva em uma escola estadual.

Na rede municipal a primeira sala de recursos foi criada em 2006, com a proposta de atender, em contraturno, alunos com deficiência visual da cidade, visando atendimentos a estes, produção de material em Braille e trabalho conjunto entre alunos e professores em sala de aula.

No final do ano de 2008 representantes da instituição especializada procuraram a secretaria de educação, para informar que haveria um número significativo de transferências dos alunos para as escolas de ensino regular no início do ano de 2009. Sob a influência das discussões do momento e, amparando-se nas orientações federais vigentes, o município se articulou à instituição especializada, no sentido de organizar-se para receber esses alunos. Essa transição iniciou-se nos meses finais do ano de 2008, através de reuniões entre os dois segmentos, com a realização de estudos de casos e levantamento de necessidades e serviços.

No ano de 2009 o município elaborou uma proposta de Educação Especial seguindo as orientações do MEC para a implantação de SRM. Segundo informações do responsável pelo setor, o que motivou a criação dessas salas foram duas questões que, naquele momento, preocuparam demasiadamente esta secretaria de educação. A “inclusão” e o apoio necessário para os alunos que estudavam na escola especial e o apoio aos alunos que estudavam nas classes especiais das escolas da rede municipal, uma vez que ambos, seriam matriculados nas classes de ensino regular.

No entanto, no ano de 2007, foi publicada a Portaria nº 13 pelo MEC, lançada com o intuito de orientar os municípios, que implantassem SRM, para a aquisição de equipamentos e mobiliários específicos para essas salas. No ano de 2008, o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) dispôs sobre o apoio técnico e financeiro da União para o AEE, regulamentando a distribuição dos recursos do FUNDEB e o duplo financiamento nos casos de matrícula para alunos matriculados nas escolas regulares que recebessem também o AEE, ao mesmo tempo que diminuía os repasses para a instituição especializada.

Assim, de acordo com a demanda de alunos a serem “incluídos”, a SME extinguiu as classes especiais, que na época totalizavam cinco salas, e implantou dez SRM nas sete escolas de EF. Na sequência matriculou todos os alunos nas classes de ensino regular e ofereceu o AEE. Um diferencial da organização dessas salas, em relação à proposta do governo federal (que era de uma sala no período contrário ao da matrícula do aluno), foi o funcionamento dessas em tempo integral. No contraturno, era oferecido ao aluno o AEE e, no período de aula regular desse mesmo aluno, professor e aluno contavam com o apoio do professor especialista na sala de aula, em horários planejados. A atuação conjunta previa a identificação das necessidades (do aluno e do professor), o planejamento de práticas que contemplassem as necessidades identificadas e a implantação de recursos específicos (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2011a).

A Tabela 1 mostra o número de matrículas dos alunos PAEE e possibilita identificar o processo de transição de alunos da escola especial para o ensino regular no município estudado, no início do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implantado em 2003 pelo governo federal.

Conforme indicam os dados da tabela 1, no ano de 2007 observa-se um aumento significativo no número de matrícula dos alunos na rede pública de ensino em comparação ao ano anterior. De 87 matrículas efetivadas na rede pública de ensino, esse número salta para 281 no ano de 2007.

Até 2006 a coleta de dados estatísticos sobre matrículas na Educação Especial

das escolas das redes públicas e privadas era feita preenchendo-se formulários em papel, elaborados, padronizados e enviados pelo INEP. Nesse formulário os alunos categorizados com deficiência apareciam em colunas separadas. A coluna de alunos "incluídos" era separada da coluna de alunos matriculados em classes especiais e na escola especial.

Tabela 1_ Matrícula de alunos PAEE nas escolas do ensino público e privado do município pesquisado.

Ano (2000)	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	2015*
ESTADUAL	61	49	11	12 + 43	101	170	187	226	272	334	250	234	179
MUNICIPAL	37	41	63	75 + 37	180	245	287	347	263	212	169	133	133
PRIVADA	380	362	373	385 + 2	358	338	262	199	183	177	139	137	145
TOTAL	478	452	447	442 524	639	753	736	772	718	723	558	504	442

Fonte: INEP (2014).

Legenda: * Dados coletados pela pesquisadora em contato direto com as escolas.

Em 2007 o formulário impresso foi substituído por um sistema de informações computadorizadas online que reorganizou a maneira de apresentar os dados dos alunos, agrupando-os agora numa mesma categoria - alunos das escolas especiais, das classes especiais e os "incluídos". Portanto, se somarmos todos os alunos com deficiência matriculados no ano de 2006, na rede pública de ensino, haviam 167 alunos no EF, diferença pouco significativa se considerarmos as matrículas dos anos seguintes. Portanto, não houve aumento significativo no acesso, apenas transferência de matrículas já existentes.

Nos anos seguintes esse aumento no ensino público da cidade seria de 114 matrículas em 2007, 134 em 2008, 59 em 2009, 100 em 2010, 38 em 2011, 11 em 2012, 127 em 2013, 52 em 2014, e 55 em 2015. Assim, comparando a diferença no número de matrículas na rede pública nesse período, identificamos que esse ano não foi o mais representativo quanto ao número de matrículas e sim o ano de 2008 (134 matrículas), seguido pelo aumento de 2013 (127 matrículas).

A Tabela 1, acima, retrata parte dos resultados da política de inclusão escolar adotada pelo governo federal, ao determinar que a matrícula e a escolarização dos alunos PAEE seria efetivada nas escolas de ensino regular, considerando que a instituição especializada APAE não se configurava como escola regular ou um lócus adequado para escolarização desses

alunos.

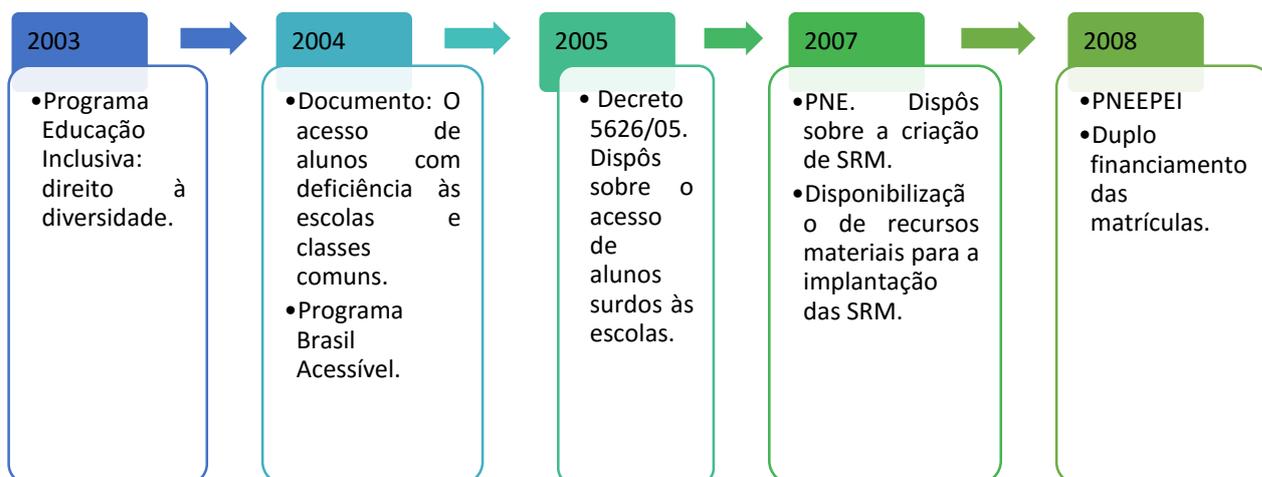
Nota-se que o aumento mais significativo nas matrículas ocorreu no biênio 2007-2008, momento em que o governo federal disponibilizou equipamentos e recursos para implantação das SRM e duplicou o financiamento nos casos de alunos do PAEE matriculados na classe regular e no AEE. Esse aumento no número de matrículas pode ser também atribuído ao entendimento da publicação do documento de setembro de 2004, elaborado pelo Ministério Público Federal, ao determinar que a matrícula e a escolarização dos alunos PAEE seria, a partir daquele momento, efetivada compulsoriamente nas escolas de ensino regular.

A instituição filantrópica que mantém uma escola especial, ainda que ofereça atendimento educacional especializado, deve providenciar imediatamente a matrícula das pessoas que atende, pelo menos daquelas em idade de sete a 14 anos, no Ensino Fundamental, em escolas comuns da rede regular. Para os jovens que ultrapassarem essa idade limite é importante que lhes seja garantida matrícula em escolas comuns, na modalidade de EJA, se não lhes for possível frequentar o Ensino Médio. [...]. Esta providência deve ser adotada com urgência no que diz respeito a alunos com deficiência, em idade e acesso obrigatório ao Ensino Fundamental. Os pais/responsáveis que deixam seus filhos dessa idade sem a escolaridade obrigatória, podem estar sujeitos as mesmas penas do artigo 246 do Código Penal, que trata do crime de abandono intelectual. Possível até que os dirigentes de instituições que incentivam e não tomam providências em relação a essa situação, possam incorrer nas mesmas penas. O mesmo pode ocorrer se a instituição simplesmente acolhe uma criança com deficiência recusada por uma escola comum (esta recusa também é crime, art. 8], Lei 7.853/89), e silenciar a respeito, não denunciando a situação. Os Conselhos Tutelares e autoridades locais devem ficar atentos para cumprir seu dever de garantir a todas as crianças e adolescentes o seu direito de acesso à escola comum na faixa obrigatória (BRASÍLIA, 2004, p. 14-15).

Embora a citação acima seja do ano de 2004, este movimento na verdade se iniciou em 2003 quando da implantação pelo MEC, do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003), sendo finalizado, em parte, em 2008 com a publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008). A Figura 3 apresenta os principais documentos divulgados nesse período.

No documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASÍLIA, 2004) são encontradas as diretrizes para a inclusão escolar no Brasil. Esse documento adota uma posição mais radical quanto à inclusão dos alunos PAEE nas escolas da rede regular de ensino e se apresenta como um referencial na construção de sistemas educacionais inclusivos.

Figura 3_ Período de implantação do programa educação inclusiva: direito à diversidade.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005b) regulamentou a Lei nº 10.436/2002 e dispôs sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Por fim, a PNEEPEI (BRASIL, 2008a), definiu o público alvo a ser atendido pela Educação Especial e o lócus desse atendimento, como sendo as SRM.

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno, por meio da disponibilização de recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim, no início deste estudo os serviços da Educação Especial no município estudado eram disponibilizados em forma de SRM, totalizando nove salas nas escolas municipais, conforme modelo preconizado pelo MEC. Nas escolas estaduais, eram disponibilizadas cinco salas de recursos categoriais, portanto, por área de deficiência (quatro para estudantes com deficiência intelectual e uma para estudantes com surdez e deficiência auditiva), conforme legislação própria do estado (SEESP, 2014), além da instituição especializada mantida pela APAE.

Embora o município tenha optado pelo funcionamento e organização de suas salas de recursos em consonância com as orientações propostas pelo governo federal, uma de suas salas continuava centralizando o AEE para alunos com deficiência visual numa mesma

escola, conforme o modelo de sala de recursos orientado pela SEESP, conforme Res SE 61, de 11-11-2014. Tal fato foi justificado pela necessidade de centralizar e maximizar o uso de materiais específicos, comprados pelo município para atender às exigências deste público, como por exemplo, impressora Braille e uma professora especialista na área dentre outros. Essa situação de mesclar o funcionamento dos serviços seguindo orientações do ministério e da Secretaria Estadual de Educação, demonstra na prática, as dificuldades da rede municipal em concentrar os apoios em um modelo único de serviços para atender às necessidades de seus públicos diversos.

7.1.1 A Proposta e a Organização do Trabalho da Equipe Multiprofissional.

A proposta de constituir uma equipe multiprofissional com especialistas de diferentes áreas atuando na escola, surgiu como projeto elaborado pela instituição especializada da APAE local no ano de 1998, através de uma parceria com a Delegacia Regional de Ensino da região, com a Prefeitura Municipal, escolas estaduais e municipais (APAE, 1998).

Segundo consta na descrição do projeto inicial da instituição, a proposta de incluir especialistas das áreas de Fonoaudiologia, Psicologia, Assistência Social e Pedagogia nas escolas se fundamentou em algumas constatações, a saber: a) a alta e crescente demanda encaminhada para avaliação cognitiva na instituição, de alunos proveniente em sua maioria das escolas públicas; b) a constatação de que o processo de triagem evidenciava que um grande número dos alunos encaminhados não apresentava déficit intelectual que justificasse seu encaminhamento para a instituição; c) a resistência de muitas famílias em matricular essas alunos na instituição especializada.

Quanto à resistência das famílias, consta no projeto que após avaliação, tanto os alunos matriculados na instituição, ou que eram indicados para permanecerem matriculados na escola regular, mas, recebendo atendimentos clínicos ambulatoriais na instituição, demonstravam grande resistência em aceitar as intervenções, reduzindo assim, a participação dos alunos e, conseqüentemente, os avanços nas áreas indicadas com defasagens (APAE, 1998).

Diante dessas constatações, a APAE local idealizou um projeto de composição de uma equipe com especialistas de diferentes áreas, para atuar no sistema regular de ensino, diretamente com alunos e professores nas escolas. O projeto foi denominado projeto de Cooperação Técnica – CONSTROE, e tinha como objetivo garantir a permanência e o sucesso na aprendizagem dos alunos que apresentavam necessidades especiais. Nesse caso, o público contemplado ampliava-se para alunos com diferentes necessidades educacionais e não somente

alunos com deficiência, nas escolas da rede regular de ensino (APAE, 1998). A proposta da composição da equipe era de quatro assistentes sociais, quatro fonoaudiólogas, quatro pedagogas, quatro psicólogas e uma coordenadora, contratadas e vinculadas à escola especial e pagas com repasse municipal, para atuarem em 4 escolas públicas do município.

As primeiras ações da equipe contemplaram alunos matriculados no Ensino Fundamental, com faixa etária entre 6 e 14 anos, professores e familiares. Os alunos receberiam atendimentos em grupos de no máximo cinco participantes, de acordo com as classes em que estudavam, no período escolar em que estavam inseridos, com duração de atendimento entre 30 a 60 minutos em média, duas ou três vezes por semana ou conforme a necessidade que cada caso demandasse, sendo portanto, retirados da sala de aula para receber esses atendimentos (APAE, 1998).

As ações envolvendo o professor compreendiam o acompanhamento da prática pedagógica na escola, através de observação da didática desenvolvida na sala de aula para posterior reflexão, aconselhamento e orientação. Com as famílias o trabalho priorizava o conhecimento da realidade do contexto familiar dos alunos atendidos, a fim de subsidiar os procedimentos a serem adotados pela equipe e fortalecer e otimizar a interação escola-família-equipe técnica (APAE, 1998).

O Quadro 8 apresenta a demanda de alunos atendidos pela equipe, por escola, desde a criação da equipe em 1998 até o ano de 2005, conforme conta de relatórios da instituição especializada. Segundo consta nos projetos de 1999, 2002 e 2005, a avaliação dessas ações ocorreu por meio de monitoramento das intervenções durante todo o desenvolvimento da proposta de trabalho.

Quadro 8_ Demonstrativo do fluxo de trabalho durante o projeto.

Ano	Total de alunos matriculados	Total de alunos inseridos no programa	Quantidade de escolas
1998	783	315	4 escolas
1999	1741	420	4 escolas
2000	1976	422	6 escolas
2001	1910	327	6 escolas
2002	2674	533	6 escolas
2003	2345	539	6 escolas
2004	2620	549	6 escolas
2005	2213	329	6 escolas

Fonte: APAE, 2005.

Os relatórios de acompanhamento e avaliação, elaborados pelos profissionais da equipe multiprofissional, apontaram resultados positivos quanto ao trabalho desenvolvido.

Os resultados alcançados no âmbito do aluno, do corpo docente, das famílias e da comunidade escolar indicam ser este um dos caminhos que atende aos direitos fundamentais da criança, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei 8069/90. Assim sendo, a continuidade do projeto torna-se uma exigência face a existência de alunos ainda em processo de atendimento e, frente às demandas que surgirão em razão da matrícula de novas crianças nas séries iniciais do ensino fundamental (prioridade estabelecida do CONSTROE). O trabalho empreendido junto a alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais oportunizou constatar que a grande maioria conseguiu superar suas dificuldades, graças ao suporte oferecido pelos profissionais que integram as equipes do projeto. Oportunizou ainda, identificar alunos portadores de déficits intelectuais que necessitavam frequentar classes especiais e contribuiu para melhorar a qualidade do ensino fundamental, figurando como uma das propostas que integram a Política Municipal da Educação (APAE, 2005, p. 04).

No ano de 2001 houve a troca na gestão pública municipal, a parceria com a instituição especial foi mantida, porém, o projeto foi reformulado. Uma das finalidades das mudanças foi a intensificação dos atendimentos clínicos e de avaliações mais específicas para os alunos que apresentavam dificuldades, ocasião em que os atendimentos clínicos nas áreas de psicologia e fonoaudiologia passaram a ser realizados em algumas unidades básicas de saúde. Na escola permaneceu o trabalho da pedagoga e da assistente social. O trabalho da psicologia e da fonoaudiologia se dividiu entre os atendimentos clínicos nas UBS e momentos de proposta institucional nas unidades escolares (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2002).

Em 2005, com nova mudança na gestão municipal, o projeto foi assumido pela prefeitura municipal. Os profissionais que compunham a equipe foram dispensados por não serem efetivos do funcionalismo municipal. Houve a contratação de novos especialistas e um retorno dos mesmos para o trabalho nas escolas, retomando os atendimentos, as avaliações e as orientações aos professores e aos familiares (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2005). Nesse novo modelo, as escolas estaduais foram excluídas do projeto, restringindo a ação às escolas municipais e a vertente clínica tornou-se mais explícita.

No entanto, nesse mesmo ano, o Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF) emitiu a Resolução nº 309/2005 (BRASÍLIA, 2005b) condenando a execução da prática terapêutica nas escolas, esclarecendo em seu art. 2 que estaria "vedado ao fonoaudiólogo realizar atendimento clínico/terapêutico dentro de instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio, mesmo sendo inclusivas" (BRASÍLIA, 2005b, p.2). Essa mesma recomendação apareceu na Res 10/2005 do Conselho Federal de Psicologia - CFP (BRASÍLIA, 2005a), que alertava quanto ao rompimento com a prática clínica dentro das escolas, como aponta uma das participantes que vivenciou esse processo de mudanças.

[...] a partir das novas orientações propostas pelos conselhos, o foco deveria ser o

trabalho institucional, jamais clínico. Então, reformulamos o projeto que até então, era de assessoria e atendimentos clínicos, para um trabalho institucional. O único que pôde se manter com atendimentos foi a pedagoga, porque ela não tinha um conselho que a impedisse de fazer o atendimento a grupos de alunos (EIPsico3).

O projeto foi reformulado em 2009 e depois em 2011, pelos próprios profissionais da equipe. Para esse estudo foi considerado o último projeto elaborado pela equipe em 2011 (Anexo A), que orientava o trabalho da equipe no momento do estudo.

Das 18 instituições de ensino sob responsabilidade da rede municipal, os profissionais da equipe multiprofissional estavam alocados em cinco escolas, aqui designadas como Unidades de Ensino (UE), divididos conforme necessidade de apoio, dificuldades apresentadas pelas escolas e baixo índice do IDEB de 2011, ocasião em que ocorreu a última modificação na alocação destes profissionais.

O Quadro 9 apresenta essa divisão e outros dois serviços de apoio, o AEE e o Reforço Intensivo (RI) que contextualizavam a abrangência da atuação dessa equipe.

Quadro 9_ Campo de atuação da equipe multiprofissional no município estudado, a partir da reorganização dos profissionais em 2011.

EQUIPE MULTIPROFISSIONAL						
ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL						
UE 1	UE 2	UE 3	UE 4	UE	EU	UE 7
696 alunos	341	291	328	381	573 alunos	347
	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos		Alunos
Ideb	Ideb	Ideb	Ideb	Ideb	Ideb	Ideb
2007 - 5.6	_____	2007 - 4.9	2007 - 4.6	2007 - 4.7	2007 - 4.8	2007 - 5.5
2009 - 6.3	2009 - 6.1	2009 - 5.6	2009 - 5.2	2009 - 5.4	2009 - 5.8	2009 - 5.8
2011 - 5.9	2011 - 6.4	2011 - 5.6	2011 - 5.1	2011 - 5.7	2011 - 5.5	2011 - 6.0
2013 - 6.4	2013 - 6.4	2013 - 5.5	2013 - 5.5	2013 - 5.6	2013 - 5.6	2013 - 6.0
Psicologia Escolar 24h		Psicologia Escolar 16h	Psicologia Escolar 40h	Psicologia Escolar 16h	Psicologia Escolar 24h	
Fonoaud. Escolar 24h		Fonoaud. Escolar 16h	Fonoaud. Escolar 40h	Fonoaud. Escolar 24h	Fonoaud. Escolar 16 h	
			Pedagogia 40h	Pedagogia 40h		
Assistente Social 40h na Secretaria Municipal de Educação para toda a rede.						

Fonte: Município Pesquisado, 2015.

Legenda: 2009 e 2011 referentes à reformulação do projeto.

Apesar da previsão do trabalho da equipe ser extensivo a toda a rede de 18 estabelecimentos escolares, na prática, o foco da equipe recaía sobre cinco escolas de Ensino Fundamental. Essas escolas foram consideradas mais preocupantes em relação às demais em função dos resultados apresentados nas avaliações internas e externas e em razão do número de alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiência matriculados nelas. A última divisão dos profissionais por escola havia sido feita no ano de 2011, considerando o IDEB e a realidade que se apresentava no momento.

Até o ano de 2011 as profissionais eram divididas nas sete escolas de ensino fundamental na rede municipal. A partir da divulgação do IDEB 2011 a equipe foi reorganizada. Das três escolas com índices crescentes, a UE2 e a UE7 ficaram sem os profissionais da equipe, por se caracterizarem como contextos nos quais, naquele momento, não demandavam apoio dos profissionais da equipe, ao passo que, em outras escolas parecia necessário aumentar ou intensificar o apoio, segundo informações do responsável pelo setor.

A UE5, embora tenha apresentado índice crescente, configurava-se como uma escola que merecia maior atenção por atender ao público da zona rural. Em razão do horário que cumpriam (com saída de casa por volta das 5h e retorno por volta das 14h), e do tempo que permaneciam em trânsito, esse público era privado de outras ações complementares oferecidas pela escola e, portanto, seria necessário manter as intervenções em sala de aula e os acolhimentos, como forma de subsidiar a escola em suas necessidades.

A UE4 recebeu uma equipe de profissionais em tempo integral. Em consulta aos documentos do AEE, matrícula de alunos e laudo médico, verificou-se que a escola foi sendo considerada uma "escola polo" para casos de deficiências consideradas graves. Dos 22 alunos matriculados nesse respectivo ano (2011), 17 adivinham de pontos diferentes da cidade. Desse total, estavam matriculados quatro alunos com deficiência múltipla, dois alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA), três alunos com paralisia cerebral grave, um aluno com deficiência física (cadeirante). Os demais, apresentavam deficiência intelectual, sendo três alunos com diagnóstico de deficiência intelectual moderada, associada a Síndrome de Down. O entendimento que se tem dessa organização é que, para garantir os direitos dos alunos PAEE e dos demais alunos, seria necessário mais profissionais de apoio à escola.

As UE1, UE3 e UE6 dividiram os profissionais das áreas de fonoaudiologia e psicologia.

O AEE era realizado em SRM mantidas nas escolas regulares com carga horária

de 40 horas semanais, divididas em atendimentos individuais ou de pequenos grupos, itinerância nas escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola) distribuídos de acordo com a necessidade da escola e dos alunos, orientação, planejamento e apoio ao professor da classe comum, acompanhamento do aluno em sala de aula regular, reuniões para formação e acompanhamento dos profissionais, sendo a disponibilidade de trabalho em tempo integral uma das exigências para a atuação nesse serviço (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2011).

Outros profissionais (professores alfabetizadores) ofereciam o Reforço Intensivo (RI) era um serviço de acompanhamento realizado prioritariamente no contraturno aos alunos que não se alfabetizaram e cursavam do 2º ao 5º ano, mas que não se enquadravam no PAEE, apesar de apresentarem dificuldades acentuadas no processo de alfabetização e na aquisição dos conceitos matemáticos. Os atendimentos no RI eram realizados em grupos de no máximo sete alunos, preferencialmente, por professores alfabetizadores da própria rede, que completavam a carga horária em mais 10 horas semanais, podendo atender até duas turmas, três vezes por semana ou de acordo com a necessidade (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2014). O serviço se assemelhava, na parte de atendimentos, ao prestado pela Pedagogia da equipe multiprofissional e era oferecido nas escolas que não contavam com esse profissional, com exceção da UE5.

Conforme o Quadro 9, apresentado anteriormente, os profissionais da equipe também se articulavam aos profissionais envolvidos com o serviço de AEE e com o RI, também considerados serviços de apoio.

A rede municipal contava com uma assistente social que, embora mencionada na proposta de atuação da equipe multiprofissional, não fazia parte da equipe. Esta realizava visitas domiciliares pontuais quando solicitada e devolutivas para a escola por meio de relatórios, mas, acumulava outras funções na secretaria municipal de educação. Portanto, essa profissional não foi inserida como parte da equipe multiprofissional, por não vivenciar a atuação direta nas escolas.

Finalizada a apresentação da Etapa I de análise dos dados desse estudo, segue abaixo as categorias de análise da Etapa II, a saber:

7.2 A PROPOSTA DE TRABALHO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL: COMO DESCREVEM E AVALIAM SEU TRABALHO.

Esse item sintetiza os resultados da descrição e análise do trabalho da equipe, que reúne os dados das entrevistas individuais, das entrevistas com grupos focais que visaram tanto a descrição quanto o início das reflexões dos profissionais. Esses dados foram organizados

em seis temas que se referem a caracterização da proposta de atuação, a definição do seu público alvo, ao trabalho com os sujeitos da escola, ao planejamento das ações para atuação da equipe, as demandas relacionadas a esse trabalho, a auto avaliação dos profissionais e, as suas reflexões sobre os limites e possibilidades do trabalho da equipe multidisciplinar na escola. A seguir cada um dos resultados referentes a esses itens serão detalhados.

7.2.1 A proposta de trabalho da equipe multiprofissional.

Em relação ao histórico da constituição de uma equipe multiprofissional atuando nas escolas municipais, três das participantes alegaram desconhecerem esse processo e quatro delas, aquelas com mais tempo na equipe, relataram que a proposta de trabalho havia sido iniciada pela APAE da cidade.

A proposta de especialistas trabalhando na escola começa como um projeto desenvolvido pela APAE. Os profissionais eram contratados pela instituição e ofereciam um projeto de apoio para as escolas, através de equipes técnicas formadas por psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e psicopedagoga, na forma de atendimentos clínicos e orientação aos professores e família (EIPsico3).

Essa informação foi confirmada nos projetos elaborados pela instituição especial APAE local (APAE, 1998). Em relação a concepção e atuação clínica do trabalho na escola, as participantes relataram a existência desse modelo até o ano de 2005, quando a mudança foi orientada pelos Conselhos Regionais e Federais. Retrataram, também, a dificuldade que enfrentaram diante das novas exigências.

É da própria história a figura do psicólogo ser vista com uma figura médica. Essa analogia, inclusive, é feita com a área da saúde, da medicina e da cura principalmente. Está muito relacionada com situações de sofrimento, seja esse sofrimento por qual motivo for. Queremos alguém que nos cure e então, o psicólogo ficou muito marcado por essa atividade clínica. Mas a psicologia é muito maior que isso. É um desafio para nós, psicólogos, buscar pelas brechas que os campos novos vão abrindo (EIPsico1).

No começo, não só aqui na cidade, mas em outros lugares também, esses profissionais foram chamados para virem para escola para fazer atendimento, como o dentista, por exemplo. Outras especialidades da saúde vieram para fazer esse trabalho de atendimento e com o passar do tempo, outras dificuldades foram surgindo, problemas éticos, entre outros. Assim foi tirado essa questão do atendimento e veio essa proposta de fazer um trabalho mais com o todo e não só com o aluno, não tirar o aluno da sala de aula, não expor a criança em suas dificuldades. (EIFono1).

A fala de uma outra participante demonstra as tensões existentes nesse período de mudanças,

Foi a partir de uma denúncia ao CRF que mudou o projeto aqui na cidade. A SME falava que era para atender e nós falávamos que não podíamos atender. E eles justificavam que se não fosse clínico não interessava. Houve então uma denúncia. Os representantes do Conselho da área vieram à cidade acompanhar o trabalho e então, mudou-se. A própria equipe foi modificando e nós mostramos que tinha outro trabalho a ser desenvolvido dentro da escola, mesmo porque eles não sabiam o que faríamos dentro da escola sem ser atendimento clínico (EIFono3).

Esse olhar clínico sobre os problemas educacionais parece resultante da influência médica na educação brasileira, principalmente na estruturação dos cursos de formação inicial desses profissionais e na própria abertura do mercado de trabalho direcionado aos serviços de saúde. Além disso, o modelo médico está na raiz da formação desses profissionais, inclusive dos professores, iniciada com o movimento higienista do final do século XIX e modificada pela concepção orgânica e psicológica proposta pelo movimento da Escola Nova, quando os aspectos biológicos passaram a ser interpretados como dificultadores do processo de aprendizagem. Essa concepção orientou durante décadas a organização das salas de aula nas escolas brasileiras e elevou a terapia ao patamar de solucionadora das dificuldades escolares encontradas pelos alunos (JANUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2010a; ROSA, 1995; ZUCOLOTO, 2007).

Esse pensamento, de acordo com Rosa (1995), se fortaleceu a partir da inserção desses profissionais especialistas na escola, assumindo para si as soluções dos problemas pedagógicos e reforçando o entendimento de que problemas de ordem educacional estivessem vinculados aos fatores intrínsecos, cabendo, portanto, aos profissionais da saúde resolvê-los e tratá-los, eliminando possibilidades de se pensar em práticas pedagógicas que dessem resposta a essas dificuldades. Mendes (2008b) retrata a tradição na educação brasileira de encaminhar os alunos que apresentavam dificuldades no percurso escolar para especialistas e esperar por intervenções fora da sala de aula como alternativa para resolver problemas escolares.

Como consequência dessa condução e com o aumento significativo na demanda de crianças com problemas de aprendizagem na escola, tornou-se inviável atender toda essa demanda. Desencadeou-se, assim, um processo de reflexão e mudança na atuação de especialistas no contexto escolar, trazendo para dentro da escola as discussões sobre fracasso escolar, modificando-se o campo de atuação desses especialistas - da clínica para a escola - segundo o entendimento de que “esse profissional atuando *in loco* estaria reconhecendo a importância da parceria e apoio do professor na solução dos problemas escolares” (MENDES, 2008b, p. 109).

A orientação para mudança na prática desses profissionais, atuando na escola, é

confirmada nas diretrizes do Conselho Regional de Fonoaudiologia (CRF), (SÃO PAULO, 2010a), este orienta que a atuação do fonoaudiólogo em contexto escolar seja em conjunto com o professor, na busca por intervenções que contemplem todos os alunos, modificando a expectativa sobre o atendimento clínico que passa a ser considerado como mais um componente e não como único responsável pelo fracasso ou pelo sucesso escolar dos alunos. Essa concepção também é observada nas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos na Educação Básica do Conselho Federal de Psicologia (CFP) com a proposição de que a atuação desse especialista no contexto educacional seja permeada por reflexões que auxiliem na superação do mecanismo de culpabilização dos alunos e seus familiares pelas dificuldades encontradas durante o processo de escolarização (BRASÍLIA, 2013a).

Os pressupostos dos Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Educação (CFSS) (BRASÍLIA, 2013b), por sua vez, propõe o trabalho desse profissional do Serviço Social direcionado para uma educação emancipadora, não se restringindo apenas às abordagens individuais, envolvendo também ações junto às famílias, aos professores, aos gestores e aos funcionários da escola. Assim, a atuação do assistente social na educação deve priorizar a garantia do acesso e permanência de todos os alunos na escola.

No caso da fonoaudiologia escolar, o profissional deve atuar na perspectiva da melhoria da oferta de ensino por parte do professor e da aprendizagem de todos os alunos, fortalecendo a universalização do acesso aos conhecimentos escolares e contribuindo para a melhoria dos aspectos de comunicação, linguagem, fala, audição e aprendizagem, enquanto que a psicologia escolar deve fundamentar sua ação numa dimensão institucional, na qual as demandas apresentadas na escola devem ser analisadas dentro de um contexto amplo, tanto para avaliação quanto para os encaminhamentos. Estes devem ser produzidos em parceria com a comunidade escolar, envolvendo os professores, pais, funcionários e estudantes e deve ter como princípio a coletividade, de modo a romper com a "patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais" (BRASILIA, 2013a, p. 67).

A questão que se coloca é como modificar a realidade para que mais especialistas atuem na educação se fatores como o número de vagas para a área da saúde são prioritários? Possivelmente o aumento de postos de trabalho na área da educação seria uma forma de mobilizar as instituições de ensino superior a oferecerem uma formação mais voltada à área educacional. Editais direcionados ao setor educacional também seria um caminho para evitar que profissionais atuantes em áreas como assistência social e saúde fossem deslocados para auxiliar o trabalho na educação, como descreve abaixo a participante:

Tanto eu quanto a outra Pedagoga da equipe fomos contratadas em 2001 para atuar na assistência social, porque na época, esse projeto de equipe na escola era conduzido pela APAE. Trabalhamos até 2004 na assistência social e, quando o município precisou de uma psicóloga e de uma pedagoga, viemos para a educação. Ficamos por um ano de forma concomitante, na assistência e na educação e, de 2005 em diante, na educação (EIPsico3).

Esses aspectos voltados à clínica são reforçados quando as participantes foram convidadas a relatarem sobre o ingresso e sobre as expectativas que permearam a contratação para o trabalho.

Quando prestei o concurso, era para a prefeitura, então eu não sabia aonde eu seria alocada (EIPsico1).

Quando fui chamada pelo concurso, fui recebida na Secretaria de Educação e a primeira fala que ouvi foi que a proposta de trabalho era institucional, e eu estaria proibida de fazer atendimento clínico na escola. Eu dei graças a Deus, porque eu não acredito em atendimento clínico dentro da escola. Quando eu estava na faculdade, aprendi que psicologia escolar é diferente, mesmo sendo pouco difundida, e isso prejudica a implantação de novas formas de trabalho porque somos da psicologia escolar e as pessoas cobravam muito a terapia, fazer testes, coisas que acontecem até hoje (EIPsico1).

A minha formação foi toda voltada para a área clínica. Eu tive o privilégio de fazer estágio em todas as áreas. Eu sabia muito da área organizacional, da área social, mas se você pegar a base de formação, o trabalho é muito clínico. E de repente você se depara com uma escola, milhares de crianças, uma equipe gestora, uma equipe de professores. Nossa, e agora? (GF1Fono2).

A situação apontada pelas participantes em relação à formação inicial essencialmente clínica, e de concursos que reforçam esse entendimento em seus editais, é apontada na pesquisa de Souza (2010) como um dos fatores que tem dificultado o rompimento com as práticas tradicionais na área da psicologia escolar, e possivelmente, de outros profissionais no contexto educacional.

7.2.2 Público alvo de atuação da equipe multiprofissional.

Quando indagadas sobre qual era o **público alvo de atuação** da equipe na escola, seis das participantes responderam que o trabalho deveria ser abrangente e corresponder ao todo da escola, não se restringindo apenas a um segmento, embora a pedagoga relate que a maior parte de sua atuação era dirigida aos atendimentos individuais ou de pequenos grupos.

Eu acredito que a gente precisa trabalhar como um todo, não adianta eu trabalhar só com professor e só com aluno. Eu procuro sempre estar muito próxima da gestão, principalmente da coordenadora da escola, porque é ela quem vai estar ali no dia a dia

orientando as professoras, revendo as práticas, então eu acho que a gente precisa estar com o discurso bem afinado para que a gente fale a mesma língua. E eu também acredito que as outras pessoas que trabalham na escola como as funcionárias, a merendeira, as meninas que fazem a limpeza, todas são parte de uma grande engrenagem e se todo mundo não funcionar junto essa engrenagem não vai para frente (EIPsico1).

Com o público total da escola. Até mesmo porque quando eu trabalho com o professor eu estou fazendo um trabalho de reflexão, de pensar sobre, porque no próximo ano ele pode não estar naquela escola, ele pode não ter um aluno deficiente nesse ano, mas no próximo ele pode. Então o promover a saúde é dar autonomia e capacidade para que ele consiga realizar as atividades mesmo que eu não esteja na escola (EIFono2).

Não fico restrita a nenhum público específico. Trabalho com a gestão, com os professores, com os pais e quando necessário com os alunos em sala de aula. Não tenho um público específico, depende da necessidade da escola (EIPsico2).

Essa posição é coerente com a perspectiva proposta pelos Conselhos Regionais e Federais que regulamentam a atuação de especialistas dentro das escolas. O trabalho dessas equipes deve ser compreendido dentro de um contexto amplo, de coletividade e sem individualizações, caracterizado pelo olhar sobre o contexto e sobre as práticas que permeiam esse espaço.

No entanto, foi observado que o setor da Pedagogia, embora inserido na equipe multiprofissional, tinha sua atuação ainda dirigida aos atendimentos individuais ou em pequenos grupos, conforme orientava a proposta da SME “crianças, no meu caso de Pedagoga, crianças com dificuldades de aprendizagem” (EIPed).

Assim, alunos do PAEE eram atendidos nas SRM, os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem pela pedagoga e os alunos com defasagens no conteúdo curricular eram contemplados pelo reforço escolar. Todos os alunos eram atendidos, preferencialmente, no contraturno escolar, de duas a três vezes na semana, em pequenos grupos ou individualmente. Justificou-se que o atendimento educacional mais individualizado, com profissional especialista, contribuiria com o avanço na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, diminuindo suas dificuldades específicas.

Faço atendimentos com os alunos que não estão alfabetizados, preferencialmente os que estão no 2º e 3º anos. Mas, às vezes, atendo também alunos do 4º ano, mas o projeto prioriza o ciclo de alfabetização. Proponho atividades mais específicas na minha sala e quando esse aluno atingiu o que é esperado para o ano que frequenta, ou quando se alfabetiza, dou alta e a professora continua o trabalho na sala de aula. Assim, incluo outro aluno que está precisando. Mas é difícil acontecer de dar alta, um ou outro, os alunos apresentam muitas dificuldades (EIPed).

Essas diferentes propostas de trabalho dentro da mesma equipe permitiram identificar que coexistiam duas abordagens de trabalho: uma abordagem tentando desenvolver

um trabalho institucional, voltado ao professor e suas práticas e a outra abordagem com foco no aluno, em atendimentos diretos com a perspectiva de “dar alta” aos mesmos. O entendimento sugere que as compreensões existentes nessas propostas consideram as duas abordagens e que questões voltadas ao processo de leitura e escrita devem ser trabalhadas individualmente, fora da sala de aula.

No Brasil a proposta de atender o aluno, em serviços paralelos aos da sala de aula, está contida na PNEPEI ao adotar do modelo de SRM para o AEE do PAEE. Nesse modelo o aluno é retirado da sala de aula ou retorna no contraturno do período da sala de aula regular e recebe atendimentos complementares a sua escolarização, individualmente ou em pequenos grupos, com especialistas em Educação Especial, que tem como função, minimizar as desvantagens escolares que esses alunos possam apresentar, na tentativa de melhorar o aluno para que ele se enquadre nos padrões da sala de aula e do ano em que está matriculado.

É uma prática que merece ser refletida para que, primeiramente, o aluno não seja o único responsabilizado pelas suas dificuldades, em segundo, para que não recaia exclusivamente sobre o especialista a responsabilidade pela aprendizagem desses alunos e em terceiro, cabe analisar a real potencialidade que ações isoladas, meramente remediativas, exercem sobre as mudanças necessárias nas práticas em sala de aula e na escola.

Nesse sentido, faz-se necessário "o entendimento do *locus*" da escola como lugar coletivo de aprendizagem para muito além da concepção de saúde, como não doença, mas como qualidade nas relações, nas aprendizagens, no ensino ofertado, enfim, na Educação para Todos (SÃO PAULO, 2010a, p. 63).

Defende-se aqui que todos os alunos têm direito aos atendimentos que necessitarem, não descartando a importância do atendimento clínico e dos atendimentos individuais para o desenvolvimento e para a qualidade de vida das pessoas. Entretanto, é preciso cuidado ao se priorizar esses atendimentos na escola, para que, o uso dessa prática não reforce a concepção de que ao atender os alunos individualmente, suas necessidades escolares serão sanadas, como se o aluno precisasse ser "tratado, reabilitado e capacitado para se adaptar a sociedade como ela é" (PICOLLO, 2011, p. 73) e, nesse caso, adaptar-se à sala de aula, como se ela e a escola não precisassem mudar.

Concluindo, foi possível identificar na proposta de trabalho dos profissionais a coexistência de duas abordagens de trabalho: uma focada no aluno, na tentativa de minimizar ou até sanar suas dificuldades e, a outra, voltada à escola e ao contexto da sala de aula.

Em relação ao público alvo, constata-se que, de maneira geral, este era mais amplo do que os alunos do PAEE, englobando também os alunos com dificuldades no processo

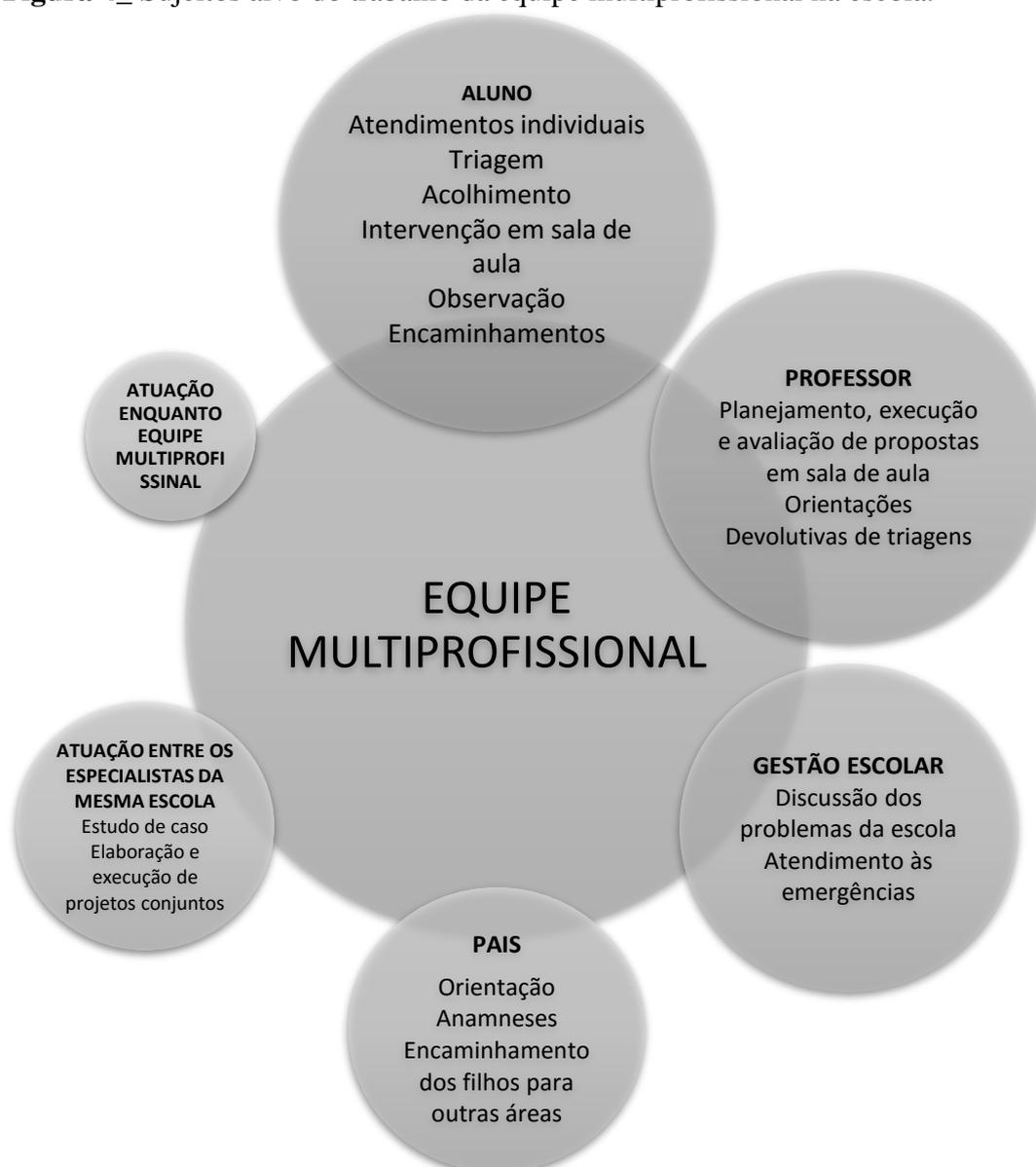
de escolarização. Além disso, os dois modelos, clínico e educacional, assumem pressupostos bem diferentes sobre quem é o público alvo da equipe, sendo no primeiro caso o aluno e no segundo caso, todos os atores da instituição escolar, incluindo as famílias.

Abaixo, serão apresentadas as ações da equipe multiprofissional que ocorriam no ambiente escolar com os diferentes grupos apontados pelos participantes da pesquisa, sendo eles o aluno, a gestão, os pais, o professor, entre os especialistas que atuavam na mesma escola, e a própria equipe multiprofissional.

7.2.3 O trabalho com os sujeitos da escola.

A Figura a seguir ilustra o público alvo do trabalho dos especialistas na escola.

Figura 4_ Sujeitos alvo do trabalho da equipe multiprofissional na escola.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A representação dos círculos na figura faz referência à frequência com que os diferentes públicos, inclusive os próprios especialistas da equipe multiprofissional, são alvo da atuação cotidiana. Essa frequência foi discutida no 5º encontro de Grupo Focal e aqui representada pelos diferentes tamanhos dos círculos.

A atuação **com os alunos** ocorria em quatro momentos. O primeiro refere-se à sala de aula:

No período da tarde eu tenho uma sala de 1º ano, e eu já tinha combinado com a professora de trabalhar com as crianças o conceito de equipe. Levei um jogo em que as crianças tinham que adivinhar a partir de dicas que eu ia oferecendo. Eu organizei as crianças em grupos de quatro alunos e apresentei a proposta do jogo, mostrei as

regras e estabelecemos algumas normas, de forma que todos pudessem participar de forma igualitária. Eu encontrei dificuldade para trabalhar nesse momento porque as crianças estavam encontrando dificuldade para funcionar como um grupo, elas funcionavam individualmente. Muitas vezes acontecia, por exemplo, de terem que decidir juntos qual era o número da dica que eles queriam, podia ser de 1 a 20 e depois eles tinham que decidir juntos qual a resposta que me dariam. Nesse momento eles não conseguiam pensar juntos, eles respondiam antes de consultar o grupo. Surgiram alguns conflitos e a partir disso, eu pude refletir com eles sobre o objetivo da colaboração, do trabalho em grupo e da importância em ouvir o outro (EIPsico3).

Outras situações de atuação com alunos em sala de aula foram descritas,

Dentro das salas de aula, tenho trabalhado minhas ações direcionadas para campanhas, em ações coletivas, baseada na realidade dos alunos, da escola, do bairro. Campanhas sobre alimentação, porque nessa escola há uma questão muito séria com o refeitório, de crianças jogarem alimentos uns nos outros, arremesso de comida, problemas de indisciplina, briga, discussão, briga entre salas, dentro da sala, com a gestão. Então, entro muito nas salas, faço rodas de conversa, dinâmicas e grupos para abordar esses assuntos, mas também tem temáticas sobre relacionamento, amizade, amor, escolha profissional (EIPsico2).

Na observação das propostas sobre a atuação com alunos, identificamos a intenção do trabalho ser com o todo, através de intervenções coletivas, conforme orientações dadas pelos Conselhos. No entanto, a figura do especialista aparece separada da figura do professor quanto ao planejamento e execução da proposta e mesmo que o professor permaneça nesse espaço, seu papel parece ser de auxiliar ou observador. O trabalho da psicóloga no caso, pareceu voltado ao ensino de habilidades sociais e intervenções relacionadas às queixas disciplinares.

Um segundo momento de atuação com o aluno corresponde ao acolhimento, entendido como um momento individual com o aluno que permitiria identificar necessidades específicas, verificar a "necessidade ou não de atendimento clínico [...]" (EIFono3) ou "[...] porque muitas vezes acontece alguma coisa em casa ou na escola que, se você não tem esse momento para conversar com a criança sozinha, você não consegue entender as atitudes dela [...]" (EIPsico1). Essa abordagem, relata as participantes, estende-se aos pais, aos professores e aos demais funcionários da escola, quando necessário, porém, pouco recorrente com esse último grupo, constituindo-se mais em momentos de escuta e orientação.

Outro momento destinado aos alunos corresponde às triagens, bastante comuns na prática desses profissionais, especialmente nos setores de fonoaudiologia e pedagogia. Essa ação está relacionada a verificar a causa das dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula para, posteriormente, orientar a atuação dos professores, dos pais, indicar avaliações específicas ou a necessidade de atendimentos clínicos.

Após coletar os dados na triagem, as profissionais elaboram relatórios de

devolutiva ao professor ou para encaminhamento para outras áreas que se fizerem necessárias. Os profissionais relatam que, quando percebem a necessidade, solicitam aos demais profissionais da equipe - inclusive a assistente social – que complementem as informações. Todos os relatórios, triagens e documentos referentes aos alunos são arquivados em prontuários específicos dos profissionais do serviço e também no prontuário do aluno.

No caso descrito por uma participante, parece ser a maior solicitação da escola no início do ano, pois a mesma relata que “deixa um tempo livre para fazer triagem. Um pouco de triagem no período da manhã e um pouco de triagem no período da tarde” (EIFono2). Outra participante esclarece que realiza "avaliação, embora o correto seja falar triagem, pois a avaliação ficaria prejudicada por conta do espaço físico, dos ruídos, do barulho. Tem demanda grande no começo do ano e é o que me ocupa mais tempo na escola” (EIFono3).

Quando eu trago o aluno para triagem, é quando há alguma solicitação do professor ou da gestão para olhar uma determinada criança que está apresentando determinado problema. Então a gente chama a criança, faz uma triagem inicial, com desenho, conversa, com brincadeira. Normalmente chama mais de uma vez, porque você não descobre tudo acerca daquela criança num primeiro momento (EIPsico1).

O quarto momento com o aluno refere-se aos atendimentos individuais, operacionalizados pela profissional de Pedagogia da equipe multiprofissional. A proposta do atendimento é no contraturno, direcionado aos alunos com dificuldades acentuadas na aprendizagem. O objetivo é sanar ou minimizar as dificuldades dos alunos no processo de alfabetização. Embora a orientação do serviço seja complementar à escolarização, em muitos momentos aparece como substitutivo à classe comum, na medida em que os alunos são retirados da sala de aula,

Tenho um grupo de segunda e quarta-feira, uma dupla, então eu já sei as habilidades que estão abaixo do esperado e dentro daquela habilidade eu faço uma sequência de atividades, dando continuidade ao trabalho do outro atendimento. Então na hora que eu chego, pego o plano daquela dupla e vejo em qual eu parei, para próxima eu já separo o material e chamo as crianças [...] Tiro da sala. Tem alguns que voltam em outro turno, mas é a minoria porque a maioria não pode voltar no outro período por causa da distância da escola e transporte que não tem. Eles chegam, o material já está preparado, atuo durante uma hora com eles. Terminou, eu tenho um caderno de registro, cada duas folhas um nome, e anoto uma observação que eu tive naquele dia, memória visual se ainda não avançou, retomar, ponho alguma observação e depois vou com eles de volta para sala de aula (EIPed).

Parece ser essa uma grande dificuldade enfrentada pelos profissionais que trabalham com os alunos fora da sala de aula. Planejar atividades de leitura e escrita utilizando os conteúdos de anos subsequentes ao ciclo de alfabetização acaba gerando atividades paralelas, que na maioria das vezes, são reproduções de atividades já realizadas pelo aluno, ao longo do

seu processo de alfabetização.

A atuação da fonoaudiologia com alunos na escola envolve encaminhamentos para exames específicos e/ou acompanhamentos terapêuticos que se fizerem necessários, intervenções em sala de aula, observações, participação do processo de avaliação dos alunos. O trabalho com o professor envolve temas para trabalhar em sala de aula como consciência fonológica, estimulação de linguagem expressiva e comunicação, orientação ao professor em relação ao uso da voz, observações e triagens fonoaudiológicas.

A atuação psicológica envolve práticas grupais de estimulação ao potencial de aprendizagem dos alunos, raciocínio-lógico, campanhas de conscientização, motivação, conduta e comportamento, participação nos conselhos de classe, no cotidiano da escola e nas dificuldades no processo de escolarização, bem como orientações sobre temáticas que se circunscrevem à realidade do ambiente escolar, solicitadas pelos gestores, pelos professores ou identificadas como importantes pela equipe. Em ambas atuações observamos a alternância do trabalho, ora com aluno, ora com professor.

A maior parte das falas das participantes reflete as sugestões dadas pelos conselhos que, embora não aprofundem o que deveria ser feito nessas ações, direcionam os apontamentos repetidamente para que não sejam feitas intervenções clínicas na escola, como atendimentos terapêuticos, por exemplo. No entanto, respalda pouco os profissionais dessas áreas sobre práticas efetivas, confirmando a pouca produção desses conhecimentos no cenário brasileiro e a necessidade de produzir materiais que orientem e sustentem as práticas desses profissionais na escola.

O papel desses órgãos deveria ser esclarecer os profissionais sobre suas práticas, e auxiliá-los a concatená-las aos discursos que defendem, diferenciando o que se configura em uma proposta de trabalho voltada à instituição (gestores e professores e demais profissionais) e uma proposta focada em intervir nas dificuldades dos alunos.

Ao estudar a atuação de psicólogos em uma rede pública de educação, Souza (2010) apresenta algumas considerações que, se ampliadas para o contexto da equipe aqui estudada, conferem-lhe veracidade.

É preciso considerar que há uma diversidade nos modos de compreender a instituição escolar e as relações que nela se dão, pois verificou-se que existem psicólogos que defendem que a tônica do fracasso escolar é de responsabilidade da criança, ou seja, buscam explicações e justificativas no mundo interno da criança, nos problemas familiares, na carência cultural e em outros fatores, acabando por excluir a escola deste processo. Compreendemos que essa contradição pode constituir-se como um exemplo do momento de transição ou seja, pode-se notar uma tentativa de se construir práticas inspiradas na Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, convivendo ao lado de práticas que revelam elementos que ainda estão intimamente

ligados a uma intervenção não-crítica (SOUSA, 2010, p. 73).

Observa-se também que, ao tratar a questão dos atendimentos, o Conselho Federal de Psicologia orienta para as práticas coletivas e também permite "grupos de apoio psicopedagógicos com alunos que apresentam dificuldades no processo de escolarização" (BRASÍLIA, 2013a, p.62). O trabalho da Pedagogia parece se assemelhar à essa orientação. Essa posição é, também, constatada na fala de uma das psicólogas ao afirmar que "Podemos fazer atendimentos psicopedagógicos, porque temos formação para isso. Mas não fazemos porque nosso trabalho é outro, mesmo porque, temos as pedagogas que já fazem esse trabalho com os alunos" (EIPsico1).

Em relação ao trabalho com a **gestão da escola** - aqui relacionada ao diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico - as participantes relataram que as características da gestão e a maneira como entendem a equipe multiprofissional influencia diretamente o trabalho conjunto, sendo que há situações em que não existe nenhuma atuação em comum: "não, não faço reunião com a gestão, tivemos duas reuniões de HTPC, é um trabalho que está sendo colocado no papel para o ano que vem" (EIPsico2).

Porém, relataram outros casos em que já existiu um maior entrosamento e nessas situações, percebe-se a existência de uma maior participação nos acontecimentos, planejamento e discussões que envolvem a escola,

Elas solicitam coisas para gente fazer e, também, nós levamos alguns problemas que sejam da parte delas, para que nos ajude a resolver, como por exemplo, um pai que não comparece quando chamamos, um professor que sai da sala de aula quando entramos para fazer a intervenção, uma solicitação de visita da assistente social. Estamos sempre em contato, elas são muito acessíveis e acho até que, com a coordenadora, conseguimos ter um relacionamento melhor, até mesmo por conta do cargo que ela exerce (EIFono1).

Há também situações em que os profissionais são acionados somente para participar em reuniões com Conselho Tutelar e outros órgãos que solicitam informações à escola.

A liderança escolar, exercida por meio dos gestores (diretores, vices diretores e coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais), assume papel fundamental na promoção do trabalho em conjunto na escola. Cabe a esses profissionais direcionarem a execução das soluções dos problemas enfrentados pela escola, os quais se espera, não de maneira isolada, imposta, mas definida após a participação dos demais profissionais pertencentes a esse espaço, de maneira que sejam capacitados e fortalecidos para além de discutirem os problemas que enfrentam, compreenderem e modificarem as situações que causaram tais problemas. Ao menos, é esse o entendimento do papel básico da liderança escolar

e não a equivocada crença de que diretores e vice-diretores, sozinhos, possam transformar a escola e decidir os melhores caminhos que todos que pertencem a esse espaço terão que trilhar (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Esse entendimento aparece na fala de uma participante ao relatar que,

O que mais me preocupa em relação a gestão é quando essa não tem a visão do todo, e isso depende do perfil, não veem que os problemas precisam ser discutidos em conjunto, as decisões devem ser tomadas em comum acordo. Eu acho muito legal quando ouço das minhas colegas que tem escolas em que eles identificam o problema, fazem uma reunião em equipe, traçam estratégias e todo mundo sai com o problema definido e a solução apontada para uma direção. E eu vejo que em alguns lugares isso não acontece, muitas vezes o funcionário que trabalha com aquela criança, um professor não é nem escutado. Às vezes ele traz o problema e a solução é totalmente de fora. Não é dada a ele a oportunidade de participar do processo, de entender o problema e tentar colaborar na construção de uma solução para aquilo, é imposto (GF1Fono3).

A dificuldade que a maioria dos profissionais dessa pesquisa encontrou na atuação partilhada e reflexiva com a gestão, envolveu também o despreparo desses líderes em assumir funções sem formação e preparo para tal. Esta situação é acentuada pela falta de mecanismos de avaliação institucional, o que gera insatisfação no grupo escolar e reflete-se na dinâmica da escola, que acaba sendo palco de situações recorrentes, como a presença de pais todos os dias para resolver problemas, número excessivo de faltas dos profissionais da escola, problemas de ordem administrativa.

Situações como essas, acabam por ocupar todo o tempo da gestão em ações sem planejamento e para as quais, a equipe multiprofissional poderia intervir positivamente se a atuação desses profissionais contemplasse a participação na elaboração, implementação e avaliação do PPP, conduta orientada pelos conselhos.

O diferencial que eu vejo é que, a equipe na UE1 faz parte do PPP, já, na UE3 não está incluída, e o fato de estar incluído faz com que nosso trabalho não seja opcional para quem não quer, embora a gente respeite quem não quer. O fato de estarmos inseridas no projeto da escola faz com que o nosso trabalho seja parte. Quando uma sala precisa e o professor se recusa, a coordenação nos ajuda na mediação desse professor para ele reconheça o benefício de uma atuação com a turma e com ele mesmo. Agora por quê? Porque ela sabe que o nosso apoio aparece como um serviço da escola e que isso está no PPP. Já na outra escola nem aparecemos no PPP (EIPsico3).

Em relação ao **trabalho com os pais**, as profissionais relataram fazer orientações pontuais, seguida dos encaminhamentos para outras áreas e na sequência, apareceram as entrevistas de anamneses e algumas palestras, sendo que a maior demanda recaía sobre a solicitação de encaminhamentos e queixas contra a escola.

Parece ser essa a mesma orientação dada pelos conselhos para atuação de

especialistas junto às famílias: "[...] faço orientação com os pais, mas individualmente, [...] anamneses e encaminhamento do filho quando precisa, acompanho se o encaminhamento deu continuidade, ligo para os pais, chamo na escola" (EIFono2).

Eu vejo que muitos pais, que recebo na escola ou que me procuram, demonstram sérias dificuldades para estabelecer limites para as crianças. Muito intensas. Ou são pais extremamente negligentes ou pais muito permissivos ou pais extremamente autoritários. E todas essas configurações são péssimas para a criança. A criança precisa ter autonomia, para isso ela não pode ter um pai que não permita que ela desenvolva essa autonomia, mas ela também não pode achar que pode fazer tudo. Ela precisa saber que existe algo que a contém e entender até onde ela pode ir. Quando eu comecei a trabalhar na prefeitura eu organizei junto com a outra pedagoga, que não está mais na equipe, um grupo de pais. Naquele momento trabalhávamos a formação emocional, eram encontros para falar dos sentimentos porque é uma coisa importante. A criança não vai aprender a falar de sentimentos se alguém não a ensinar a falar sobre isso, a identificar aquilo que ela está sentindo e fazer alguma coisa com aquilo que ela sente. Muitas vezes uma criança agride porque não sabe lidar com a raiva, com a frustração, com a tristeza que está sentindo e foi uma experiência muito bacana, só deixamos de fazer por causa da pouca adesão [...], mas é algo que eu ainda tenho que fazer, para minha atuação ser melhor falta isso (EIPsico1).

As propostas que surgiram em relação ao **trabalho com o professor** mostraram-se parecidas quanto às ações, porém, variável quanto à intensidade em que ocorriam, tendo relatos em relação às devolutivas das triagens e as conversas sobre os alunos.

A prática de planejar e avaliar as intervenções executadas em sala de aula, junto com o professor, foi relatada por duas participantes, sendo que todas, em algum momento, relataram que discutiam essas intervenções ao final do mês ou do bimestre, momento em que também reavaliavam as propostas e (re) definiam novas intervenções.

A atuação em sala tinha como condição a presença do professor e ocorria mesmo que ele desconhecesse a proposta ou que participasse como observador. Duas participantes relataram realizar palestras em momentos específicos "quando surge um tema proposto pelo grupo, como nesse ano que surgiu a necessidade de falar sobre trocas na escrita, então eu fiz uma palestra com os professores" (EIFono1).

Conforme a fala das participantes, a programação (e não a execução) das intervenções em sala de aula apareceu como a ação que ocupava a maior parte do tempo na escola: "as intervenções em sala ocupam mais o meu tempo. É sempre cronometrado e o planejar disso também. Então as intervenções que ocupam mais tempo" (EIFono2) se considerarmos essa intervenção como retrato de um processo que, segundo os relatos, iniciava-se na identificação das necessidades da sala, no planejamento da intervenção, na execução e na avaliação da ação e não somente como um ato isolado de ir até a sala de aula, executar a proposta e finalizar o processo com intervenções pontuais.

Os objetivos finais dessas intervenções eram atender as necessidades identificadas pelo professor ou demonstradas pelo grupo de alunos e, conseqüentemente, provocar a reflexão sobre a prática pedagógica, que poderia ocorrer durante o processo de planejamento e avaliação das propostas e, também, por meio da observação da conduta do especialista ao direcionar a execução do planejado em sala de aula.

Ao dirigir as propostas planejadas, o especialista exemplificava, por meio de sua abordagem, novas maneiras de intervenção, de mediação e de conduta e, por meio desses outros modelos que apresentava, ampliava as alternativas para o professor, que poderia incorporá-las em situações em que o especialista não estivesse em sala de aula e que ao mesmo tempo atendesse às necessidades do grupo, fossem elas referentes à disciplina, estimulação de habilidades, linguagem, consciência fonológica, raciocínio-lógico, entre outras.

Em relação ao trabalho dos **especialistas que atuam na mesma escola e o trabalho da equipe multiprofissional** como um todo, as participantes relataram que as ações conjuntas envolviam prioritariamente os estudos de casos, em alguns locais ocorria trocas de experiências sobre os trabalhos e, em menor proporção, elaboração, discussão e execução coletiva dos projetos conjuntos em sala de aula, sendo que as participantes que compunham a equipe multiprofissional relataram não haver trabalho articulado entre seus componentes pois, "existe uma equipe multiprofissional [...] mas que não tem trabalho de equipe" (EIFono2).

Portanto, o trabalho entre eles não se configura como trabalho de equipe, entendida nos dizeres de Garcia (1994) como sendo um conjunto de indivíduos com diferentes profissões e diferentes campos de saber, formações e percursos diferentes, que se encontram dentro de um determinado espaço e contexto, reunidos no mesmo campo de trabalho, com objetivos comuns.

No caso da escola, esse campo educacional complexo, o trabalho pressupõe um envolvimento entre os pares com formações diferentes que, em função de um mesmo contexto, buscam soluções para os problemas enfrentados. Entender o multiprofissionalismo como ação separada entre as áreas do saber, dificulta o estabelecimento de relações produtivas, fragmenta as ações e o entendimento dos sujeitos pertencentes a esse espaço, dificultando até mesmo o sentido de pertencimento (GARCIA, 1994).

Uma participante relata não se sentir parte de uma equipe pois, "não temos horários em comum para refletir sobre as nossas ações e as ações que são realizadas nas outras escolas. Às vezes outra profissional poderia me dar uma ideia, mas não tem esses momentos, nem para estudo nem para reflexão (EIPsic2).

Garcia (1994) esclarece que a formação da identidade de uma equipe deve

iniciar-se num processo de autoanálise que seja capaz de identificar, analisar e buscar pela resolução de problemas internos do próprio grupo, a partir do cruzamento dos saberes específicos de cada área do conhecimento (resultantes da formação profissional), dos saberes comuns (advindos das experiências) e dos saberes qualificantes (obtidos através da reflexão na ação e a partir dela).

Esse parece ser o desejo da equipe, ao validarem o relato de que "[...] uma equipe mais integrada, com ações coletivas, seria ótima aqui. Precisamos articular-nos aos outros profissionais porque não adianta trabalhar com algo coletivo e fazer ações individuais, você vai caminhar e não vai sair do lugar " (EIPsico2).

7.2.4 O planejamento das ações para atuação da equipe.

Ao serem indagados sobre o processo de planejamento das ações na escola, os participantes relataram que todas as ações pontuais eram planejadas com antecedência, principalmente as intervenções em sala de aula. A participação do professor nesse planejamento era variável, sendo que na maior parte, os profissionais relataram entrar nas salas com ações previstas e planejadas, anteriormente acordadas com os professores, seguindo passos, a saber: a) encaminhamento/solicitação da demandas identificadas pelo professor após observação da sala de aula; b) discussão inicial das observações com os outros profissionais; c) observação em sala de aula; d) avaliação das habilidades e dificuldades encontradas pelo grupo, pelo professor ou pelos alunos; e) planejamento e execução das intervenções.

Inicialmente o professor fazia um encaminhamento por meio de formulário simples em que relatava as principais dificuldades identificadas na sala de aula ou com um aluno específico. Como disse uma das participantes,

O professor detecta as dificuldades nos alunos, às vezes existem realmente, às vezes podem ser sanadas na sala de aula mesmo. Percebe que tem alguma criança que não está avançando, não está correspondendo ao que ele está trabalhando e solicita que observemos a criança individualmente para verificar se há alguma dificuldade específica que está interferindo na aprendizagem daquela criança. Há casos que fazemos triagem, conversamos com a família. Há casos que orientamos o professor somente. Se o professor encaminha muitas queixas, propomos um trabalho com ele na sala de aula (EIFono1).

Um segundo momento era feito por meio da discussão com o professor sobre o caso, ocasião em que eram refletidos os componentes implicados nas dificuldades encontradas, como observamos no relato a seguir:

No começo do ano a gente espera o professor ter momentos com aquele aluno, uma ou duas semanas e depois disso a gente senta para conversar com cada um dos professores para ele dizer o que observa na sala, quais os pontos fortes e em que pode ter alguma dificuldade para trabalhar, sejam dificuldades dele ou das crianças, e tentamos pensar juntos como poderíamos traçar uma proposta de trabalho que viesse de encontro com o planejamento curricular da sala (EIPsico3).

Quanto ao planejamento para intervenções em sala de aula, observou-se que existem práticas diferentes. Uma delas inicia-se no "planejamento, no sentar com o professor [...]. Primeiro definimos o que vamos trabalhar e como é que vamos trabalhar e depois disso, na avaliação do que foi trabalhado (EIFono2)". Outra prática de intervenção é quando o especialista levava para a sala a intervenção já definida.

Delineei o projeto a partir do momento em que fui acompanhando a sala, a partir das conversas com a professora. Falei para ela que precisava realizar algum projeto mais sistematizado com os alunos. Eu escrevi o projeto, delineei as atividades e mostrei para a professora. Iniciei a execução após observação e momentos de reflexão, pois senti necessidade de oferecer um projeto para aquela professora (EIPsico3).

Essas duas abordagens de trabalho refletem uma escolha individual na maneira de propor as intervenções em sala de aula, pois, embora os participantes relatem haver passos já definidos a serem seguidos, não há uma constância no uso dessa orientação. Talvez essa inconsistência seja fruto da pouca articulação da equipe e da falta de mecanismos de avaliação e monitoramento mais precisos, que indiquem o caminho mais eficaz. Embora a literatura aponte que o trabalho conjunto deve iniciar-se na identificação dos problemas e permear todo o processo, sabemos que se constitui em uma prática difícil de ser sustentada, no entanto, vital para a identificação, tanto do sucesso das propostas, quanto das dificuldades que interferem e impossibilitam o alcance dos objetivos.

7.2.5 As demandas para o trabalho da equipe.

Em relação às demandas que surgem para o trabalho da equipe no contexto escolar, os apontamentos dos profissionais são voltados à solicitação de atendimentos clínicos, embora sob um discurso escolar velado, à avaliação e ao auxílio às emergências, principalmente, no caso da Psicologia.

Iniciaremos pela solicitação de atendimentos e, nesse contexto, a fala da participante retrata a existência, embora em menor proporção, da solicitação pelo atendimento clínico, pois alega que, embora já tenha se "desmistificado, por algumas professoras, outras ainda não, algumas ainda tem esse pensamento, mas a maioria, como um todo da instituição já

entende minha prática” (EIFono2).

Às vezes querem encaminhar o caso para psicóloga e você vê que não é caso de psicóloga, então solicitam que faça o encaminhamento para neurologista porque aquele aluno precisa de remédio [...] certa vez ao discordar houve uma divergência na escola, porque a culpa é sempre da criança e ao encaminhar, mesmo sabendo ser desnecessário, eximia o professor da reflexão sobre o que seria preciso mudar na prática dele, que era o que eu ficava sinalizando o tempo todo, o que nós vamos fazer enquanto escola deve ser mudar a nossa prática para conseguir atingir o aluno EI(Psico1).

Eu ainda encontro professores, porque ainda esse ano, uma professora queria que eu entrasse na sala de aula dela porque tinha muitas crianças que trocavam sons na fala, e ela me passou, de 16 alunos, 15 alunos para avaliar, e a fala dela foi, "olha como muitos tem problemas, você podia atender". Eu não fiz o que ela queria. Ela queria que eu atendesse as crianças dentro da sala de aula (EIFono1).

Identificamos o viés médico-clínico e remediativo ainda existente na cultura das escolas, o que pode ser explicado pela raiz médica na educação, refletindo no entendimento atual de que os problemas escolares serão solucionados pela atuação médica, conforme apontados por Januzzi (2012) e Mazzotta (2005).

No caso dos relatos desta pesquisa, tal concepção passou a ser mais discutida em 2005, por exigência dos conselhos regulamentadores das profissões, que coibiu uma prática clínica dentro da escola, mas não apresentou uma proposta clara de nova atuação, deixando esses profissionais descobrirem por si só novos caminhos. Fatores como uma formação inicial voltada para atuação clínica, reafirmada pelos editais dos concursos, reforçada pela prática de atendimentos educacionais especializados nas escolas e pelas exigências de uma instituição acostumada a atribuir ao aluno à causa de suas dificuldades, contribuíram para instalar o entendimento de que esses profissionais na escola ali estariam para esse fim.

Portanto, não se pode excluir todos esses fatores como intrincados no papel que os especialistas desempenham nas escolas, pois esperar por uma atuação pautada em princípios emancipadores e coletivos, nos quais as respostas direcionam as ações na escola, passa pela transformação nas concepções dos próprios profissionais e pela formação nessas áreas de conhecimento. A influência da regulamentação da profissão pode ser ilustrada no excerto abaixo:

[...] em 2005 quando o Conselho afirma não querer mais a atuação clínica dentro das escolas, eu fui buscar como trabalhar e concluí que não existe um modelo único de trabalho, o modelo vai sendo construído à medida em que se faz. O ano de 2009 foi um ano que eu usei muito para estudo, fui atrás de livros, trouxe livros para o grupo, porque era um novo pensar da psicologia que estava sendo exigido, embora ela estivesse muito no campo acadêmico, não estava dentro da escola para orientar a nossa atuação [...] foi um ano bastante sofrido 2009 [...]. Em 2010 também continuamos estudando, mas já mudamos a prática, mas muito sem as coisas estarem definidas [...] é bastante complicador ainda fazer a escola entender que nós não somos clínicos. Usa-

se até a expressão “você vai fazer atendimento agora?” (EIPsico3).

A avaliação é apontada como outro ponto bastante solicitado. O grupo declara que em função da proposta do trabalho, do local, e no caso da Psicologia, a proibição de aplicação de testes na escola, eles têm espaços adequados e horários fixos para triagem, mas não para a avaliação. A confusão que surge da separação entre triagem e avaliação sinaliza que avaliação só o é considerada se forem utilizados testes padronizados que avaliam o potencial cognitivo ou que deem um diagnóstico sobre o aluno. A avaliação para identificação das necessidades educacionais dos alunos deve ser parte do processo escolar, desde que seu enfoque seja sobre as intervenções que precisarão ser feitas e não com objetivo de justificar a não aprendizagem.

Para tanto, as conversas com os alunos, o acolhimento, as anamneses, as visitas domiciliares e demais estratégias de avaliação devem ser usadas como ferramenta de identificação das condições de ensino oferecidas aos alunos e, de avaliação da escola, no cumprimento do seu papel de garantir o respeito e o atendimento à diversidade. Nesse sentido, cada profissional, com seu campo de conhecimento e com os saberes que lhes são pertinentes e específicos tem muito a contribuir com a escola. Entretanto, tais atividades não precisam ser realizadas exclusivamente pelos profissionais mais sim, compartilhadas também com os demais educadores.

O estudo de Matos (2012) sobre as demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar, retrata que a solicitação de avaliação enquanto ferramenta de identificação, diagnóstico e encaminhamento direcionados ao especialista que atua na escola, decorre de uma visão de que os conhecimentos dessa área darão respostas e subsidiarão a prática pedagógica, supondo-se a sobreposição de uma área sobre a outra, quando é a Pedagogia que deveria buscar, em conjunto com demais especialistas, respostas educacionais para problemas escolares e não supor que outro profissional o fizesse sozinho.

Quanto ao surgimento dessas demandas, de acordo com a equipe, as solicitações relacionadas à sala de aula vêm prioritariamente pelo encaminhamento do professor que identifica as dificuldades e aciona os profissionais da equipe. Outra maneira identificada foi por meio das intervenções dos especialistas em sala de aula. Em menor proporção, por escolha e adesão voluntária do professor.

Dois casos são apresentados na fala de uma participante. O primeiro ocorre quando "a professora faz um encaminhamento, detecta que tem alguns alunos com dificuldades

e juntas vamos acompanhando e discutindo. Às vezes chamo o aluno e faço um acolhimento, espero um tempo, chamo de novo, chamo a mãe, observo o aluno na sala de aula, olho o caderno, vou na aula de educação física, no recreio. Faço outros momentos de intervenção e observação do aluno até a gente ir fechando se aquele aluno é um aluno que requer algum encaminhamento específico. Outro momento, quando faço uma intervenção em sala de aula, devido a fala do professor e também o que eu observo” (EIPsico3).

7.2.6 A avaliação individual do trabalho

A proposta de avaliar o trabalho que desempenhavam enquanto especialistas de uma equipe multiprofissional contemplou dois tópicos: o objetivo do trabalho, enquanto direcionador da ação de cada profissional, na visão individual de cada um, e as dificuldades e possibilidades que identificavam no trabalho.

Quanto ao objetivo do trabalho, estes mostraram-se diversos:

Desconstruir ideias pré-concebidas que existem na escola. Algumas práticas diárias que ocorrem muitas vezes de forma inconsciente e que contribuem muito para os problemas que encontramos nesse contexto. Às vezes não conseguimos correlacionar um problema com a nossa prática, com aquilo que estamos fazendo e que é instituído pela sociedade (EIPsico1).

Amarrar todas as ações com as demandas que aparecem na escola. Eu não consegui fazer isso. Acho que falta um planejamento meu a ser seguido (EIPsico2).

Contribuir para o bom desempenho e aprendizagem do aluno. Se a minha atuação não for na direção de contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem do aluno não valeu a pena (EIPsico3).

Ajudar o professor a lidar com as crianças da melhor forma possível, não só as que apresentam algum problema, mas todas. Dentro da minha área estar colaborando com os professores, com a gestão para que as crianças aprendam (EIFono1).

Muito mais no sentido de promover do que prevenir. Contribuir com os professores e com as crianças no sentido de melhorar o ensino/aprendizagem (EIFono2).

O meu objetivo é atender, o principal é o atendimento. Fazer com que as crianças desenvolvam dentro do esperado ou próximo do esperado. Só que eu não acredito num trabalho só com a criança, porque ela está envolvida num contexto. Eu tento me articular com as pessoas que fazem parte do dia a dia dessas crianças que são os pais, o professor. Mas o objetivo principal é o atendimento e contribuir com o desenvolvimento escolar dessa criança (EIPed).

7.2.7 Limites e Possibilidades.

Em relação aos limites e possibilidades do trabalho da equipe de profissionais na escola, os resultados indicam a dificuldade de se constituir enquanto equipe, o modelo clínico, a dificuldade de articulação com profissionais da escola e familiares, a cultura escolar:

A falta de articulação da nossa equipe é a principal dificuldade. O fato da escola ser um pouco fechada também. Vejo que quando temos pessoas empenhadas em realizar alguma coisa, não interessa se existem barreiras ou não (GFIPsico2).

Tem limites que são profissionais como é o caso do atendimento clínico, é um limite profissional que a ética do psicólogo me coloca, existem limites pessoais de coisas que eu tenho que fazer, mas que eu sinto muita dificuldade. Tem limites impostos pelas outras condições, muitas vezes a gente não consegue executar. Meu trabalho não funciona eu trabalhando sozinha, ele precisa da parceria. Se o outro não faz a parte dele o meu trabalho não vai para a frente (GFIPsico1).

Melhorar as relações dos grupos na escola, principalmente uma gestão mais preparada. Há muita dificuldade em aceitar um outro modelo de trabalho na escola. A partir do momento que saímos do modelo clínico para o institucional, a gestão não quer, o professor não quer. Eles querem o atendimento (GFIFono3).

Tem limites quando a gente depende do outro, como por exemplo, para o pai levar ao atendimento clínico, quando a criança precisa de um aparelho ortodôntico e a família não tem condições e o serviço público não cobre esse tipo de serviço. Tem muito professor resistente, é com ele a minha maior dificuldade, porque é com ele que eu tenho mais contato (GFIFono1).

E quanto às possibilidades, as participantes relataram que a atuação com as famílias, com formação e a possibilidade de contribuir para atender a função da escola:

Preciso achar uma maneira de fazer funcionar um trabalho mais próximo dos pais, num contexto grupal (GFIPsico1).

Há necessidade de um trabalho que eu não tenho formação para fazer, mas considero necessário, é auxiliar a gestão junto ao corpo de funcionários que não são professores. Aprimorar o trabalho, aprender práticas de gestão, saber trabalhar com professor, com a administração dos funcionários e dar soluções para questões administrativas (GFIFono1).

Vejo muitas possibilidades de contribuir com a escola, principalmente depois que a escola entende que o meu papel não é trabalhar as alterações de fala de determinada criança, que o trabalho do fonoaudiólogo educacional é muito mais amplo do que isso (GFIFono2).

Indagados sobre como superar as dificuldades, relataram ser fundamental uma coordenação para a equipe, encontros sistemáticos entre todos os profissionais e encontros por área. Momentos de estudo, reflexão e discussão do projeto de atuação, das ações da equipe e principalmente, para definição do papel e das responsabilidades que deveriam desempenhar na escola.

E quanto aos resultados dessas dificuldades, expectativas e sentimentos,

encontramos uma mistura bastante característica do espaço escolar representada por "altos e baixos, como "momentos em que estou bem satisfeita, acho que o trabalho está caminhando, mas tem momentos em que fico chateada e vou em busca de outros conhecimentos para melhorar, mas não me considero insatisfeita com o meu trabalho" (EIPsico3).

Uma das profissionais relata a insatisfação obtida com o trabalho que desempenha ao expressar-se "muito frustrada, não é esse trabalho que eu pretendo ficar muito tempo. Não quero ficar na educação, porque me frustra realizar um trabalho que não depende só de mim e os outros não querem modificar, não dá para continuar um trabalho assim, não querem fazer a parte deles" (EIFono3).

Encontramos em outro profissional da mesma equipe, a realização, mesmo diante das dificuldades que encontra no trabalho,

Eu amo o que eu faço, me identifiquei muito, tanto que fui buscar conhecimentos que me faltavam. Tem dias que fico angustiada, as coisas não acontecem como imaginamos e temos que lidar com as frustrações e expectativas. Mas eu gosto muito, é um trabalho que tem muito a crescer, temos muito com o que contribuir com a escola e acho que a tendência é evoluir principalmente quando a equipe consegue se formar e a escola consegue entender que não estamos aqui para criticar, para apontar erros, pelo contrário, estamos aqui para compartilhar, dividir, somar e auxiliar todo esse processo que a escola necessita, lógico que dentro de nossas limitações, por isso que precisamos das parcerias e dos outros profissionais da escola (EIFono2).

A análise dessa primeira etapa da pesquisa demonstra que a contribuição desses profissionais na escola é positiva. No entanto, é preciso pensar na formação dessas equipes e definir a filosofia comum a ser adotada no trabalho em contexto escolar. Possibilitar espaço de diálogo e planejamento, pois, além de formação é necessário tempo conjunto de reflexão.

Garcia (1994) esclarece que a formação de uma equipe multiprofissional exige alguns requisitos fundamentais para seu funcionamento, que envolvem: a) a formação individual de seus membros, b) a reflexão partilhada de suas práticas, c) a adaptabilidade, que corresponde a capacidade da equipe em unir seus conhecimentos sem sobreposição de convicções individuais; e, d) o sentido de identidade, que une o conhecimento do grupo, seu funcionamento e o empenho pessoal de cada um dos seus membros, pois ao contrário disso "[...] aumentam as dificuldades para o estabelecimento de uma relação eficaz entre profissionais provenientes de áreas de saber diferentes, o que origina intervenções parcelares ou justapostas" (GARCIA, 1994, p. 49).

A autora esclarece ainda que a formação da identidade da equipe é essencial. Para tanto, deve ser instituído um processo de autoanálise que permita aos seus componentes identificar, analisar e buscar pela resolução de problemas internos do próprio grupo, a partir do

cruzamento dos saberes específicos de cada área de conhecimento (resultantes da formação profissional), dos saberes comuns (advindos das experiências) e dos saberes qualificantes (obtidos através da reflexão na ação e a partir dela).

7.3 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

Esse terceiro momento da análise buscou provocar reflexões e também discutir o papel da equipe multiprofissional, através da proposta de intervenção grupal, realizada pela pesquisadora durante os encontros de grupo focal III, IV e V. Os resultados dessa etapa foram organizados em três temas que sintetizam as preocupações dos participantes em relação ao trabalho da equipe, e que se referem a: a) resolução dos problemas escolares como sinônimo de atendimento às emergências para os profissionais da equipe; b) a importância da definição de papéis para realização do trabalho desses profissionais na escola; e c) as dificuldades na modificação das práticas escolares. A seguir cada um desses aspectos serão detalhados e ilustrados.

7.3.1 A Resolução dos Problemas Escolares Como Sinônimo de Atendimento às Emergências.

Embora haja um entendimento dos profissionais de que a resolução de problemas deve envolver todos os profissionais que estão ligados a uma determinada situação, verifica-se que a demanda pelo trabalho do profissional, na prática, corresponde a como dar respostas às situações de emergência, que aparecem e que dificultam a dinâmica de um trabalho mais planejado na escola. Esse entendimento deve ser refletido no sentido de que a proposta de resolução de problemas envolve muito mais o compartilhamento da busca por soluções do que as respostas prontas que um profissional possa apresentar.

Eu acho que em termos de porcentagem, 90% do nosso trabalho é resolução de problemas. É o que chega, é o que vem, é a solicitação, a maior parte do nosso trabalho é resolução de problemas (GFIII Fono1).

No meu caso é quase 100% (GFIIIPsico3).

Num primeiro momento, quando você lê que a CCE tem como meta resolver problemas você já pensa alguém falando: vai lá e resolve meu problema, pega o aluno, leva o aluno, entra na minha sala, faz uma intervenção e resolve o problema, porque é você que vai resolver, mas, penso que não é assim. Se você me relata um problema você vai ser parte responsável para resolvê-lo porque não adianta eu ir até o professor

e falar "faça assim". A gente tenta fazer isso, envolver os demais profissionais na escola nas discussões, mas fica tão discreto, tão sutil (GFIIIFono2).

[...] o que traz esse estranhamento na gente sobre resolver problemas não é o fato em si, mesmo porque a gente faz isso, mas é o fato de colocar essa resolução nas mãos de outra pessoa, nesse caso, nas nossas mãos. Eu gosto da palavra corresponsáveis. Eu fico preocupada quando as coisas ficam nas mãos de uma única pessoa (GFIIIPsico2).

A proposta apresentada pela CCE é que, após identificado algum problema, os profissionais envolvidos com a escola, organizem-se e juntos analisem a situação, por diferentes perspectivas, trazidas pelos diferentes olhares que cada profissional traz para a discussão. Depois, traçam caminhos que consideram relevantes para enfrentar a situação. Esses caminhos envolvem a corresponsabilidade de todos os envolvidos, desde o planejamento até a avaliação do sucesso ou do fracasso dos caminhos definidos.

É recorrente o uso por parte dos profissionais da palavra "apagar incêndio", o que acaba sendo um dos prejuízos que a equipe tem no cumprimento das atividades programadas. A resolução de problemas escolares é a primeira meta da CCE (KAMPWIRTH, 2003), sem que isso signifique "apagar incêndios", "solucionar emergências", "atender alunos" ou mesmo "diagnosticar", pois o processo não se encaminha pelo viés remediativo, outrossim, integra-se às demandas e dificuldades da escola, buscando soluções pelos seus próprios agentes, num processo mediado pelos especialistas que contribuem com conhecimentos especializados em direção a um problema educacional (DETTMER; THURSTON; DYCK, 2005).

A relação estabelecida entre resolver problemas e atender emergências parece ser um fator que intensifica esse entendimento unilateral e se configura como um fator relevante que parece interferir significativamente nas ações programadas pelos profissionais da equipe, principalmente, nas propostas desenvolvidas pelos profissionais da psicologia. Essas interferências envolvem, em grande parte, a solicitação da gestão para intervenção em situações que ocorrem no momento, como a presença de pais que não estavam agendados, reuniões não programadas com Conselho Tutelar, como "alguma emergência com alguma criança ou alguma mãe que precisava falar comigo e era meu horário em sala de aula. Nesse momento surge uma tensão: eu atendo a mãe que está precisando ou atendo a sala como estava combinado?" (GFIVFono1).

Há também situações em que as "intervenções em sala de aula são programadas, mas nem sempre efetivamente estamos na sala de aula. O termo programado é o mais correto porque nem sempre estamos lá" (GFIIIPsico1). Encontramos outra situação que, prevendo situações como essas, a organização do trabalho reflete "poucas ações programadas, porque eu tenho que estar aberta para as emergências" (GFIIIPsico1).

Encontramos nos excetos descritos acima duas situações que envolvem as emergências na escola e demonstram a dificuldade em estabelecer rotina de trabalho e cumpri-la. A primeira retrata a dificuldade em manter a programação das ações que planejam (intervenções em sala, o horário de planejamento com o professor, o agendamento dos pais, triagens), em razão das solicitações para atender situações inesperadas (solicitações da gestão quanto à indisciplina, relatórios, pais não agendados, reuniões não programadas, mudança no planejamento da sala de aula, passeios extraclasse não comunicados aos especialistas).

A segunda situação descrita pelos profissionais é que, sabendo da existência dessas emergências, deixam janelas em seus horários para atender a esse tipo de demanda, pois já sabem que existem, o que sugere que o impacto não deveria ser tão significativo, uma vez que eles se programam considerando essas emergências.

Entendemos que, se há um planejamento prévio e definido das ações, ele deve direcionar o trabalho, assim como a organização proposta deve ser respeitada pois, ao intensificar a resolução de problemas como fruto das emergências, as intervenções programadas ficariam comprometidas, e, conseqüentemente, os resultados desse planejamento.

Kampwirth (2003) aponta que a resolução de problemas escolares está voltada a identificar as necessidades da escola e de seus grupos, especialmente do professor. Esta identificação deve ter como base as declarações deste profissional. No entanto, Jordan (1994) alerta para a possibilidade de professor considerar apenas as observações imediatas que recolhe em sala de aula, enquanto que, a fonte dos problemas pode ser resultado de situações que extrapolam as primeiras observações, como por exemplo a tolerância do professor, as pressões e dificuldades familiares, as falhas na alfabetização, etc.

Nesse momento o olhar de outros profissionais é fundamental, pois após identificada a demanda inicial, o olhar multidisciplinar para a sala de aula e para escola pode aumentar as chances de acerto quanto à identificação das dificuldades que emergem desse espaço e as soluções mais propícias ao sucesso. No entanto, é preciso que esses profissionais estejam focados mais nessas demandas, do que nas situações cotidianas da escola, especialmente aquelas advindas da gestão escolar.

Embora o grupo tenha discutido que o ato de resolver problemas também gera reflexões, não se identificou entre eles uma relação direta e conseqüente, pois a resolução de problemas pontuais e recorrentes não está necessariamente relacionada à reflexão e pode tornar-se um ato mecânico em que se busca remediar o fato, mas não conhecer e prevenir as causas que levaram àquela situação, concluindo-se que estão correlacionados, mas não são conseqüentes.

O planejamento das ações da equipe na escola e o cumprimento a esse planejamento são necessários nesse caso, tanto do planejamento de cada área, com suas ações definidas, quanto ao planejamento das ações conjuntas do grupo escolar (equipe multiprofissional, professores, gestão).

Nesse caso, deve servir como direcionador do trabalho, assim como a organização desse planejamento deve ser respeitada, pois ao se intensificar a resolução de ações pontuais como foco do tempo na escola, as intervenções programadas ficam prejudicadas e o processo sistemático de acompanhamento fica comprometido. Os processos de reflexão que essas situações podem provocar ficam empobrecidos, podendo não refletir mudanças e ainda retornar em forma de frustração por não serem identificadas transformações permanentes que demonstrem resultados efetivos.

Este fator, identificado neste contexto como uma dificuldade no trabalho da equipe, suscita o entendimento de que o trabalho desses profissionais na escola pode ser aperfeiçoado e que a atuação não reside em identificar problemas, mas em contribuir na análise desses problemas.

7.3.2 A Importância da Definição de Papéis para Realização do Trabalho.

Wood (1998) alerta para os perigos de situações como a indefinição ou a duplicação de papéis em propostas que envolvem diferentes campos do saber e profissionais atuando juntos. A possibilidade de gerarem relutância e pouca adesão dificultam a aceitação e a efetividade das ações propostas.

Os relatos apresentados a seguir demonstram que a dificuldade na definição de papéis na escola e do que seria responsabilidade de cada um (professor, especialistas e gestão) pode ser um fator complicador na atuação da equipe. Isso pode ocasionar a fragmentação das ações, dificultar o alcance dos objetivos, gerando e acentuando os conflitos entre o que "devo fazer e o que não devo fazer", o que "cabe a mim e o que cabe ao outro",

A dificuldade em definir os papéis durante o trabalho em equipe não é só do professor. É da gestão, dos outros profissionais da escola e até nossa. Quando eu insisto em fazer aquilo que não é meu, da minha competência, temos a dificuldade de assumir nosso papel. Se eu estou o tempo todo fazendo uma coisa que sei que não é minha função eu estou falhando (GFIIEP1).

Por exemplo, eu acho que o meu papel não é dar aula. Na minha profissão eu escolhi não ser professora. Mas cada um assumir seu papel é difícil, leva um tempo para identificar essas diferenças. O que fica claro é que quando traço objetivos para o trabalho e não vejo resultado, muitas vezes paro para analisar e vejo que não atingi

porque a atuação não deveria ser minha, mas do professor (GFIIIFono2).

Em alguns momentos eu acho difícil delimitar o papel que é nosso do papel da coordenação. Normalmente quando vou orientar um professor sempre converso com a coordenadora antes porque ficar dando dicas de estratégia pedagógica entra em conflito com o papel da coordenação (GFIVfono2).

Em sua pesquisa sobre coensino, ao abordar a definição de papéis entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial, Vilaronga (2014) aponta que quando coexistem diferentes profissionais trabalhando no mesmo contexto, a comunicação é fator fundamental para a definição e entendimento dos objetivos e das estratégias do trabalho a ser desenvolvido. A prática de conversar, discutir e definir conjuntamente o mesmo objetivo, evita que trabalhos paralelos aconteçam no mesmo espaço. O trabalho conjunto modifica as práticas.

Essas definições devem partir do conjunto de profissionais, em um verdadeiro trabalho de equipe. Nesse contexto em que um trabalho se inicia, mais importante que discutir de quem é a responsabilidade, é pensar o que será feito, quais os objetivos se pretende atingir, quais as metodologias e estratégias mais adequadas e onde se quer chegar (VILARONGA, 2014, p. 99).

Para Idol, Nevin, Paloucci-Whitcomb (2000), determinar os papéis e responsabilidades dos membros de um grupo é a primeira etapa num processo de CCE. Depois que os colaboradores se conhecem é que se deve proceder a discussão inicial dos problemas a serem abordados.

Para Wood (1998) essa inter-relação entre profissionais objetiva diminuir a existência de divisões de papéis, favorecer a divisão de conhecimentos e experiências em estratégias e intervenções e instruções adequadas. No entanto, fatores como saber o modo de utilizar o conhecimento e a experiência existente de cada um, não favorecendo o conhecimento de um profissional em restrição ao de outro e identificar as próprias dificuldades em definir o próprio papel, são grandes desafios.

7.3.3 As Dificuldades na Modificação das Práticas Escolares.

A manutenção das práticas escolares identificadas na escola é apontada como uma das principais dificuldades encontradas pela equipe, o que pode ser identificado na fala da participante ao relatar que embora estejam "diretamente ligadas às dificuldades da escola eu percebo que quando a gente tenta mostrar essas dificuldades é como se não correspondesse ao que eles realmente veem ou talvez seja uma forma de continuar do jeito que está" (GFIVFono3).

Podem também, ser reflexo da falta de diálogo, do reconhecimento das dificuldades coletivas e das poucas estratégias de ensino pensadas em conjunto.

Os apontamentos referem-se a dificuldade de professores e comunidade escolar em aceitar intervenções e sugestões que venham de profissionais que não "estão na sala de aula" e, portanto, estariam teoricamente, inaptos a auxiliar. No entanto, a maioria dos professores parece responder positivamente quando a proposta desses mesmos profissionais inclui retirar o aluno da sala e atendê-lo individualmente.

Essa validação da concepção de que o problema está no aluno e, a conseqüente mudança desse entendimento, está entre os desafios de uma equipe multiprofissional. Nesse sentido, o trabalho desses profissionais pode tanto acentuar esse entendimento, ao levar o aluno para uma sala isolada para atendimentos individuais, quanto transformar essa concepção, insistindo no trabalho junto ao professor e mostrando a real potência das intervenções conjuntas.

Devemos comemorar os resultados do trabalho dos especialistas nas escolas, pois por meio de suas competências, os professores em sala de aula podem adquirir as habilidades para lidar de forma independente com qualquer um dos problemas a enfrentar. Continuamos a esperar que os especialistas sejam chamados a trabalhar com os professores em sala de aula, embora a natureza das especializações possa parecer muito diferente das que existem hoje. Deve haver sempre ocasiões em que os professores em sala de aula resolvam seus problemas na ausência de especialistas. Atualmente por meio de um balanço realista consta-se que não se tem atingido esse nível, mas existe a contínua expectativa que a consultoria de especialistas possa trabalhar para auxiliar os professores a resolverem os problemas em sala de aula (PUGACH; JOHNSON, p. 234, 1989).

Ao ilustrar essas dificuldades de trabalho conjunto, Fullan e Hargreaves (2000) utilizam a frase "ensinar não é a mais antiga das profissões, no entanto, é uma das mais solitárias" (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 56) e, de acordo com esse pensamento, concluem que para o professor, o trabalho isolado é ainda uma situação comum e que incomum seria o trabalho colaborativo. Essa "preferência" por uma atuação isolada sugere uma suposta proteção para suas práticas, o que de certa forma contribui para manter o conservadorismo na educação e pouco auxilia os alunos a obterem mais sucesso na escola.

Quando os professores receiam em partilhar suas ideias e seus sucessos, por medo de serem percebidos como arautos de seus feitos, quando os professores relutam em contar aos outros uma ideia nova por receio de que possam roubá-la ou assumir seu crédito, quando os professores, jovens ou mais velhos tem medo de solicitar ajuda porque podem ser percebidos como pouco competentes, quando um professor utiliza um mesmo método ano após ano, mesmo que ele não traga resultados, todas essas tendências [...] institucionalizam o individualismo na escola e limitam o crescimento e o aperfeiçoamento, porque limitam o acesso às ideias e às práticas que poderiam oferecer maneiras mais eficientes de se fazer as coisas (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 58).

Essa fragmentação pode estar ligada também à sensação de vulnerabilidade causada nesses profissionais quando esse espaço passa a ser compartilhado por outros profissionais, o que supostamente ocorreria também na sala da coordenação pedagógica e da direção escolar. Uma segunda causa estaria relacionada às altas expectativas que os professores estabelecem para si mesmos no cumprimento dos programas escolares, esquecendo-se de considerar a necessidade de flexibilização que se interpõe ao currículo e ao planejamento, considerando que os alunos são pessoas diferentes, com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes e, por fim, uma terceira causa seria a relutância em aceitar e oferecer ajuda, na tentativa de ocultar as dificuldades não expondo suas fragilidades (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

A gente observa que muitas queixas que o professor traz em relação ao aluno, como por exemplo, quando o aluno está fazendo outra coisa durante a explicação na aula, ele também faz. Quando você vai participar do Conselho de Classe e aquele professor faz a mesma coisa que o aluno dele, a coordenadora explicando, falando e ele conversando com a amiga, mexendo no celular, vendo revista. Não me parece ser uma conduta muito diferente da conduta do aluno (GFVPSico1).

Na tentativa de refletir sobre as dificuldades encontradas nas mudanças das práticas na escola, uma das explicações está na cultura escolar que prioriza processos individuais, em espaços isolados como as salas de aula, a sala da coordenação pedagógica, da direção e inevitavelmente, esbarra no papel do professor, peça central nas ações da escola (GARCIA, 1994).

Sobre a questão da cultura escolar, Garcia (1994) a denomina como sendo sinônimo de um sistema com funcionamento complexo e dinâmico que faz de cada escola um contexto único e, nesse contexto, identificamos dois tipos de cultura escolar, definidas por Fullan e Hargreaves (2000) como cultura individualista e cultura cooperativa.

Modificar a cultura escolar implica uma reflexão profunda sobre os significados da escola e dos discursos que persistem em homogeneizar esse espaço, pois embora o trabalho coletivo demonstre "certa urgência" não se desenvolve com rapidez e questões complexas como as atuais, principalmente as relacionadas à permanência e a qualidade do ensino oferecido, exigem discussões que extrapolem os saberes intraescolares e dimensionem a questão para outras áreas do saber, sem, contudo, descaracterizar o papel da escola, mas, sim, valorizando outros conhecimentos que somados aos de profissionais, resultem em um único objetivo: melhorar a escola que temos.

Se a cultura escolar individualista reforça o discurso do trabalho isolado, identificamos o trabalho colaborativo como necessário para mudar essa realidade. As práticas relatadas pelos participantes dessa pesquisa, demonstram a busca por novos caminhos, e ao nosso ver, boas experiências.

A parceria como condição para o trabalho é identificada pelos participantes como uma condição essencial para o sucesso das propostas, como também, uma dificuldade recorrente, que permeou todas as discussões, desde a entrevista individual até os encontros de grupos focais. Essa condição de trabalho demonstrou ser uma grande preocupação da equipe, um fator difícil de ser superado na escola e gerador de frustração, pois "o trabalho sozinho na escola não existe, ele só existe em parceria com os outros, com a gestão, com os professores, com os alunos, com as famílias. Ele é totalmente dependente disso" (GFIVFono2), o que é confirmado pela literatura como sendo um grande empecilho nas mudanças das práticas escolares.

Você combina o trabalho, explica o porquê de ser assim, senta, escuta o que o outro tem a dizer, estabelece algumas possibilidades de solução e depois ainda escuta que você não fez nada. Entende-se que não fez nada porque não resolveu o problema. (GFIVPsico3).

[...] parceria é algo que se estabelece ao longo do processo de trabalho (GFIVPsico1).

Kampwirth (2003) argumenta que, se os envolvidos não aceitam uma intervenção como algo que estejam dispostos a fazer, mesmo depois de todo um processo de convencimento, eles não farão. Poderão concordar a princípio, mas sequer tentarão a intervenção e ainda solicitarão outras ideias. Daí a importância em insistir em processos colaborativos até que se encontrem critérios de aceitabilidade entre o grupo, o que também é característico de cada grupo.

No caso específico do trabalho de especialistas na escola, entende-se que existem processos de parceria que envolvem a aceitação passiva, quando por exemplo, predomina o modelo de *expert*, em que o especialista realiza orientações dirigidas ao outro, ditando o que deve ser feito e, esse caso, a capacidade de adesão é bastante reduzida. Existe também a aceitação ativa, quando o outro acredita que a intervenção é o melhor a ser feito, a qual adveio também de sua perspectiva e de critérios discutidos (GARCIA, 1994; KAMPWIRTH, 2003).

Para Pugach e Johnson (1989) é comum que especialistas assumam o papel de "*experts*" e orientadores. Os autores afirmam que este continua sendo um grande obstáculo para esses profissionais, romper com essa imagem à qual foram enquadrados pela própria formação e a qual muitos professores esperam deles.

Grande parte dessas dificuldades foi encontrada nas falas das participantes. Na tentativa de estabelecer parceria, uma das estratégias adotada é descrita abaixo:

O professor escolhe o melhor dia para eu entrar na sala de aula e intervir, ele escolhe o dia e o horário e eu me programo e, se ele sair da sala eu não entro. Nos primeiros contatos ele recebe meu planejamento, de tudo que vamos fazer no ano e juntos podemos modificar, elaborar atividades e trabalhar. Mas não adianta, a minoria que faz a parte que lhe cabe e cumpre os nossos combinados. De seis professoras apenas uma faz e estou com ela desde 2009 (GFIVFono3).

Algumas justificativas parecem relacionar-se aos aspectos pessoais, "às vezes a pessoa não tem interesse em modificar e quer algo pronto, como se eu tivesse que ir lá dar uma receita. Não é o que eu tenho que fazer, é o que nós temos que fazer, estou lá para compartilhar, mas a sala é dela, os alunos são dela" (GFIVFono2). Outras falas demonstram que:

A atuação depende da atuação do outro, então você elabora um projeto e acha que a professora está trabalhando com você, porque ela não é clara ao dizer se quer ou não a parceria. Então você acha que trabalha junto mas não vê melhoria no grupo e depois descobre que estava sozinha e então entende que não conseguiu a melhora no processo porque seu trabalho depende do outro e não porque você não trabalhou bem (GFIVPsico3).

Nem todas são abertas para conversar com a gente. Tem algumas que preferem não trocar idéias, só quando tem algum problema específico que vem pedir a nossa ajuda. Então nessa hora eu ouço a professora e proponho algum tipo de intervenção e explico que eu quero que a atuação seja em conjunto [...] umas aceitam e outras não, algumas quando não aceitam depois mudam de idéia (GFIVPsico1).

Quanto ao envolvimento do professor no processo de parceria, a CCE o tem como peça central, uma vez que será ele o executor da maioria das ações planejadas, será ele a manter as propostas em ação. O compartilhamento dos saberes, as ações conjuntas, a elaboração e a execução das ações coletivas serão decisivas para a efetivação de novas práticas no contexto escolar e o professor não pode ser esquecido nesse processo, nem tampouco excluído. Mesmo diante das resistências é necessário que esse profissional faça parte, se implique e se responsabilize pelos resultados das ações planejadas.

Uma das dificuldades em romper com a resistência, retrata a necessidade do voluntarismo e do aceite das responsabilidades que envolvem esse trabalho entre especialistas e professores. Idol, Nevin e Paolucci-Withcomb (2003) apontam alguns fatores a serem observados e que podem servir para abrir novas possibilidades de pensar sobre essa dificuldade. Há que se considerar a sensação de hierarquia que pode surgir entre os profissionais, dificultando que se estabeleça um padrão de igualdade que pode ser acertado quando se entende que diferentes áreas de conhecimento atuando juntas refletem posições

contrárias e funcionam a partir de visões divergentes.

Na visão de Dettmer, Thurston e Dick (2005), Fullan e Hargreaves (2000), os professores que se sentem pouco apreciados ou pouco valorizados como componente de um grupo podem desenvolver defesas que dificultam o alcance dos objetivos que dependem essencialmente deles e intervenções conjuntas em sala de aula passam a ser vistas como uma intromissão indesejável num espaço já organizado.

Outro fator a ser considerado por Kampwirth (2003) é tentar construir programas escolares colaborativos quando os envolvidos não são preparados para colaborar,

Especialistas e professores nem sempre têm conseguido produzir uma rede potente para pensar as práticas escolares, indagar sobre a singularidade de um cotidiano nas suas ações para mudar a vida no que ela os desafia. Professores sofrem e especialistas também, ambos encurralados na estrutura rígida das formações bancárias [...] e não é só na organização das escolas ou do sistema educacional que a cristalização se dá, senão dentro de cada um, exigindo eficiência, performance e agilidade no desempenho das prescrições de seu papel (BRASÍLIA, 2010a, p. 43).

Compartilhar o espaço da sala de aula, seus materiais, compartilhar ideias estratégias, objetivos e atividades, passa por pressões que envolvem funções de negociação entre pessoas e, para tanto, alguns pontos são apontados como importantes por Condermam, Bresnahan, Pedersen (2009) e Argueles (2000):

a) Ter tempo definido para planejar em conjunto, com determinação de horários e da quantidade de tempo para o planejamento em comum sobre o que será ou sobre o que foi trabalhado em sala de aula e o que pode ser modificado.

Esse apontamento foi citado por uma das participantes e validado pelo grupo.

Eu tenho horários junto com o professor para o planejamento da intervenção em sala de aula, durante o HTPL. Nós sentamos e conversamos sobre o que faremos e como faremos. Ao final da atividade, quando temos tempo, conversamos sobre se os objetivos foram alcançados ou num outro momento. Um HTPL preparamos, em outro discutimos o que fizemos e já projetamos a próxima intervenção. Não são todos que concordam, alguns falam que tem outras coisas para fazer, mas eu sempre vou atrás e lembro que é nosso horário (GFIVFono2).

b) Definir antecipadamente papéis e responsabilidades do trabalho realizado antes, durante e depois da aula, dada a igual importância na relação de colaboração e nas conquistas de todos os alunos;

c) Usar expressões como "nossos alunos" e não "seus alunos" auxiliam na construção da sensação de paridade;

d) Manter diálogo constate sobre as expectativas em relação a sala de aula, a elaboração

e cumprimento das regras e combinados, sempre executadas em comum acordo, não sendo de responsabilidade somente do professor;

e) Flexibilidade, aspecto considerado um dos aspectos mais importantes na colaboração e no manejo com a classe;

f) Arriscar-se, pois a colaboração é vista como um desafio, os profissionais precisam estar dispostos a atividades que nunca foram utilizadas antes;

g) Suporte administrativo - o suporte vindo da direção da escola é importante, antes e durante a implementação das ações, pois a administração precisa ouvir, aprender e ajudar na superação dos obstáculos.

Assim, é necessário dar condições para que uma equipe se forme e se fortaleça e isso envolve o papel da administração em favorecer espaço adequado para estudo, discussões e formação continuada, tempo e direcionamento adequados que permitam a construção de um trabalho articulado, alicerçado nos diferentes saberes e experiências que cada componente de uma equipe traz consigo, pois, não basta unir especialistas num mesmo local e esperar por resultados satisfatórios se os mesmos precisam também se formar enquanto profissionais e se fortalecerem enquanto equipe para contribuir com novos caminhos e propostas.

7.4 A PESQUISA COLABORATIVA ENQUANTO PROPOSTA DE REFLEXÃO E MUDANÇA.

Essa etapa da pesquisa surgiu como demanda solicitada pelos próprios participantes que sentiam que mudanças deveriam ser implementadas. Uma das solicitações foi de que gostariam que fossem oportunizados e sistematizados encontros entre os profissionais da equipe para discussão das ações que realizavam nas escolas. O pedido foi levado a Secretária da Educação e, após concluídas as primeiras etapas da pesquisa, foi autorizado elaborar um calendário dessas reuniões no segundo semestre de 2015, momento que teriam para discutir ações e estudar como se integrem de forma mais efetiva.

Nossa ordem e prioridade é: coordenador para a equipe, reunião do grupo e reunião por especialidade. Só vamos conseguir efetivar o trabalho de equipe na hora que nos constituirmos como grupo, porque não sou só eu falando, é o grupo que está dizendo (GFIPsico2).

Elaborado o calendário de reuniões, onde constavam os dias dos encontros e a proposta a ser executada no dia, foi solicitado à pesquisadora que organizasse essas reuniões e acompanhasse o grupo nas discussões, incluindo nesse contexto, a profissional do setor de

Pedagogia que não participou das outras etapas da pesquisa.

Assim, a pesquisadora participou como facilitadora dos encontros, no sentido de organizá-los quanto ao local, horário e duração, para auxiliar o grupo nas discussões, dar devolutivas e feedbacks, respeitando as escolhas do grupo quanto à reformulação do projeto.

Uma das motivações desse pedido de continuidade das reuniões foi o fato de que os participantes não se reconheciam como equipe multiprofissional, uma vez que trabalhavam isolados em suas escolas e tinham pouco contato entre si e entre as áreas. O fato de não terem momentos de reflexão e encontros para estudos e troca de experiência, dificultava ainda mais o trabalho que desenvolviam nas escolas.

Quando se iniciaram as primeiras discussões da equipe, estava em curso na rede municipal um trabalho de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) e do Regimento Escolar. Então, o grupo mostrou-se interessado em elaborar um documento que fosse inserido nessas diretrizes educacionais e legais do município que estavam sendo desenvolvidas, a fim de demarcar o trabalho desenvolvido pela equipe.

O PME foi disponibilizado para que as escolas fizessem as adequações que considerassem necessárias e a equipe teve a oportunidade de incorporar sua nova denominação e novas atribuições nesse documento. Outro fato importante foi que um componente da equipe de especialistas foi eleito como membro da comissão que faria as discussões do Regimento Escolar e ficaria responsável por se articular aos demais componentes da equipe, para juntos discutirem as diretrizes que integrariam os documentos, no tocante ao papel do Núcleo Multiprofissional na educação na rede municipal de ensino.

O impacto dessa ação pode ser comprovado no texto da Lei Municipal n° 3387 de 23 de junho de 2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação. Na meta 4 do Plano Municipal de Educação, na estratégia 4.26 está disposto que:

Incentivar a formação de equipes multiprofissionais nas escolas, formada por especialistas nas áreas de assistência social, fonoaudiologia, pedagogia, psicologia, considerando a perspectiva institucional do serviço, a promoção universal da aprendizagem e a atuação na cultura escolar (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2015a, p. 11).

Em relação ao Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica do município, concluído em novembro de 2015, o artigo 78 estabelece que a organização técnico-administrativa da escola abrange: a) núcleo de direção; b) núcleo técnico-pedagógico; c) núcleo administrativo; d) núcleo operacional; e) corpo docente; f) **núcleo multiprofissional**; g) corpo discente (grifo da autora).

O artigo 98 do mesmo documento especifica que:

Integram o núcleo multiprofissional especialistas nas áreas de Assistência Social, Fonoaudiologia, Pedagogia⁵, Psicologia e áreas afins da Educação. O que se objetiva com a inserção desses profissionais na instituição escolar é um suporte teórico-técnico sobre os desafios desse contexto (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2015b, p. 46).

O artigo 100, do mesmo documento, destina-se às atribuições do Núcleo Multiprofissional (que podem ser encontradas no Anexo B).

Talvez, tais inserções nos documentos oficiais seja um avanço para o trabalho da equipe, ainda que seja do ponto de vista burocrático. Tal interesse em marcar presença nos documentos oficiais do setor educacional demonstra o reconhecimento da educação enquanto espaço de trabalho desses profissionais, e ao mesmo tempo, o interesse desses profissionais em mostrar suas propostas e as contribuições que podem oferecer à educação municipal onde estão inseridos.

A tabela 2 apresenta a frequência dos participantes nos encontros dessa etapa, que visou a reconstrução/reelaboração do novo projeto de atuação.

Tabela 2_ Frequência dos participantes nos encontros dessa etapa, que visou a reconstrução ou reelaboração do novo projeto de atuação da equipe.

	Fono1	Fono2	Fono3	Psico1	Psico2	Psico3	Ped1
06/03/2015	P	P	A*	P	P	P	P
20/03/2015	P	P	A*	P	P	P	P
10/04/2015	P	P	A*	P	P	P	P
30/04/2015	P	P	A*	P	P	P	P
15/05/2015	A	A	A*	P	A	P	A
29/05/2015	A	P	A*	P	P	P	A
12/06/2015	P	P	A*	P	P	P	P
26/06/2015	A	P	A*	P	P	P	P
28/08/2015	P	P	A*	P	P	P	A

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Legenda: * Licença gestante.

O setor da psicologia demonstrou maior participação nos encontros, mesmo

⁵ O Pedagogo será alocado nas unidades escolares do Ensino Fundamental I e II para atuação direta e intervenções, em espaço próprio, com os alunos que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2015b, p. 46).

considerando a falta da Psico2 em um dos encontros. A fonoaudiologia teve sua representação diminuída em razão da ausência total da Fono3. Foram três faltas do Fono1, de um total de nove encontros e uma falta da Fono2. O setor da Pedagogia também teve sua representação diminuída em razão de ser a única representante do setor e ter-se ausentado em três, dos nove encontros.

A abordagem comparativa, adotada para essa análise, utilizou como referência os dois projetos elaborados pela equipe multiprofissional. O projeto aqui denominado P11, em referência ao Projeto elaborado em 2011 e, o projeto aqui denominado P15, em referência ao Projeto reelaborado em 2015. A adoção da sigla teve como função facilitar a menção aos projetos, quando essas se fizerem necessárias. O texto que consta no projeto foi mantido na íntegra e respeitada a organização final quanto aos tópicos em que as ações foram enquadradas.

O processo de organização das informações para a análise, seguiu a seguinte ordem:

1. Criou-se um quadro que foi dividido em duas colunas. Na coluna 1 foram inseridos dados que constavam no P11. Na coluna 2, os dados do P15.

2. As informações foram separadas, segundo os temas/tópicos apresentados na organização dos projetos, como mostra o quadro 10 a seguir:

Quadro 10_ Tópicos que constam no projeto da equipe multiprofissional.

Quanto ao nome	
Quanto à justificativa	
Quanto à proposta	
Quanto à concepção da proposta para atuação	
Quanto ao objetivo geral	
Quanto aos objetivos específicos	
Quanto às atribuições	
Por área de especialidade	
Fonoaudiologia	Quanto à apresentação da proposta do trabalho
Pedagogia	Quanto ao objetivo
Psicologia	Quanto à atuação com aluno
	Quanto à atuação com professor
	Quanto ao trabalho em sala de aula
	Quanto ao trabalho com as famílias
	Quanto ao trabalho com gestores
	Quanto à operacionalização da especialidade

Fonte: Acervo pessoal da autora.

3. O texto que se manteve inalterado, ou que representava a mesma proposta, foi selecionado e marcado na cor amarela;

4. O texto que sofreu modificações, do P11 para o P15, foi selecionado e marcado na cor vermelha;

5. Foram feitas leituras repetidas e comparativas em busca de semelhanças e modificações textuais, sempre considerando o mesmo tópico e os mesmos elementos que os compunham;

6. Relações de causalidade e correlação entre as variáveis não foram objeto dessa análise comparativa, uma vez que o contexto em que o documento foi elaborado não foi considerado. Portanto, variáveis importantes, fruto das discussões, como por exemplo, envolvimento e a participação dos especialistas com o grupo e com sua área de especialidade, o teor das discussões, concepções convergentes, divergentes, entre outros, não foram considerados para análise.

O primeiro tópico da análise correspondeu ao nome dado a equipe. Enquanto que no P11, identificavam-se como Projeto, no P15 optaram por definir-se como Núcleo Multiprofissional.

A importância de implantar uma política educacional de acolhimento e respeito à diversidade foi mantida nos dois projetos. O que se diferenciou é que no P15, há menção à garantia de **aprendizagem** a todos os alunos, o que também encontramos na proposta e no objetivo do trabalho proposto nesse projeto, enquanto que, no P11 o foco era o desenvolvimento integral da criança e a contribuição para a instituição de práticas inclusivas⁶ no âmbito escolar. No P15 reaparece a contribuição com a aprendizagem, incluindo-se acesso e permanência do aluno na escola, através, da contribuição de um suporte teórico-técnico oferecido pela equipe.

Entende-se que o discurso do desenvolvimento integral da criança é um slogan bastante difundido em relação a educação. No entanto, a prática educativa, o trabalho docente, os objetivos da educação, as relações existentes na escola e a percepção do aluno estão carregadas de significados sociais (LIBÂNEO, 1994). A diferença textual é que o P11 trazia concepções mais amplas e abrangentes, mais complexas de serem mensuradas, enquanto que, o P15 apresenta como desafio o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que o papel da escola esteja além de ensinar a ler, escrever e contar, o foco no processo de aprendizagem representa um objetivo mais concreto. Nesse sentido, a contribuição da equipe multiprofissional

⁶ Boas práticas de ensino, pensadas para propiciar condições de aprendizagem que não excluam nenhum aluno [...] e que buscam dar respostas às necessidades educacionais especiais, valorizando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele (MEC, 2006, p. 9).

pode auxiliar nas discussões acerca do papel da escola. Libâneo (1994) afirma que:

Ao realizar suas tarefas básicas, a escola estará cumprindo sua responsabilidade social e política. Ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operacionais para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadão. Dessa forma, efetiva sua contribuição para a democracia social e política (LIBÂNEO, 1994, p. 33).

Quanto à **abordagem** apresentada nos projetos, manteve-se a perspectiva educacional (citada como sendo uma atuação efetuada no campo das inter-relações que se estabelecem na escola) e o trabalho na perspectiva colaborativa em ambos os projetos. O que se observa é que no P11, embora mencionada a proposta de olhar a instituição e, conseqüentemente, desvincular as ações dos alunos, o foco nesse público atingiu a centralidade do trabalho, como mostram os resultados da pesquisa. Mesmo que, através de outros atores, como pais e professores, o trabalho com o aluno e suas dificuldades direcionou a maioria das práticas descritas nesse projeto, que tinha como subsídio o P11 e trazia em suas páginas iniciais a proposta de trabalho institucional. Essa constatação demonstra a dificuldade em estabelecer relações entre os textos normativos e práticas reais.

Observa-se ainda mudanças quanto aos itens propostos nas **atribuições** do P15 em relação ao seu projeto anterior. O P11 trazia como atribuições da equipe, questões mais burocráticas, voltadas a participação em reuniões, estudos de caso, e preenchimento de documentação, restringindo às áreas de especialidades as atribuições mais pontuais. Acredita-se que essa separação de áreas é representativa de um pensamento que caracterizou e direcionou o trabalho da equipe de profissionais trabalhando de forma isolada. O que se encontra no P15, é uma visão mais voltada para o contexto escolar e sua realidade.

Dentre as atribuições da nova proposta, o conhecimento da cultura escolar é apontado como ponto de partida para as ações. Essa intenção é expressa no P15, quando sugere que o Núcleo identifique as demandas que a escola apresenta e planeje a partir dessas demandas. Elenca também, em seu texto, a construção mútua de conhecimento, o trabalho com temáticas específicas que circunscrevem a realidade escolar e interferem no processo de ensino e aprendizagem. Essas práticas, permeadas por meio de metas conjuntas e do refletir sobre as práticas escolares.

Observa-se também que a equipe classifica e diferencia uma ação que já era realizada, no caso, a intervenção primária (promoção/prevenção) e a secundária (em sala de aula, com o grupo de alunos e professor), descrita mais detalhadamente pelo setor de fonoaudiologia.

A CCE enquanto planejamento, monitoramento e avaliação de intervenções, apresentada por Caplan (1964) e descrita por Kampwirth (2003) aponta três níveis de intervenção em sala de aula. A primária para evitar que as dificuldades de aprendizagem e comportamento se instalem, por meio da estimulação das potencialidades dos alunos.

A segunda intervenção seria no momento em que os alunos apresentassem as dificuldades, então a equipe multiprofissional entraria como suporte na identificação destas no planejamento de ações conjuntas a serem aplicadas no contexto escolar, num processo mediado pelos passos já apresentados pela consultoria colaborativa escolar. O terceiro momento de intervenção seria mais específico, pois envolveria avaliações específicas, suportes individualizados e mesmo elegibilidade da educação especial como apoio.

Identificamos que o trabalho da equipe priorizava a intervenção primária ao eleger as salas dos anos iniciais para intervenções, como também, a intervenção secundária ao elencar propostas para a sala de aula, que atuavam na indisciplina e nos problemas de aprendizagem dos alunos, na tentativa de minimizar essas dificuldades. Os atendimentos propostos pela Pedagogia, a nosso ver, não se enquadrariam na descrição terciária, pois mesmo sendo de caráter direto ao aluno, elas não fazem parte de um programa sistemático que induz ao atendimento individualizado, apenas quando os outros níveis de intervenção falham.

No P15, essa proposta aparece descrita e há diferenciação nessas ações. A intervenção primária será de caráter preventivo, antes que os “problemas” surjam e serão operacionalizadas por meio de palestras, discussões, orientações, entrevistas e conversas. Identifica-se nessa descrição, a atuação com as necessidades formativas da escola, conforme temas específicos. A intervenção secundária, será realizada após levantamento da demanda, verificada a necessidade específica de um grupo de alunos ou de uma sala e, ocorrerá em sala de aula, junto ao professor.

Encontra-se ainda no P15, menção à identificação das necessidades dos alunos quanto aos recursos e apoios de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal, metodológica, instrucional e programática e também quanto à implantação e implementação de apoios escolares (recuperação escolar, apoio pedagógico, AEE, cuidador, professor auxiliar, entre outros) incorporando a possibilidade de atuação também sobre as necessidades do PAEE.

Mantém-se comum nos dois projetos a orientação às famílias e a identificação das necessidades dos alunos, com intenção de oferecer apoio ao processo educativo junto aos professores. Não fica claro se, o apoio é para o professor ou para o aluno.

De acordo com as intenções expressas na descrição do **setor de fonoaudiologia**, esse demonstra ser o que mais propôs mudanças ou, que mais esclareceu as propostas de atuação

e trabalho. O documento, tanto do P11 quanto do P15, mantém e reafirma as orientações da Resolução do CFF nº 309, 01/04/2005 (BRASÍLIA, 2005b), quanto a desenvolver trabalho de prevenção e estimulação dos assuntos da área e não realizar atendimento clínico/terapêutico dentro de instituições escolares. Demonstra que esses documentos se mantêm como referência de atuação para os profissionais dessa área.

Embora seguindo a orientação de desenvolver "trabalho de prevenção e estimulação", ao descrever seu **objetivo geral** de trabalho, o P15 amplia essa proposta e incorpora a promoção do desenvolvimento da comunicação com propostas voltadas ao coletivo" enfatizando o papel cultural da linguagem, seja essa em sua modalidade oral ou escrita, o que será melhor explicado nas atribuições dessa área. Nota-se que nesse setor, foram incorporadas e modificadas questões de **concepção de proposta, objetivo e atuação**.

Quanto ao **trabalho com o aluno**, no P11 o trabalho da fonoaudiologia focava a detecção precoce das alterações fonoaudiológicas e o encaminhamento do aluno para profissionais clínicos, quando necessário, além de orientação aos pais, professores e funcionários. Nota-se, no P11, o caráter de identificação preventiva e a valorização do trabalho clínico terapêutico, mesmo que fora do ambiente escolar. No P15, esse entendimento permanece quanto à observação do aluno e realização de triagens. Incorpora-se no texto, a expressão "observação participante", no sentido de envolvimento com o aluno na sala de aula e nos outros contextos da escola, com o professor da classe comum e demais profissionais da escola.

A proposta de **trabalho com o professor**, do setor de fonoaudiologia, também sofre alterações no P15. O texto da P11 é voltado a instruir o professor quando ao desenvolvimento normal da fala e linguagem dos alunos, capacitá-lo a identificar alterações fonoaudiológicas, dar devolutivas sobre as triagens e sugerir estratégias de intervenção. No texto do P15, encontra-se a proposta de planejamento conjunto com os educadores para execução e avaliação das ações/intervenções e o traçar metas conjuntas para melhor atender o grupo. É explicitado no texto que, embora o fonoaudiólogo não atue no conteúdo pedagógico, pode contribuir com o diferencial de sua especialidade para as atividades elaboradas pelos educadores.

Outra vertente descrita no P15 e que não aparece do P11 relaciona-se às propostas de formação para os professores, com temas da área que são pertinentes à aprendizagem. Entre eles, são citados o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento da audição, da comunicação oral e escrita e da aprendizagem.

Sobre a formação ganhar espaço no P15, cabe a reflexão que essa deve se voltar

para as situações vividas no cotidiano da comunidade escolar, especialmente dos professores. Implica incluir nesse processo formativo uma teoria que esclareça um caso específico ou situações que a escola esteja vivenciando, e propor a reflexão sobre essa situação, pois, planejar cursos e palestras teóricos, partindo de temas abrangentes e ministrá-los aos professores, pouco contribuirá para a mudança nas práticas pedagógicas.

Especificamente sobre o **trabalho em sala de aula**, no P11, ele é voltado aos alunos do 1º e 2º ano do EF, em caráter preventivo. Quanto ao professor nesse processo, seria orientado sobre as habilidades a serem desenvolvidas no aluno. As etapas desse trabalho incluíam encontros formais com os alunos fora da sala de aula. Depois, era realizada a entrevista com o professor para coleta de dados através de instrumentais padronizados pelo programa. Na terceira etapa, o planejamento de intervenção específico para a sala era entregue ao professor. Nesse planejamento constavam período do trabalho, a proposta e as atividades. A fonoaudióloga, no primeiro momento, fazia a atividade em sala de aula, mediante a presença do professor. Seria ele, portanto, o executor das propostas. O professor aparece nesse contexto como auxiliar do especialista, ação denominada do P11 de ação conjunta. Nesse contexto, a proposta de trabalho parece voltada ao aluno.

No P15, os profissionais propuseram que, nos casos de trabalho em sala de aula, seria realizado levantamento das demandas específicas do grupo ou de uma sala para se traçar metas conjuntas. No entanto, não esclarece como seria o levantamento de demanda, se realizado unicamente pelo especialista ou, no caso da participação do professor, como seria essa definição de prioridades.

Em relação ao **trabalho com os pais**, as entrevistas, anamneses e orientações aparecem nos dois projetos. A diferença no P15 em relação ao P11 é a proposta de promover situações dialógicas que contemplem e problematizem as questões familiares junto com a escola, para que essa seja parte do processo educacional. Uma das estratégias apresentadas seria propor atividades integradas às dos educadores, sem, no entanto, especificar como seria essa prática.

O trabalho com a **gestão escolar** no P11 parte do acompanhamento do trabalho realizado. Nesse caso, não fica esclarecido se o acompanhamento é do trabalho realizado pela gestão ou do trabalho realizado pela equipe. No P15, esse acompanhamento é oferecido para auxiliar a equipe gestora da escola na formação e no gerenciamento das relações e condutas da sua comunidade escolar. Com a coordenação pedagógica, quando necessário, o especialista auxiliará no planejamento de estratégias (atividades) para os professores, como por exemplo, dinâmicas que possibilitem ampliar o "olhar" e a "escuta" do educador na sala de aula.

O acompanhamento aos atendimentos clínicos é uma preocupação identificada nos dois projetos. Não é especificado a razão pela qual os atendimentos clínicos deveriam ser acompanhados, mas mantêm-se como ação nas áreas.

Na área da **Pedagogia** a representatividade desse setor foi considerada reduzida. Portanto, por meio dessa amostra não é possível generalizar que a prática dessa especialista seja a prática adotada pelo setor. Acreditamos ser esse um dos prejuízos para a discussão do projeto para esse segmento, tanto em relação às reflexões e a atuação desse profissional na escola, quanto em relação à contribuição que essa área poderia acrescentar ao projeto.

Mesmo diante dessas limitações é possível identificar que esse setor continuou centralizando a proposta no atendimento ao aluno, quando possível no contraturno, em sala própria para o serviço, através de intervenção direta, realizada na forma de atendimentos. O **objetivo** da área que, no P11, contemplava analisar os fatores que intervinham, favorecendo ou prejudicando o processo ensino aprendizagem na instituição escolar, passa a se restringir a atuação sobre os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem, reduzindo, ao menos textualmente, a proposta de atuação na escola.

O **público** descrito no P11, contemplava alunos do 1º ao 3º ano e, o trabalho em sala de aula aparecia como possibilidade para os 4 e 5 anos. A proposta do P15 recai sobre o aluno, identificado com dificuldades de aprendizagem de grau moderado e severo.

A **atuação com os alunos** do setor da Pedagogia, no P11, incluía a observação no ambiente escolar, como ferramenta para orientar a comunidade escolar. A observação em sala de aula visava observar o desenvolvimento escolar do aluno para propor intervenções ao professor. A observação do aluno no ambiente escolar mantêm-se no P15 e é apresentada como estratégia para subsidiar a avaliação do desenvolvimento do aluno, o planejamento das intervenções e a orientação aos gestores, pais, professores e funcionários.

A observação do aluno em sala de aula passa a denominar-se observação participativa, e tem como fim, observar o desenvolvimento escolar do aluno (assim como no P11) e sua funcionalidade nas atividades coletivas, desenvolvidas na sala de aula. Entende-se que, no atendimento individual, as respostas do aluno são diferentes das respostas que dá quando está na sala de aula e, portanto, no grupo. Essa observação resultaria em identificar as dificuldades do aluno quando fossem exigidas habilidades não identificadas no atendimento individual e nesse caso, poderiam ser trabalhadas no atendimento. Não há menção se poderiam ser trabalhadas na sala de aula.

As orientações aos professores e pais parecem ser a tônica da atuação desse

profissional com esses sujeitos e são as mesmas descritas no P11 e no P15. Sugere-se que, após realizadas as observações, os casos que precisariam de atendimentos clínicos seriam encaminhados para os serviços externos. Outros casos, seriam resolvidos através das orientações aos pais e professores, ou mesmo, trabalhados no atendimento individual.

As propostas de trabalho com o professor no P11, sugerem reflexões sobre a sala de aula e as necessidades apresentadas por esse contexto. Essa menção desaparece no P15 e a única ação conjunta parece restringir-se a avaliação do plano de atendimento do aluno, desenvolvido pela Pedagoga.

Em relação **à sala de aula**, o P11 contemplava ações do pedagogo voltadas ao trabalho com salas de 4º e 5º anos, seguindo as mesmas etapas descritas nas propostas das outras áreas. Entre essas estariam a conversa inicial com o professor, a observação, o planejamento e a intervenção em sala de aula. Essa proposta desaparece no P15 e restringe a atuação em sala de aula em momentos em que o aluno estiver em atendimento com a Pedagoga e demonstrar dificuldades para trabalhar em grupo (na sala de aula). Não fica esclarecido qual a contribuição que esse profissional poderá oferecer ao professor, após identificada as "dificuldades do aluno em sala de aula" se não são previstos planejamentos, discussões e reflexões conjuntas.

Observa-se uma modificação no trabalho com **a gestão**. No P11, consta como proposta, auxiliar nas necessidades da escola e contribuir com ações efetivas para o sucesso escolar do aluno. No P15, a ação conjunta se restringe à discussão sobre o trabalho e sobre a evolução dos alunos ao final de cada bimestre.

O último setor descrito nessa análise refere-se ao setor da **Psicologia**. Em sua maioria, as propostas do P11 se mantiveram inalteradas no P15, com algumas exceções.

O setor de Psicologia no P15 mantém com referência para atuação, os documentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizadas em 2010 e 2014 e as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos na Educação Básica, (BRASIL, 2013a), enquanto que o P11 usou como referência as orientações do CONAE 2010. Em ambos, reafirma-se o compromisso da área com a construção da “Educação para Todos”.

Quanto à **atuação com os alunos**, que no P11 voltava-se a oportunizar condições de desenvolvimento integral aos alunos, em direção ao sucesso no processo educacional, no P15 aparece como “acolher as demandas” dos alunos. Sugere-se que as ações serão traçadas após o conhecimento dessas necessidades. Embora não seja possível o entendimento do que signifique esse acolhimento, também nos parece difícil compreender de que forma a equipe contribuiria com o desenvolvimento integral do aluno.

Quanto aos **professores**, mantém sem alteração: a) a mediação na construção

das relações entre professor e aluno no processo ensino–aprendizagem; b) as discussões, debates e reflexões acerca do cotidiano escolar; c) a reflexão acerca da relação professor aluno; d) aspectos associados à dificuldade de aprendizagem; e) reflexão e levantamento de habilidades, potencialidades e dificuldades do professor mediante sua prática; e, f) elaboração e execução de projetos de intervenção com alunos e famílias.

O que mais caracteriza a descrição dessa especialidade é que as expressões "mediador", "realizar junto ao professor" "elaborar junto à gestão" "reflexão" aparecem em todas as propostas de trabalho, tanto do P11 quanto do P15 e, com todos os sujeitos.

Alguns aspectos foram mantidos inalterados nos projetos, a saber; a) ações que respeitem o direito à diversidade, b) a discussão dos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, junto aos profissionais da equipe, gestores e professor; c) estudos de caso; d) preenchimento de protocolos do programa, elaboração de relatórios e devolutivas; e) previsão de encontros entre os profissionais da equipe; f) triagens; g) anamneses e entrevistas; h) encaminhamento de alunos para atendimentos clínicos, quando necessário.

Por fim, após a leitura dos dois documentos, identificamos que o P11 apresentava um projeto mais focado no aluno. Grande parte das propostas de intervenção da equipe voltavam-se a sanar as dificuldades desses sujeitos, alunos no espaço escolar. Essa compreensão é demonstrada na fala das participantes ao longo dessa pesquisa. Mesmo apresentando questões que envolviam o trabalho com professores e atuação em sala, essa era sempre conduzida de maneira a identificar nos alunos suas dificuldades, para a partir dessa identificação, propor intervenções para saná-las.

Outra característica observada no P11 de modo geral, foi a centralidade da orientação enquanto estratégia de intervenção junto aos professores, pais e a gestão, no modelo de *expert*, discutido nesse trabalho por Kampwirth (2003) e Garcia (2004).

No caso da Pedagogia, a proposta do P15 parece se definir e reafirmar o papel de atuação com o aluno em suas dificuldades. Encontramos no P15 que essa é a única área a propor-se atender diretamente os alunos com intervenções focais.

O aluno continua aparecendo no P15 como uma preocupação da equipe, no entanto, com muitas possibilidades para intervenções universais. Não deixa de ser uma tentativa, ainda que tímida, de romper com a prática individualizada dentro da escola.

Não estamos na promoção universal, mas na busca de ganhar espaço. Quando a professora aceita a minha intervenção e gosta, ela passa para outra professora, porque a proposta de trabalho é com grupos (grupos do primeiro ano, grupos do segundo ano e grupos dos terceiros anos). Assim, aquele outro professor já fica mais aberto. De um professor eu já passei para sete. Dessas sete, eu já passei para 14, porque essas do

primeiro já falaram para as do segundo. É essa a nossa luta (GFIVFono2).

Em relação à proposta de intervenções universais, cabe a reflexão de como promover intervenções universais tendo elegibilidade de algumas salas como prioridade, como por exemplo, duas, de quatro salas de segundo ano. Na perspectiva de promoção universal, o foco seria atuar nas demandas escolares (por exemplo, problemas de adaptação advindos da transição de alunos da educação infantil para o ensino fundamental; uma escola onde os alunos concluem o terceiro ano sem estarem alfabetizados, considerando ser esse o final do ciclo de alfabetização), e não, nos problemas pontuais de determinados alunos ou se uma sala específica que apresenta problemas.

Essa proposta implica atuar na promoção de melhorias na educação de todos os alunos, diante de um problema da escola, algumas estratégias como socializar e adotar experiências positivas de práticas em sala de aula, reorganizar os agrupamentos dos alunos, variar estratégias de ensino e otimizar o uso de recursos, entre outras, aumentariam as chances destes aprenderem. Poderiam também ampliar a capacidade dos professores de gerir grupos maiores que, na maioria das vezes, possuem muitos alunos, sendo pouco viável um ensino individualizado nesse contexto.

Strein, Hoagwood e Cohn (2003) ao abordarem a importância de ações preventivas como mecanismo para diminuir o número de indivíduos que merecem serviços de tratamento individuais, apontam três níveis de prevenção, sendo cada um diferente quanto à intervenção e intensidade de serviços.

O primeiro deles é denominado de prevenção universal e refere-se às intervenções universais, aplicadas a todos os indivíduos de uma mesma população. Ao contrário do foco ser o tratamento das necessidades específicas de indivíduos, o objetivo da prevenção universal é oportunizar intervenções que estimulem e promovam o desenvolvimento do maior número de pessoas possível, de forma que levem à mudanças positivas para uma grande parcela da população.

Um segundo momento seria a prevenção secundária, realizada por meio de intervenções focais, dirigidas a indivíduos ou pequenos grupos que tenham sido identificados como membros de um subgrupo de risco, após submetido à intervenções universais ou não. E, por fim, a prevenção terciária, que envolve intervenções individuais, intensidade de apoio dos serviços de saúde e ocorrem por tempo ilimitado.

Eu acredito que estamos fazendo promoção, mas o nosso espaço na escola é ainda pequeno, por isso não conseguimos essa promoção universal. Mas, eu acredito que

vamos chegar lá. O importante é saber que, se a professora não aceitar o trabalho, você pode fazer o que quiser, pode trazer a teoria que quiser que não adiantará (GFIVPsico1).

Outro fator identificado como positivo no P15 é a proposta de planejamento e execução das propostas em conjunto. Identifica-se a incorporação de elementos da CCE no texto com as propostas de intervenção primária e secundária, visão mais voltada ao contexto do que ao aluno, e o papel da parceria na elaboração e execução das propostas. A avaliação do trabalho da equipe aparece também na proposta do novo texto, o que não foi identificado no P11.

A preocupação com a cultura escolar surge como ponto de partida para as ações, reflete, de alguma forma, os conhecimentos trazidos por Garcia (2004), Fullan, Hargreaves (2009). Há uma sugestão de descentralização do saber do especialista como direcionador do processo para uma participação mais nivelada com a comunidade escolar. A formação continuada é explicitada como proposta de atuação. Outro fator identificado foi a proposta de trabalhar com as demandas da escola, identificando essas demandas e atuando sobre elas.

E, por fim, envolver o professor nas decisões e nas intervenções por meio da colaboração nas ações aparece claramente descrito no P15, o que pode ser considerado um avanço na proposta de trabalho desses profissionais.

"Nessa direção, colaboração, por não ser algo natural, precisa ser ensinada e aprendida deliberadamente" (IBIAPINA, 2008, p. 36) e só se realiza na interação entre os pares, só pode ocorrer quando todos os participantes demonstrarem vontade de aprender uns com os outros e tiverem um entendimento comum de suas forças e fraquezas (PUGACH,1989). "Pensando no trabalho colaborativo, eu acho muito legal, tem que partir dos dois lados, porque senão não será colaboração nunca" (GFIVPsico2).

O trabalho de especialistas na escola, embora não seja uma prática comum no Brasil, tem demonstrado sua eficiência em contextos norte-americanos ao adotar a CCE e seus pressupostos como serviço de apoio ao contexto escolar, pois objetiva, antes de resolver os problemas apresentados nesse contexto, auxiliar o desenvolvimento de uma filosofia que ofereça maiores oportunidades educacionais para todos os alunos. De acordo com essa proposta, nas escolas que adotam esse modelo, o professor trabalha em conjunto com outros profissionais, na tentativa de resolver os problemas que emergem nesse espaço, melhorando e mantendo as competências dos profissionais envolvidos.

No Brasil, embora os conselhos continuem sendo o referencial para as ações do trabalho desses profissionais, não se mostram suficientes de modo a possibilitar que

identifiquem com clareza o real papel que exercem no campo educacional.

A busca por experiências nacionais que retratem a prática de equipes multiprofissionais atuando na escola mostrou-se bastante escassa. Acreditamos, também, ser difícil encontrar uma equipe trabalhando de forma integrada, porque não temos modelos. As equipes são poucas e não evidenciamos formação que oriente a prática em contextos escolares. Porém, há profissionais que estão fazendo e desenvolvendo o trabalho no cotidiano, da maneira como entendem o trabalho, dispostos a contribuir com um contexto complexo como é a escola, em meio a um cotidiano que não possibilita tempo para reflexão.

Por isso, essas experiências devem ser divulgadas e devem se somar na busca por melhorar a escola que temos.

Sabemos que leis, documentos normativos e diretrizes deveriam retratar e orientar as práticas e, que, infelizmente isso pouco ocorre. No entanto, a reflexão pode ser o primeiro passo para essa mudança, e nesse sentido, a pesquisa colaborativa como técnica de formação é recomendada em pesquisas, uma vez que possibilita a criação de espaço necessário para que os participantes reflitam sobre suas práticas, potencializando mudanças no contexto em que estão inseridos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A criação e manutenção de equipes na escola foram ainda pouco estudadas. Pouco se sabe ainda [...] como trabalham esses profissionais. Tampouco sabemos que práticas desenvolvem, como entendem o processo educacional, que representações possuem das crianças, das famílias e dos professores com quem trabalham (SOUSA, 2010, p. 36).

O objeto deste estudo foi o serviço de apoio de uma equipe multiprofissional, atuando em escolas de uma rede pública de ensino. Partindo-se da hipótese de que tais serviços de equipes multiprofissionais, quando existentes nas redes de ensino, são recentes e funcionam de forma fragmentada, ou com uma atuação desarticulada entre os profissionais, dada a pouca experiência que se tem com esse tipo de suporte na realidade das escolas públicas brasileiras, o objetivo geral desse estudo foi descrever e analisar as ações de uma equipe multiprofissional e identificar, juntamente com os profissionais da equipe, estratégias para aperfeiçoá-lo.

A questão que se propôs neste estudo foi a de investigar se uma equipe multiprofissional seria um serviço de apoio à construção de escolas mais inclusivas.

Na busca por apontamentos considerados necessários para viabilizar uma escola mais aberta a diversidade, os serviços e redes de apoio, especialistas e equipes são apontados como condição para efetivação desse discurso e estão fortemente presentes na literatura de outros países, assim como nos estudos brasileiros.

Afim de fundamentar este estudo, buscou-se inicialmente uma definição sobre o público alvo desses serviços, que são, principalmente, contemplados nas expressões Educação Inclusiva, Educação Especial e do estudante com necessidades educacionais especiais. Embora se constate certa confusão conceitual e inconsistência nos documentos oficiais publicados ao longo do tempo, a última definição, apresentada na PNEEPEI (2008), reforça o entendimento de que o alvo é um público específico - os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Portanto, não representou mais que uma definição didática, uma vez que no Brasil, esses termos (Educação Inclusiva e Educação Especial) na concretude das políticas e serviços sempre foram voltados para o mesmo público.

O entendimento expresso na legislação brasileira, no que tange à operacionalização de variados serviços de apoio na escola, é expresso na legislação anterior a 2008, no entanto, não foi encontrada nenhuma orientação legal que cumprisse com essas orientações, no tocante a previsão de serviços prestados por uma equipe multiprofissional. Pelo contrário, a análise das orientações e documentos normativos oficiais publicados a partir do ano 2000 indica que, de uma concepção de redes de serviços para apoio à inclusão se chega a uma

lógica de simplificação dos tipos de apoio, na atualidade circunscrita ao atendimento educacional especializado entendido como atendimento paralelo direto ao aluno e extra sala de aula.

As referências sobre o trabalho desses profissionais em contexto escolar no cenário brasileiro, embora escassas nos documentos normativos oficiais, puderam ser, em parte, identificadas nas orientações individuais apresentadas pelos Conselhos Regionais e Federais dos profissionais da Fonoaudiologia e da Psicologia. Recorreu-se, também, à literatura norte americana, especificamente sobre o modelo de CCE como proposta que norteia e orienta a prática de especialistas na escola e também aos estudos nacionais que têm replicado os achados promissores dos estudos internacionais e têm avançado no sentido de desenvolver e avaliar programas de formação de profissionais para atuar nesta abordagem.

Diante das discussões sobre como seriam equipes multiprofissionais, em termos de composição, quais seriam as funções e ações desses profissionais na escola e diante da escassez de estudos que auxiliassem o entendimento dessa prática, prosseguiu-se esta investigação com a retomada do histórico de constituição de uma equipe num determinado município, que em algum momento, julgou importante esse serviço e constituiu sua equipe multiprofissional para atuar em suas escolas.

A fim de compreender como essa equipe multiprofissional se organizava, os participantes foram ouvidos e atuaram como colaboradores no processo de construção deste conhecimento, pois ao mesmo tempo em que descreveram suas práticas, foram convidados a refletir sobre a própria atuação, conforme proposta pela pesquisa colaborativa.

Os resultados da Etapa I e II deste estudo permitiram descrever e analisar o serviço da equipe. Por meio desta análise foi possível perceber o quanto a abordagem clínica ainda é presente na escola. Embora o discurso tenha sofrido modificações e incorporado novas expressões, a realidade aponta para uma escola preocupada em reparar o aluno e de especialistas coniventes com essa finalidade.

A busca pelo auxílio de especialistas para assistir às dificuldades enfrentadas pela escola parece ser bastante valorizada, no entanto, essa busca parece, até esse momento, direcionada por aspectos clínicos, como identificação e atendimentos, mostrando ainda as raízes médicas influenciando a educação do século XXI e talvez seja essa, a primeira atribuição de especialistas que ingressam nas escolas: entender a concepção que carregam e definir o papel que pretendem desempenhar na escola.

Constatou-se, entretanto, que o trabalho dos profissionais nem sempre priorizava a abordagem clínica, pois coexistiam propostas de trabalho diferentes, às vezes para um mesmo

profissional, ou entre profissionais de diferentes áreas. Este fator pode gerar certa confusão no entendimento do papel da equipe na escola. No caso dessa pesquisa, a Pedagogia, enquanto área educacional, realizava atendimentos diretos ao aluno, retirando-o da sala quando necessário. Tal modelo, que é tradicional da área da saúde, não parece ter afetado a atuação do pedagogo tanto quanto dos profissionais das áreas da psicologia e da fonoaudiologia, cujos conselhos profissionais vedaram práticas clínicas nas escolas.

Qual a diferença entre uma intervenção que trabalhe dificuldades no processo de escrita, de uma intervenção que corrija um distúrbio fonoarticulatório, ou mesmo, um problema de comportamento, se ambos interferem na aprendizagem?

A questão deve ser compreendida num contexto mais amplo. A cultura escolar acostuada a atribuir ao aluno a “culpa” de seus problemas ampara-se nessa compreensão para manter-se como está. Se o problema está no aluno a escola não muda, o professor não muda e a Educação para Todos continua sendo para os que pouco precisam da escola. É esse o entendimento da visão médica na escola.

E esse entendimento foi reforçado pela PNEEPEI (BRASIL, 2008). Ao adotar o modelo de SRM, na forma de atendimentos no contraturno, distanciando os profissionais, isolando-os em seus trabalhos e reforçando a lógica de que o aluno PAEE precisa de um atendimento especializado, precisa complementar sua aprendizagem. Assim, ao mesmo tempo em que se garante recursos e conhecimentos adicionais, reduz-se as possibilidades de escolarização desse aluno, pois o professor, sozinho em sala de aula, pouco conseguirá.

Os resultados da Etapa III retrataram as dificuldades identificadas no trabalho, em especial o modo como se estabelecem as relações de trabalho e, nesse contexto, a postura de *expert*, demonstrou ser uma conduta adotada. As dificuldades com essas práticas mostraram-se intensas, a indefinição de papéis e as emergências do dia a dia demonstraram que as demandas sobre esses profissionais são muitas, o tempo na escola é insuficiente para atender essas demandas e os resultados de tantas ações são pouco mensurados. A definição das ações, o planejamento das ações e a execução desse planejamento poderia auxiliar na efetivação das práticas, uma vez que foram demonstradas várias experiências positivas no trabalho.

Garcia (1994), ao estudar a atuação de três equipes multiprofissionais na cidade do Porto, em Portugal, identificou que o sentido da ação da equipe ganha força quando possibilita transformar os profissionais que a formam em participantes ativos e que a intervenção em um contexto educativo através dessas equipes, rompe com a concepção convencional que identifica a intervenção educativa reduzida ao ato de ensinar e aprender circunscrito apenas ao professor e aluno.

Kampwirth (2003), identificou uma aparente lentidão e aceitação das práticas orientadas pela CCE causada pela força do hábito, pela cultura já incorporada pela comunidade escolar (que refletiria as dificuldades em aceitar mudanças) e a tradicional prática de encaminhar os alunos para avaliação, à espera de um diagnóstico que defina um serviço que se adequará às necessidades dos alunos (KAMPWIRTH, 2003). Parece ser essa a mensagem emitida pela escola: o aluno deve ser levado ao apoio e não o contrário, o apoio deve ser levado ao aluno.

Oferecer oportunidades de aprendizagem diversificadas para os estudantes implica melhorar as condições de ensino e dentro dessas possibilidades, as parcerias colaborativas mostram-se essenciais, embora as maiores dificuldades na implantação dessas parcerias se centrem na exigência do trabalho colaborativo que se coloca contrário a forte valorização do serviço direto prestado ao aluno. A busca por soluções imediatas para os problemas enfrentados na escola reafirma a concepção de que essa resolução é de responsabilidade de segmentos e pessoas externas a esse espaço e acrescenta-se a esse conjunto que, tanto o problema quanto a solução, muitas vezes, estão dissociados do processo de ensino.

Pensar a escola de qualidade com ações isoladas, delegando somente ao professor o sucesso do processo ou somente ao aluno a razão do fracasso, é limitar possibilidades na construção de espaços educacionais emancipadores (para alunos e professores) e burlar os princípios de igualdade propostos pelos documentos sobre direitos humanos, pois o enfrentamento dessa questão exige outros saberes e outros olhares.

Quanto à etapa IV desta pesquisa, a adoção da pesquisa colaborativa foi avaliada como positiva. O primeiro aspecto considerado relevante refere-se à inserção, nos documentos oficiais do município, da proposta de especialistas nas escolas. Esse desdobramento denota o reconhecimento à necessidade de outros profissionais na escola e garante, de certa forma, a continuidade da proposta.

A análise do projeto final da equipe permite identificar o reconhecimento de alguns princípios discutidos durante a pesquisa e que foram incorporados como perspectivas de mudanças na atuação da equipe. Dentre esses, nota-se:

- O foco mais no contexto do que no aluno;
- A exclusão textual da abordagem clínica;
- Inclusão das creches na nova proposta;
- Inserção de propostas de formação continuada da comunidade escolar ganham espaço no texto e, essa pode ser uma das atribuições de uma equipe multiprofissional;

- A tentativa de definir uma filosofia comum de equipe, com atribuições coletivas do núcleo, em resposta a desarticulação e ao trabalho isolados dos profissionais;
- Orientação do trabalho para ações coletivas;
- Trabalho definido a partir das demandas da escola;
- Processo cíclico de identificação, planejamento, execução e avaliação das intervenções;
- A definição do tipo de intervenção proposta: em primária e secundária.

Para a pesquisadora, tal metodologia contribuiu tanto para a formação pessoal, no auxílio à identificação das próprias limitações, quanto para a formação profissional. Suscitou reflexões sobre o quão difícil é atuar no ambiente escolar, propor mudanças e atingi-las. Mas, também, o quão desafiador é insistir nestas mudanças se, no final, o objetivo for melhorar a escola, a educação que temos, especialmente para os alunos que tem suas oportunidades de escolarização reduzidas por uma sociedade marcadamente excludente e segregacionista.

Em razão às limitações desta pesquisa, ressaltam-se: a pesquisadora ser funcionária municipal, assim como os participantes da pesquisa, o número reduzido de componentes, o local delimitado da pesquisa (não permitindo a generalização do estudo), a dificuldade em encontrar experiências no Brasil que permitissem comparar os achados, a análise a partir da visão dos especialistas e a exclusão dos outros envolvidos neste trabalho, acredita-se que outras pesquisas serão necessárias para que o assunto seja aprofundado.

Embora algumas mudanças no funcionamento dessa equipe possam ser observadas, pelo menos no âmbito da produção de textos, evidenciadas quando se comprara os documentos produzidos pelos profissionais nos anos de 2011 (antes da pesquisa) e de 2015, já incorporando os impactos da participação no estudo, não há garantia de que essas mudanças serão implementadas no cotidiano desses profissionais nas escolas. Futuros estudos poderiam prever como se dá este processo de mudança na realidade das escolas quando os profissionais passam por processos de pesquisa colaborativa.

Concluindo este estudo, voltamos à questão que o originou: uma equipe multiprofissional poderia ser um serviço de apoio à construção de escolas mais inclusivas? A resposta aqui defendida é afirmativa, desde que estes profissionais se constituam verdadeiramente como equipe, que tenham seu trabalho direcionado para a instituição, que adotem o modelo educacional e não o modelo clínico, centrado exclusivamente no aluno, e que saibam trabalhar num regime de colaboração, o que envolve paridade, voluntarismo e um objetivo comum de construir uma escola melhor para todos.

O desafio que se coloca, portanto é o de como formar este tipo de profissional se o mercado de trabalho na educação ainda é restrito para estes profissionais, enquanto que as universidades continuam formando-os com foco no mercado de trabalho que os absorve: o setor da saúde.

9 REFERENCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada. In: FAVÉRO, O. et al (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO. ANPED, 2009. p. 11-24.

ALPINO, A. M. **Consultoria colaborativa do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. 2008. 190f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2014. Moderna. São Paulo, 2014.

APAE do Município Estudado. **Projeto de Cooperação Técnica**. Município Estudado, SP: APAE, 1998.

_____. **Projeto Constrói**. Município Estudado, SP: APAE, 2001.

ARAÚJO, S. L. S; ALMEIDA, A. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 341-352, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/8639>>. Acesso em: jun. 2014.

ARGUELES. M. E; HUGLES. M; SCHUMM. J. Co-teaching: a diferente approach to inclusion. **Principal** (RESTON, Va) 79, n 4-28, 50-1 Mr, 2000.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislação/const/con1988/CON1988_05.10.1998/CON1988.pdf>. Acesso em fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2011.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: dez. 2014.

BRASIL. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. **Decreto n. 5626**, de 22 de setembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/SEE, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas de inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Especial, 2006.

_____. **Portaria normativa n. 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9935&Itemid=>>. Acesso em: dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. MEC. SEESP. **Nota Técnica n. 11/2010**. Dispõe sobre orientações para a institucionalização na escola da oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010a.

_____. MEC. SEESP. **Nota Técnica n. 19/2010**. Dispõe sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, 2010b.

_____. **Decreto Federal nº 7611/2011**. Dispõe sobre Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2011c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013.

_____. **Lei nº 13.005** de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: jan. 2015.

BRASÍLIA. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência nas escolas e classes comuns da rede regular**. Org. Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. 2 ed. 2004.

_____. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução nº 10/05**. Aprova o código de ética profissional do psicólogo. 2005a.

_____. Conselho Federal de Fonoaudiologia. **Resolução nº 309**, de 01 de abril de 2005. Dispõe sobre a atuação do fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior e dá outras providências. Brasília, 2005b.

_____. Conselho Federal de Fonoaudiologia. **Resolução nº 387**, de 18 de set. 2010. Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em fonoaudiologia educacional. Brasília, 2010.

_____. Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013a.

_____. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFSS, 2013b.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BUENO, J.G.S. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: BUENO, J. G.S; MELETTI, S. M. F (Org.). **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa nacional**. (Org.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

CABRAL, M. B. L. Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas. 2012. **VII Seminário Regional de políticas e administração da educação**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Marluca%20Barros%20Lopes%20Cabal_int_GT4.pdf>. Acesso em: fev. 2015.

CALHEIROS, D. dos S. **Consultoria Colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais**. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

CAPELINNI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

_____. Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação.** Marília: ABPEE, 2012. p. 247-262.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CHURCHLEY, C. M. **Collaborative Consultation in the context of inclusion.** Flinders University, Adelaide, South Australia, 2006. Disponível em: <http://www.flinders.edu.au/ehl/fms/projects_files/6_2006.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

COLL, C; MARQUESI, A; PALACIOS, J (Org.). **Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Tradução de Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONDERMAM, G; BRESNAHAN, V; PEDERSEN, T. Common issues and practical solutions to co-teaching. In: _____ **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies** corwin press: Thousand Oaks, California, 2009, p.19-35.

CORREA, L. M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educacionais especiais. In: RODRIGUES, D (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 239-274.

CRIPPA, R. M. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva.** 2012. 127f. (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

DESGANÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução de Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, mai./ago. 2007.

DETTMER, P; THURSTON, L. P; DYCK, N. **Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs.** 5. ed. Boston: Pearson, 2005. Disponível em: <http://www.ablongman.com/html/productinfo/dettmer5e/0205435238_ch2.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

DOUNIS, A. B. **Atividade docente e inclusão: as mediações produzidas pela consultoria colaborativa.** 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

EASPD. European Association of Service Providers for Persons with Disabilities. **Analysis of the use and value of the Index for Inclusion** (Booth; Ainscow 2011) and other instruments to assess and develop inclusive education practice. 3 ed. Disponível em: <<http://www.investt.eu/sites/default/files/Report-Analysis-Index-for-Inclusion-PT.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FAVÉRO, O. et al (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24. 65-88.

FLICK, U. Introdução à Pesquisa Qualitativa. Tradução de Roberto Cataldo Costa. In: GIBBS, G. **Análise da dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRIEND, M; COOK, L. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3. p. 1-16, 1993.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, M. A. de A. G. **Multiprofissionalismo e intervenção educativa: as escolas, os projectos e as equipas**. Lisboa: Asa, 1994.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GLAT, R. BLANCO, L. DE M. V. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: GLAT, R (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

GLAT, R; et at. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica**, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf> Acesso em: 10 jun. 2014.

GEBRAEL, T. L. R. P **Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: PRÓ-AVD**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GIBBS, G. **Análise da dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa, investigação, formação e produção de conhecimentos**. São Paulo: Liber Livros, 2008.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Learning process in the classron. Colaborative Consultation**. 3. ed. Austin: Pro-Ed, 2000.

INEP. **Consulta a matrícula**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: mar. 2015.

JANUZZI, G.S de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JORDAN, A. **Skills in collaborative classroom consultation**. New York: Routledge, 1994.

KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

KASSAR, M. de C. M. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, formação e prática**. Marília: ABPEE, 2012. p. 93-106.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um programa e formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização**. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MACHADO, A. C. **Avaliação de um programa de Resposta a Intervenção multinível para estudantes com dificuldades de aprendizagem**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MARQUES, L. C. **Consultoria colaborativa escolar na área da deficiência visual ocular e cortical**. 2013. 253f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MARIN, A. J; BUENO, J. G. S (Org.). **Excluindo sem saber**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.

MARQUESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: COLL. C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J (Org.). **Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATOS, S. N. **Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar**. 2012. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MAZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em: abril 2014.

_____. As relações educação especial e educação inclusiva. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, n. 18, p. 91-94, jun/dez, 2008a. Entrevista concedida a Leila R. de O. P. Nunes.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES; ALMEIDA; HAYAASHI. **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008b. p. 92-122.

_____. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. **Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação**, edital n. 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010a.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía. Medellín**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010b. Disponível em: <<http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/9842>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

MENDES, E. G. MALHEIROS, C. A. L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço "tamanho único" de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G; FILHO, T. A (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFA, 2012. p. 349-365.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Revista Educação**, n.41, p. 80-93. Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MUNICÍPIO PESQUISADO. Secretaria da Educação. **Proposta de trabalho da equipe multiprofissional da rede municipal de ensino**, 2002.

_____. Secretaria da Educação. **Proposta de trabalho da equipe multiprofissional da rede municipal de ensino**, 2005.

_____. Secretaria da Educação. **Proposta de trabalho da equipe multiprofissional da rede municipal de ensino**, 2011a.

_____. Secretaria da Educação. **Plano de atuação das salas de recursos multifuncionais**, 2011b.

_____. Secretaria da Educação. **Diretrizes para operacionalização dos serviços de apoio na rede municipal de ensino**, 2015a.

_____. Lei Municipal n ° 3387, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. 2015b.

_____. **Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica do Município**. 2015c.

OLIVEIRA, I. A. de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D; et al (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PELOSI, M. B. **Inclusão e Tecnologia Assistiva**. 2008. 303f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Humanidades, UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, V. A. **Consultoria Colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. 167f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PICOLLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 2011. 240f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PUGACH, M. C; JHONSON, L. J. The challenge of implementing collaboration between general and special education. **Exception Children**, vol. 56, n 3, 1989, p. 232-235.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RODRIGUES, D. Dez ideias mal-feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, D (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 299-318, 2006.

_____. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista Brasileira de Educação Especial**. Brasília, v. 4, n 1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

ROSA, C. V. Medicalização do Fracasso Escolar: explicações práticas. Resumo de dissertação. **Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v 3, n. 7, p. 195-200, abr/jun 1995. Disponível em: <http://site.cesgranrio.org.br/publicacoes/ensaio/ensaio_07.html>. Acesso em: 28 jun. 2014.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F. LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Dayse Vaz de Moraes. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. Conselho Regional de Psicologia. **Nota Técnica n. 16**, de agosto 2010. Dispõe sobre as atribuições do psicólogo no contexto escolar e educacional. 2010a Disponível em: <http://www.crpasp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=72>. Acesso em: jan. 2015.

_____. **Fonoaudiologia na Educação: políticas públicas e atuação do fonoaudiólogo**. São Paulo: CRF, 2ª região, 2010b.

_____. Conselho Regional de Fonoaudiologia. **Res. nº 382**, de 20 de abril de 2010. Dispõe sobre o reconhecimento das especialidades em Fonoaudiologia Escolar/Educacional e Disfagia pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, e dá outras providências. São Paulo, 2010c. Disponível em: <http://www.fonosp.org.br/legislacao/resolucoes-do-cffa/resolucao-n%C2%BA-382-de-20-de-abril-de-2010-dispoe-sobre-o-reconhecimento-das-especialidades-em-fonoaudiologia-escolareducacional-e-disfagia-pelo-conselho-federal-de-fonoaudiologia-e-da-outr/>. Acesso em: maio 2014.

_____. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Memorial da Inclusão: 30 anos de AIPD**. Ano internacional das pessoas com deficiência 1981-2011. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011.

_____. SEESP. **Res SE nº 61**, de 11 de novembro de 2014. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201411110061>. Acesso em: nov. 2015.

SANCHES, I; TEODORO, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p. 104-149, 2007.

SEADE. **Informação dos municípios paulistas**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/>>. Acesso em: mar. 2015.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK. S.; STAINBACK. W (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-85.

SILVA, A. M. **Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais**. 2010, 147f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SIQUEIRA, I. de. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. In: LANNA JR, M. C. M (Org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

SMYTH, J. Developing and sustaining the critical. In: SMYTH. J. **Theachers as collaborative learners: challenging dominant of supervision**. Buckingham: Open University. Press, 1991.

SOUZA, M. P. R. de. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios**. 2010. 258f. Tese (Livre-docência), Departamento de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, S. V. de. **Consultoria colaborativa: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala regular com alunos surdos**. 2011. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas**. 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 set. 2013.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1998**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 20 junho 2015.

_____. **Declaração de Dakar.** 2000. 33 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. **Relatório conciso de monitoramento de educação para todos.** 2015. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf> Acesso em: abr. 2015.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas de coensino.** 2014. 216f. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Education roles in inclusion. **Exceptional Children**, vol. 64, n° 2, p. 181-195, 1998.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. 198f. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta de coensino.** 2014. 138f. (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano.** São Paulo. v. 17, n.1, abr. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2015.

10 APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao (a) _____.

Eu, Márcia Altina Bonfá da Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar lhe convido para participar da pesquisa “O papel de uma equipe multiprofissional como serviço de apoio à educação inclusiva” sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Enicéia Gonçalves Mendes.

A busca por práticas que possibilitem a permanência e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais na escola regular tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. Parece haver certo consenso entre grande parte dos textos legais, da literatura da área da Educação Especial e de pesquisas científicas, de que o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas requer serviços que apoiem alunos e professores.

A proposta desse estudo é descrever e analisar o papel de uma equipe multiprofissional como serviço de apoio à educação inclusiva.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino da cidade de Batatais/SP (cidade onde o estudo será realizado) e por compor a equipe multiprofissional de apoio escolar. Sua participação nessa pesquisa é voluntária, não obrigatória.

Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola e posteriormente será convidado a participar em encontros coletivos, juntamente com os outros profissionais da equipe. A primeira entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. Os encontros com o grupo serão realizados na sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação ou em outro local organizado pela pesquisadora, se o grupo assim o preferir. Todos os encontros contarão com a participação de um relator, isento de vínculo com os participantes do grupo e com a rede municipal de ensino. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes.

Esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma

rede de ensino, atuando como professora-coordenadora, locada na Secretaria Municipal de Educação.

Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora solicita autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Será garantida sua liberdade, a qualquer momento, de desistir de participar, retirando o seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a esses serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém se isso ocorrer, serão ressarcidos pela pesquisadora.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, dos encontros do grupo e da presença de um relator nesses encontros coletivos.

As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora e por mais dois transcritores, que receberão trechos dessas gravações. Essas

transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o email do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Mestranda Márcia Altina Bonfá da Silva

RG:

End:

Telefone:

Email: marcia.bonfa@yahoo.com.br

Márcia Altina Bonfá da Silva

Eu _____, portador do RG nº _____, autorizo minha participação nas atividades referentes à pesquisa “O papel de uma equipe multiprofissional como serviço de apoio à educação inclusiva”. Declaro estar ciente que entendi os objetivos, os riscos e os possíveis benefícios de participação na pesquisa. Estou informado que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 22518110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

_____, _____ de _____ de _____.

(Sujeito da pesquisa)

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data:

Nome:

Função:

EIXO: PROPOSTA

1. Você saberia me dizer por que a secretaria de educação inseriu uma equipe multiprofissional nas escolas?
2. Sabe como surgiu essa proposta?

EIXO: INGRESSO/EXPECTATIVA

3. Ao ingressar nesse trabalho, você sabia que iria atuar na área educacional?
4. O que você pensou quando soube que iria trabalhar nessa área?
5. Qual o seu público de atuação?
6. Como é o espaço que você trabalha?

EIXO: PLANEJAMENTO DA AÇÃO

7. Como é a organização no dia a dia para cumprir seu trabalho?
8. Como são definidos os envolvidos no seu trabalho?
9. Existem procedimentos para seleção dos envolvidos? Como é feita essa seleção?

EIXO: ATUAÇÃO

10. Como é seu dia a dia na escola. Conte-me um dia de seu trabalho ou alguma situação que descreva sua prática.
11. Você participa de situações que aparecem no dia a dia, tem tempo livre para isso ou todas as ações do seu trabalho são definidas previamente?
12. Qual ação do seu trabalho ocupa a maior parte do seu tempo?
13. Você considera seu tempo na escola suficiente para as demandas que surgem?
14. Trabalhos com a equipe fazem parte das atribuições do projeto?
15. Qual o seu papel junto a sua equipe da escola?

EIXO: AVALIAÇÃO PESSOAL

16. Em sua opinião, qual seria o objetivo do seu trabalho?
17. Você acha que os envolvidos na sua proposta entendem o trabalho que você propõe?
18. Em sua opinião, o seu trabalho se reflete nas ações dos demais profissionais da escola.
Relate em que momentos você percebe isso?
19. Além do trabalho que você já realiza, você identifica outras possibilidades de atuação?
20. Você identifica limites ou dificuldades no seu trabalho?
Se sim, de que maneira poderiam ser superados?
21. Para finalizar, como você se sente em atuar na escola?
21. Gostaria de contribuir com mais informações?

11 ANEXOS

ANEXO A

P11

PROPOSTA DE TRABALHO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (2011) MUNICÍPIO ESTUDADO

Apresentação

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, visando garantir ao aluno o direito a uma educação de qualidade e para todos, vem oferecer apoio às Escolas Municipais de Educação Básica, com o objetivo de promover a permanência e o sucesso educacional dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino.

O Programa é desenvolvido por profissionais nas especialidades de: Fonoaudiologia, Pedagogia e Psicologia. E, ainda, quando se faz necessário, conta com apoio da Assistência Social da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Justificativa

Implantar uma política educacional que respeite a diversidade é o atual desafio da Educação Brasileira, respeitando efetivamente as diferenças e impulsionando ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos. Dentro desta proposta, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura propõe o trabalho de uma equipe de apoio multidisciplinar que atuará numa perspectiva educacional para o desenvolvimento integral da criança, desenvolvendo um conjunto de intervenções que contribuam para a instituição de práticas inclusivas no âmbito escolar.

Objetivo geral

Subsidiar e contribuir na promoção da perspectiva inclusiva proposta na Declaração de

Salamanca (1994)⁷, Plano Nacional da Educação⁸ e Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁹ (LDBN).

Objetivos específicos

- I. Refletir junto a equipe escolar sobre a sua prática, identificando as necessidades dos alunos e oferecendo apoio ao processo educativo;
- II. Trabalhar colaborativamente na construção de escolas inovadoras e inclusivas;
- III. Criar oportunidades igualitárias de participação e aprendizagem na vida escolar e na comunidade;
- IV. Oportunizar momentos interativos família/escola, fortalecendo as relações construídas entre essas instituições.

Operacionalização

A proposta de trabalho dos profissionais da Psicologia se fundamenta na prática institucional, atuando na Rede Municipal de Ensino. Bleger (1984) propõe que a atuação institucional deva ser efetuada não sobre as individualidades, mas sobre o campo das inter-relações constituídas nas redes institucionais cristalizadas, objetivando uma flexibilização destas¹⁰.

A proposta de trabalho dos profissionais da Fonoaudiologia se fundamenta nas práticas institucional e clínica, definindo-se em 4 etapas: 1) intervenção em sala de aula 2) intervenção junto ao professor e à gestão, 3) atendimento clínico fora do ambiente escolar e 4) intervenção junto à família. O trabalho se realizará, atuando na Rede Municipal de Ensino. Os atendimentos clínicos serão realizados na Secretaria Municipal de Educação.

A proposta de trabalho dos profissionais da Pedagogia se fundamenta nas práticas institucional e clínica, definindo-se em 4 etapas: 1) acompanhamento pedagógico em pequenos grupos; 2) intervenção em sala de aula, 3) intervenção junto ao professor e à gestão e 4) intervenção junto à família. O trabalho se realizará na Rede Municipal de Ensino.

⁷ Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

⁸ Sistemas educacionais e programas educacionais deveriam ser implementados, no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de características e necessidades dos alunos.

⁹ Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, e essas devem ser atendidas.

¹⁰ Os casos que exigirem atendimentos clínicos psicológicos serão encaminhados para os serviços disponíveis no município.

Em sua atuação, a equipe realiza orientações às famílias, elaboração de relatórios das respectivas áreas, avaliações, estudo de caso e encaminhamentos com anuência da direção da gestão escolar. Participa, também, dos Conselhos de Classe, reuniões de caráter administrativo, no planejamento escolar e eventuais reuniões de H.T.P.C., além de discutir os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem junto aos profissionais da equipe, gestores e professor.

É de responsabilidade da equipe, manter o registro e adequado arquivamento das ações efetivadas. O Estudo de Caso deverá ser colocado no prontuário escolar do aluno, devendo ser encaminhado junto com a documentação de transferência. Os procedimentos para preenchimento de protocolos pertinentes ao programa, registro de documentação, preparo de materiais para serem desenvolvidos junto a professores e alunos serão realizados dentro do horário previsto no cronograma.

A equipe deverá prever momentos de encontro interdisciplinar, visando à formação sistemática, através da leitura de textos e troca de experiências, a fim de fortalecer o seu trabalho.

Descrição das ações

As atividades realizadas pela equipe, encontram-se descritas a seguir, de acordo com leis e resoluções específicas das respectivas áreas:

Fonoaudiologia educacional

De acordo com a Lei Federal nº 6.965, de 09/12/1998, que regulamenta a profissão, é de competência do Fonoaudiólogo que trabalha em escolas “desenvolver trabalho de prevenção e estimulação no que se refere à área da comunicação oral e escrita, voz, linguagem e audição, bem como participar da equipe de orientação e planejamento escolar, inserindo aspectos preventivos ligados a assuntos fonoaudiológicos.

Segundo a resolução do CFF, nº 309, 01/04/2005, art. 2º, é vedado ao Fonoaudiólogo realizar atendimento clínico/terapêutico dentro de instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio. Compete ao fonoaudiólogo buscar aperfeiçoamento para desenvolver ações de promoção aos estudantes com necessidades educacionais especiais e, assim, ajustar-se a esta demanda, num trabalho interdisciplinar, próximo ao professor e conseqüentemente, afastando-se do modelo clínico de atendimento.

De acordo com a atribuição do fonoaudiólogo, conforme preceitua a norma acima, é necessário impelir objetivos deste trabalho, nos seguintes procedimentos:

Atuação com os alunos

- I. Detectar precocemente alterações fonoaudiológicas relacionadas à audição, voz, motricidade orofacial e linguagem oral e escrita, através de triagens, realizadas mediante preenchimento de encaminhamento pelo professor e pela equipe;
- II. Encaminhar para profissionais competentes, quando necessário, e acompanhar os tratamentos externos à escola;
- III. Observação do desenvolvimento global do aluno em diversos contextos escolares, para posterior orientação a pais, professores e funcionários.

A atuação com professores

- I. Instruir quanto ao desenvolvimento normal de fala e linguagem, bem como às alterações fonoaudiológicas;
- II. Capacitar o professor para detecção de possíveis alterações fonoaudiológicas que seus alunos venham a apresentar;
- III. Acompanhamento com professores, individualmente, a fim de dar retorno sobre o desenvolvimento e diagnóstico dos alunos triados, sugerindo estratégias que favoreçam melhores condições para o desenvolvimento da comunicação oral e/ ou gráfica.

Trabalho em sala de aula (aluno e professor):

- I. Desenvolvimento de estratégias e atividades que visam à prevenção de alterações e estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, linguagem oral, habilidades auditivas e visuais que são fundamentais para a aquisição da leitura e escrita;
- II. O público alvo prioritário da atuação da fonoaudiologia são os discentes do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, pois quanto mais novas as crianças, melhores as condições para a promoção da aprendizagem e da saúde;
- III. As intervenções nos primeiros anos acontecerão uma vez por semana, variando de 40 minutos a 1 hora;
- IV. Os segundos anos receberão acompanhamento e orientações semanais;
- V. Dando continuidade ao trabalho realizado nos primeiros anos do ano anterior, a professora será acompanhada e orientada sobre as habilidades a serem trabalhadas. Para o desenvolvimento do trabalho, é fundamental viabilizar as etapas abaixo descritas.
 - O primeiro momento, consiste em encontros formais com os alunos (pequenos grupos) fora da sala de aula. No segundo momento, entrevista com o professor, para coleta de dados, através de instrumentais padronizados pelo programa;

- Após os dados colhidos, será entregue para o professor o planejamento de intervenção fonoaudiológica específica para sua sala de aula, onde constará período de atuação, proposta de trabalho e atividades. As atividades e o período de intervenção podem variar de acordo com as necessidades de cada sala de aula, após avaliação do andamento do trabalho pela fonoaudióloga;
 - A fonoaudióloga fará a atividade em sala de aula, somente na presença do professor titular. Na ausência deste, a atividade será adiada, pois sua presença e atuação em conjunto são imprescindíveis para a eficácia do trabalho;
 - Para dar continuidade ao trabalho e atender as necessidades apresentadas pelos alunos, o professor poderá pautar-se no planejamento de intervenção fonoaudiológica e nas habilidades estabelecidas, pois a sistematização das atividades, bem como a sequência e cumprimento do planejamento, irão favorecer o progresso do aluno;
- VI. O trabalho engloba também a formação de grupos de discussões, quando necessário, uma vez por mês, com o professor e coordenação pedagógica;
- VII. A coordenação pedagógica da escola será comunicada sobre o andamento do trabalho quando se fizer necessário, bem como poderá ser produtivo o encontro de profissionais para discussões e trocas.

No trabalho com os pais

- I. Entrevista com os pais, individualmente para obter dados sobre o aluno;
- II. Orientação individual ou em grupo, quanto ao desenvolvimento normal do aluno e suas possíveis dificuldades;
- III. Orientação aos pais quando houver necessidade da avaliação médica ou atendimento clínico fonoaudiológico. Vale ressaltar que o sucesso do trabalho fonoaudiológico com os alunos, depende da participação efetiva da família.

Trabalho com equipe técnica e gestores

- I. Acompanhamento junto com a equipe gestora sobre o trabalho realizado.

Atendimento clínico fonoaudiológico

- I. Os atendimentos serão realizados em espaço externo à escola;
- II. Os casos triados que necessitarem de atendimento serão encaminhados para tratamento clínico;
- III. As fonoaudiólogas acompanharão os casos dos alunos tanto nas escolas como nos

atendimentos clínicos, efetivando o trabalho.

Operacionalização da especialidade

- As ações deverão acontecer através de encontros sistemáticos com a equipe gestora;
- Os encontros com professores, para serem mais efetivos, devem acontecer preferencialmente nas aulas de educação física e de atividades complementares, com presença de uma estagiária ou funcionário da escola na sala de aula. Outra modalidade de orientação é em momentos de HTPC e Conselho de Classe;
- Com a família, as ações podem ser realizadas por meio de palestras, grupos, encontros individuais;

Psicologia Educacional

A Psicologia, como área de conhecimento e profissão, reafirmou seu compromisso para com a construção da “Educação para Todos” e nesse sentido apresentou suas contribuições para a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), destacando como princípios fundamentais:

- I. A educação de qualidade para todos, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;
- II. A necessidade de um projeto educacional, garantindo a horizontalidade nas relações;
- III. O compromisso com a reestruturação do sistema educacional com enfoque na diversidade;
- IV. A participação nas instituições escolares/educacionais em articulação com os profissionais e demais atores envolvidos no processo educacional;
- V. O combate à medicalização, patologização e judicialização dos estudantes e a intervenção no sistema escolar que produz a exclusão.

Considerando esses princípios fundamentais, propôs que:

- O psicólogo estabeleça interlocução entre as diversas instâncias e setores, considerando os saberes acumulados por instituições que atendem público específico, como, por exemplo, pessoas com deficiências, sofrimento mental, etc.;
- O psicólogo participe da construção do projeto político-pedagógico da escola;
- O psicólogo atue como mediador nas tensões e conflitos produzidos nas relações entre os atores da escola, fortalecendo pessoas e grupos na promoção de autonomia e na superação das adversidades, considerando as condições objetivas e subjetivas dos processos psicossociais;

- O psicólogo atue junto com a equipe pedagógica com o objetivo de entender o fenômeno educativo na sua dimensão institucional.

A Psicologia, como área, e os psicólogos, em sua atuação na educação, deverão:

- Compor, juntamente com a equipe escolar, a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola;

VI. Construir projeto coletivo de formação em serviço;

VII. Construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino-aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade;

VIII. Considerar a dimensão subjetiva, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico;

IX. Valorizar e potencializar a produção de saberes nos diferentes espaços educacionais;

X. Buscar conhecimentos técnico-científicos, em sua dimensão ética, para sustentar atuação potente;

XI. Romper com a patologização e a medicalização dos indivíduos nas situações em que as demandas por diagnósticos contribuam para a produção do fracasso escolar, do desvio, do distúrbio;

XII. Promover debates de modo que propiciem conhecimento e reflexões aos educadores sobre as polêmicas que envolvem a dislexia e o transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDA/TDAH);

XIII. Denunciar o crescimento da medicalização das dificuldades escolares e discutir a respeito para que o psicólogo, atuando na educação, na saúde ou em outro campo, não seja mais um de seus agentes;

XIV. Promover esclarecimentos aos profissionais da educação sobre o papel do psicólogo escolar/educacional;

XV. Atuar junto com a equipe pedagógica para auxiliar na concretização das finalidades da Educação que estão estabelecidas nos documentos legais, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n. 9.394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referências Curriculares Nacionais (RCN), entre outros;

XVI. Pautar as ações em práticas críticas, a fim de considerar as necessidades sociais da população envolvida, e fundadas em produção de conhecimento, que podem ser incrementadas por parcerias com as universidades;

XVII. Conhecer a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional;

- XVIII. Conectar-se com o saber dos alunos, sua vida, suas necessidades, pois é preciso aprender com o aluno, para oferecer uma educação que cumpra sua função social;
- XIX. Preparar-se para trabalhar com os efeitos das novas tecnologias de informação e comunicação (internet, Orkut, MSN e outros), cada vez mais presentes na escola, na perspectiva das Pedagogias Culturais;
- XX. Assumir o compromisso com ações voltadas à inclusão escolar;
- XXI. Enfatizar que a avaliação pedagógica, para efeito de atendimento educacional de alunos sujeitos às práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão, é de responsabilidade da escola. A função do psicólogo será a de contribuir com a construção dessa avaliação;
- XXII. Ampliar redes de informação sobre os trabalhos e as ações desenvolvidas na escola;
- XXIII. Estabelecer interlocução com outros setores, entre eles: Saúde, Trabalho, Movimentos Sociais, Assistência Social e Jurídico;
- XXIV. Trabalhar na perspectiva de projetos coletivos e contextualizados com os atores do cenário escolar/educacional;
- XXV. Apropriar-se da dinâmica da escola e intervir de forma interdisciplinar.

De acordo com a atribuição do Psicólogo conforme preceitua a norma acima, é necessário impelir objetivos deste trabalho, nos seguintes procedimentos:

Atuação com Equipe Gestora (direção, vice direção e coordenação)

- I. Atuar como mediador das relações entre os atores da escola, fortalecendo pessoas e grupos na promoção de autonomia e na superação das adversidades;
- II. Realizar junto a gestão escolar discussões, debates e reflexões acerca do cotidiano escolar (papel da gestão, mediação da interação entre os membros da escola, auxílio na parceria com as famílias, auxílio na intervenção com os alunos, etc);
- III. Elaborar junto com a Gestão os projetos de intervenção com os professores, alunos, funcionários e famílias.

Atuação com professores

- I. Atuar como mediador na construção das relações intersubjetivas no processo ensino–aprendizagem, promovendo a criação de um espaço de interdisciplinaridade que contribua para a reestruturação das práxis educativa;
- II. Levantar, junto ao professor, as informações pertinentes a sua turma: habilidades, potencialidades e necessidades dos alunos;

- III. Levantar, junto ao professor, suas habilidades, potencialidades e necessidades para a execução de sua prática educativa;
- IV. Realizar discussões, debates, reflexões acerca do cotidiano escolar (papel de educador; mediação da interação entre os alunos da sua turma, bem como de suas famílias);
- V. Propor reflexão acerca da relação professor aluno; aspectos associados a dificuldade de aprendizagem; reflexão sobre aspectos pessoais que possam interferir na sua prática, bem como de sua própria experiência escolar);
- VI. Elaborar, junto com o professor, projetos de intervenção com os alunos (trabalho em sala de aula e/ou outras intervenções) e famílias;
- VII. Oferecer *feedback* sobre as intervenções realizadas com os alunos.

Atuação com alunos

1. Oportunizar condições de desenvolvimento integral ao aluno, em direção ao sucesso no processo educacional;
2. Mediar as relações inter e intrapessoais que se desenvolvem no contexto escolar;
3. Realizar reflexões sobre suas vivências escolares;
4. Auxiliar na avaliação interdisciplinar das necessidades do aluno a fim de se ofertar o apoio educacional adequado;
5. Encaminhar para profissionais competentes quando necessário e acompanhar os tratamentos externos à escola.

Atuação com famílias:

- I. Desenvolver projetos de orientação às famílias, visando ao processo de ensino-aprendizagem em seus aspectos desenvolvimentais, comportamentais e emocionais;
- II. Realizar discussões, debates, reflexões sobre temas que versam acerca da relação família escola;
- III. Realizar ações que visem à compreensão da dinâmica familiar (entrevista com pais ou responsáveis, orientações pontuais, encaminhamentos necessários).

Operacionalização da especialidade

- As ações deverão acontecer através de encontros sistemáticos com a equipe gestora;
- Os encontros com professores, para serem mais efetivos, devem acontecer preferencialmente nos momentos de educação física e de atividades complementares, com

presença de uma estagiária ou funcionário da escola na sala de aula. Outra modalidade de orientação é em momentos de HTPC e Conselho de Classe;

- Com os alunos, as ações podem se realizar através de observação em ambiente escolar, intervenção em sala de aula e acolhimento das demandas;
- Com a família, as ações podem ser realizadas por meio de palestras, grupos, encontros individuais;

Pedagogia

A função do Pedagogo é analisar os fatores que intervém, favorecendo ou prejudicando o processo ensino aprendizagem em uma instituição.

A intervenção pedagógica, através de diversos métodos, técnicas e recursos pedagógicos contribuem para o êxito do processo educativo. Enfoca as dificuldades comuns ou incidentes, bem como as mais urgentes no processo ensino aprendizagem.

Propõe o desenvolvimento dos projetos favoráveis a mudanças das práticas estabelecidas, contribuindo com o processo ação/reflexão/ação. Promove o desenvolvimento das pessoas, como aprendem e se desenvolvem; as dificuldades, os problemas, como também, as intervenções educativas que devem ocorrer nessa relação pedagógica, relação esta, que visa uma reflexão dialógica permanente para consolidação de uma efetiva educação inclusiva.

De acordo com a atribuição do pedagogo suas ações incidem:

Atuação com os alunos

- I. Atendimento ao aluno com dificuldade de aprendizagem em sala de aula e ou em grupo/individual (em horário oposto ao de matrícula), sendo este público alvo detectado conforme demanda de avaliação do ano anterior;
- II. Casos atuais serão analisados, inseridos ou não, conforme disponibilidade de vagas do setor de Pedagogia. Poderão ocorrer casos em que estes alunos serão encaminhados para outros seguimentos (reforço, ambulatório da APAE), não podendo haver duplicidade de atendimento;
- III. Estabelecer contatos com os seguimentos citados, com objetivo de acompanhar os alunos encaminhados;
- IV. Observação dos alunos no ambiente escolar, para posteriormente orientar gestores, pais, professores e funcionários;
- V. Acompanhamento do aluno em sala de aula a fim de observar o seu desenvolvimento escolar.

A atuação com professores

- I. Contato direto com professor realizando reflexões de sua sala de aula e às necessidades inerentes a mesma em benefício dos alunos;
- II. Orientações pertinentes a sala de aula e a alguns casos específicos;
- III. Devolutiva dos alunos que estão em acompanhamento;
- IV. As orientações com professores para serem mais efetivas deverão acontecer nos momentos de educação física, com presença de uma estagiária ou funcionário da escola na sala de aula.

Trabalho em sala de aula (aluno e professor)

- I. É realizada em sala de aula, mediante solicitação e necessidade do professor da escola. O público alvo são as séries finais do ciclo I do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º anos);
- II. No primeiro momento, é feito contato com professor colhendo dados sobre o perfil da sala, posteriormente é feita observação, seguido de planejamento e intervenções em parceria com o professor;
- III. As intervenções têm o propósito de desenvolver estratégias, propondo atividades que visam à estimulação das habilidades necessárias ao processo ensino aprendizagem;
- IV. As atividades e o período de intervenção podem variar de acordo com as necessidades de cada sala de aula;
- V. As intervenções pedagógicas ocorrerão em sala de aula na presença do professor titular;

No trabalho com os pais

- I. Entrevista com os pais, individualmente, para obter dados sobre o aluno;
- II. Orientação individual ou em grupo quanto ao desenvolvimento do aluno e suas possíveis dificuldades;
- III. Orientação aos pais quando houver necessidade de encaminhamento médico. Vale ressaltar que, o sucesso do trabalho pedagógico com os alunos, depende da participação efetiva da família e da mudança das práticas dos professores.

Trabalho com gestão

Trabalho com a gestão sempre que solicitado, auxiliando nas necessidades das escolas e contribuindo com ações efetivas para o sucesso escolar do aluno.

Condições de trabalho da equipe

Para execução adequada do trabalho são necessárias condições básicas como:

- Sala com mobília, condições adequadas de ventilação e iluminação destinadas ao Programa;
- Recursos materiais: computador com acesso à internet, impressora, cartucho de tinta para impressora, brinquedos pedagógicos, xérox e impressão gráfica dos protocolos.

ANEXO B
P15
PROPOSTA DE TRABALHO DO NÚCLEO MULTIPROFISSIONAL DE
APOIO EDUCACIONAL (2015)
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
MUNICÍPIO PESQUISADO

Implantar uma política educacional que acolha e respeite a diversidade e ao mesmo tempo garanta a aprendizagem de todos os alunos é o atual desafio da Educação Brasileira. Diante desse cenário, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura propõe o serviço de apoio de uma equipe multiprofissional, que integrará a comunidade escolar, com objetivo de auxiliar e contribuir com o acesso, a permanência e sucesso educacional dos alunos matriculados nas creches e escolas municipais de Educação Básica – Creches Municipais de Educação Infantil – CEMEIs, e Escolas Municipais de Educação Básica - EMEBs, através de um suporte teórico-técnico sobre os desafios desse contexto.

Integram o núcleo multiprofissional especialistas nas áreas de Assistência Social, Fonoaudiologia, Pedagogia¹¹, Psicologia e áreas afins da Educação.

São atribuições do Núcleo:

Colaborar com a equipe técnica da Secretaria de Educação no planejamento e/ou organização de programas e projetos educacionais;

Conhecer a cultura escolar do espaço em que está inserido - CEMEIs e EMEBs, e agir em conformidade com a mesma;

Auxiliar a equipe escolar a refletir sobre a própria prática, identificando as necessidades dos alunos e oferecendo apoio ao processo educativo junto aos professores;

Atuar na perspectiva colaborativa para execução das propostas desenvolvidas na instituição;

Executar as propostas de trabalho de maneira interdisciplinar, pois há necessidade de inter-relação entre os diferentes profissionais do Núcleo para que esses possam

¹¹ O Pedagogo será alocado nas unidades escolares do Ensino Fundamental I e II para atuação direta e intervenções, em espaço próprio, com os alunos que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2015, p. 46).

ter uma visão integral dos objetivos traçados;

VI. Partir das demandas identificadas para o planejamento de ações que envolvam:

- a) construção mútua de conhecimentos;
- b) otimização do potencial de alunos, gestores, professores e demais profissionais da comunidade escolar;
- c) temáticas específicas que circunscrevam a realidade escolar e interferem no processo de ensino e aprendizagem;
- d) intervenção primária (promoção/prevenção) e secundária (em sala de aula, com o grupo de alunos e professor);
- e) necessidades específicas dos educandos quanto aos recursos e apoios de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal, metodológica, instrucional e programática;
- f) necessidades formativas da escola, sendo corresponsável pelo processo de planejamento, atuação, avaliação e replanejamento das propostas;
- g) atuação em projetos de intervenções grupais que incluam acompanhamento e identificação de resultados;

VII. Realizar reuniões com a equipe escolar para avaliações sistemáticas das ações desenvolvidas pelo núcleo;

VIII. Oferecer suporte para implantação e implementação de apoios escolares (recuperação escolar, apoio pedagógico, atendimento educacional especializado, cuidador, professor auxiliar, entre outros);

IX. Orientar pais ou responsáveis quanto às necessidades educacionais de seu filho, de forma a buscar parceria no trabalho pedagógico e nas intervenções necessárias em outros âmbitos (saúde, assistência social, etc.);

X. Elaborar parecer, informe técnico, relatório e preencher protocolos relacionados à área de atuação;

XI. Integrar a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do planejamento escolar com a finalidade de auxiliar na reflexão da prática educacional;

XII. Efetuar encontros formativos sobre temas específicos com a comunidade escolar para valorizar e potencializar a construção de saberes;

XIII. Participar de reuniões pedagógicas, administrativas, de pais, conselhos de classe e formativas, de acordo com calendário escolar homologado pela Secretaria

de Educação;

XIV. Realizar encontros sistemáticos entre os profissionais do núcleo para discussão, estudo, reflexão, avaliação, planejamento;

XV. Propor parceria e buscar informações, quando necessário, com as políticas públicas, particulares e outros profissionais que atuem diretamente com o educando.

Operacionalização

A proposta de trabalho dos profissionais do Núcleo se fundamenta na prática institucional. Bleger (1984) propõe que a atuação institucional deva ser efetuada não sobre as individualidades, mas sobre o campo das inter-relações constituídas nas redes institucionais cristalizadas, objetivando uma flexibilização nessas relações¹².

A proposta de trabalho dos profissionais da Pedagogia, além da prática institucional, implica também em atuar sobre os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem, por meio de intervenção direta, realizada na forma de atendimentos na escola, no contraturno escolar.

Em sua atuação, a equipe realiza orientações às famílias, elaboração de relatórios das respectivas áreas, triagens, estudo de caso e encaminhamentos com anuência da gestão escolar. Participa, também, dos Conselhos de Classe, reuniões de caráter administrativo, no planejamento escolar e eventuais reuniões agendadas de HTPC, além de discutir os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem junto aos profissionais da equipe, gestores e professor.

É de responsabilidade do Núcleo Multiprofissional manter o registro e adequado arquivamento das ações efetivadas. Os Estudos de Caso deverão ser colocados no prontuário escolar do aluno, devendo ser encaminhado junto com a documentação de transferência. Os procedimentos para preenchimento de protocolos pertinentes ao Núcleo, como, registro de documentação, preparo de materiais para serem desenvolvidos junto a professores e alunos serão realizados dentro do horário previsto no cronograma de trabalho.

A Equipe deverá prever momentos de encontro interdisciplinar e por especialidade, visando à formação sistemática, através da leitura de textos e troca de experiências, a fim de fortalecer o trabalho.

¹² Os casos que exigirem atendimentos clínicos serão encaminhados para os serviços disponíveis no município.

Fonoaudiologia Educacional

De acordo com a Lei Federal nº 6.965, de 09/12/1998, que regulamenta a profissão, é de competência do Fonoaudiólogo que trabalha em escolas “desenvolver trabalho de prevenção e estimulação no que se refere à área da comunicação oral e escrita, voz, linguagem e audição, bem como, participar da equipe de orientação e planejamento escolar, inserindo aspectos preventivos ligados a assuntos Fonoaudiológicos.

Segundo a resolução do Conselho Federal de Fonoaudiologia, nº 309, 01/04/2005, art. 2º, é vedado ao Fonoaudiólogo realizar atendimento clínico/terapêutico dentro de Instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio A inserção do fonoaudiólogo nas ações educacionais contribuir e otimizar as práticas pedagógicas.

Compete ao fonoaudiólogo educacional buscar aperfeiçoamento para desenvolver ações de promoção aos estudantes com necessidades educacionais especiais e assim ajustar-se a esta demanda, num trabalho interdisciplinar, próximo ao professor e conseqüentemente, afastando-se do modelo clínico de atendimento. O objetivo da Fonoaudiologia Educacional é promover o desenvolvimento da comunicação com propostas voltadas ao coletivo, enfatizando o papel cultural da linguagem, seja essa em sua modalidade oral ou escrita.

Dessa forma, compete ao Fonoaudiólogo Educacional:

- I. Acompanhar e auxiliar a equipe gestora da instituição escolar na formação do indivíduo-cidadão, ou seja, aquele que possui consciência do seu papel social e que participa ativamente da/na história contemporânea e, nas condutas relacionadas ao corpo docente, funcionários e família;
- II. Auxiliar a coordenação pedagógica, quando necessário, a planejar estratégias (atividades) para os professores com objetivo de entender a linguagem a partir de um processo linguístico, composto por aspectos individuais e sociais. Por exemplo, trabalhar com a diversidade presente na escola através de atividades de argumentação e contra argumentação, dinâmicas que possibilitem novas experiências, diferentes estratégias para ampliar o “olhar” e a “escuta” do educador dentro da sala de aula, diferentes estratégias de comunicação (comunicação não violenta), entre outras;
- III. Participar do processo de busca e renovação do saber fazer docente, não como transmissor de teorias, mas com o objetivo de desenvolver um processo de escuta e interlocução, auxiliando a compreensão que o contexto educacional é um espaço de aprendizagem para todos os profissionais e não apenas para alunos;

IV. Planejamento conjunto com os educadores para execução e avaliação das ações/intervenções. Um exemplo de ação, é a observação participativa em sala de aula para auxiliar o professor na estimulação de habilidades (afins à fonoaudiologia) necessárias ao processo de aprendizagem.

V. Observação participante (ativa) e não participante (passiva) do desenvolvimento global do aluno em diversos contextos escolares (internos e externos à sala de aula) para futuras ações coletivas junto à família e comunidade escolar, visando à troca de informações e saberes na busca de estratégias e ações, que auxiliem no desenvolvimento da comunicação e aprendizagem;

VI. Promover situações dialógicas que contemplem e problematizem as questões familiares junto com a escola, para que a família seja agente do processo educacional e do desenvolvimento de seus filhos;

VII. Propor atividades que sejam integradas às dos educadores, criando condições para que a escola e a família participem efetivamente desse processo de escolarização dentro e fora do ambiente escolar;

VIII. Realizar triagens fonoaudiológicas para oferecer subsídio à construção de possíveis estratégias e reflexões e, quando necessário, encaminhar para atendimento clínico;

IX. Orientar e encaminhar os pais, quando necessário, para avaliações médicas ou atendimentos clínicos;

X. Acompanhar os tratamentos externos à escola, bem como se colocar à disposição para informações específicas do contexto escolar;

XI. Realizar intervenções:

- Primárias: com o objetivo de intervir antes que o “problema” surja. Palestras, discussões, orientações, entrevistas e conversas sobre os temas afins à fonoaudiologia;

- Secundárias: após levantamento da demanda, necessidade específica de um grupo de alunos ou de uma sala, traçar metas conjuntas para melhor atender o grupo, visto que o fonoaudiólogo não atua no conteúdo pedagógico, mas pode contribuir com o diferencial de sua especialidade para as atividades elaboradas pelos educadores;

XII. Oferecer suporte teórico-técnico, promovendo maior reflexão sobre os seguintes temas afins à Fonoaudiologia:

- Desenvolvimento da linguagem (aspectos: social, perceptivo, cognitivo, conceitual, linguístico);

- Desenvolvimento da audição (perdas auditivas, processamento auditivo e habilidades: detecção, localização, memória, discriminação, figura-fundo e integração);

- Comunicação oral (aspectos fonético/fonológico, semântico, sintático, pragmático, lexical e morfológico, voz e fluência, além de aspectos fonoarticulatórios, hábitos deletérios e motricidade oral);
- Comunicação Escrita (leitura e escrita, habilidades metalinguísticas: consciência sintática, fonológica e morfológica, desmistificação de patologias e erros: hipossegmentação, hipersegmentação, traço de sonoridade, relação grafema/ fonema, generalização de regras, confusão entre letras parecidas, inversão, supressão, acréscimo e substituição de letras, apoio na oralidade; rotas de leitura e interpretação;
- Aprendizagem (dificuldades e transtornos: dislexia, disortografia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, distúrbios da escrita (disgrafia), distúrbios do comportamento, deficiência intelectual, síndrome do respirador oral, entre outros)
- Demais aspectos que se fizerem necessários e que sejam pertinentes a competência do Fonoaudiólogo Educacional.

Pedagogia

A função do Pedagogo nas EMEBs da rede municipal é atuar sobre os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem, através de intervenção direta, realizada na forma de atendimentos.

Atuação com os alunos

- I. O atendimento ao aluno identificado com dificuldades de aprendizagem de grau moderado e severo, ocorrerá em grupo ou individualmente, avaliados os casos com a coordenação pedagógica da escola;
- II. O público alvo para atendimento será alunos do 1º ao 3º ano;
- III. Observação dos alunos no ambiente escolar, como estratégia para subsidiar a avaliação do desenvolvimento, o planejamento das intervenções e a orientação aos gestores, pais, professores e funcionários;
- IV. Acompanhamento/observação participativa do aluno em sala de aula, a fim de observar o seu desenvolvimento escolar e sua funcionalidade nas atividades coletivas.

A atuação com professores:

- I. Contato direto com professor (entrevista, observação participativa em sala, devolutiva do trabalho e avaliação conjunta do plano de atendimento do aluno, no âmbito individual ou da sala de aula);

II. As orientações com professores acontecerão nos momentos de HTPL ou HTPC, preferencialmente, com a presença do coordenador.

Trabalho em sala de aula

- I. Observação participativa - o trabalho em sala de aula ocorrerá quando o aluno do grupo estiver em atendimento com a pedagoga e demonstrar dificuldades para trabalhar em grupo;
- II. Ocorrerá mediante solicitação do professor;

O trabalho com os pais

- I. Entrevista com os pais, individualmente e/ou com a participação da gestão para obter dados sobre o aluno;
- II. Orientação quanto ao desenvolvimento do aluno e suas possíveis dificuldades, preferencialmente com a participação da coordenadora pedagógica.

Trabalho com gestão

Com a coordenação pedagógica, ocorrerá a discussão sobre o trabalho, sobre a evolução dos alunos, mudanças no atendimento e avaliação final dos resultados de evolução individual dos alunos, ao final de cada bimestre.

Psicologia Educacional

A Psicologia, como área de conhecimento e profissão, reafirmou seu compromisso para com a construção da “Educação para Todos” e, nesse sentido, apresentou suas contribuições nos encontros da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizadas em 2010 e 2014. A atuação segue, além dos documentos divulgados pelo CONAE, as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos na Educação Básica, elaboradas pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas, editada em março de 2013.

Atuação com Equipe Gestora (direção, vice direção e coordenação):

- IV. Atuar como mediador nas relações entre os atores da escola, fortalecendo pessoas e grupos na promoção de autonomia e na superação das adversidades;
- V. Realizar junto a Gestão Escolar discussões, debates e reflexões acerca do cotidiano escolar (papel da gestão, mediação da interação entre os membros da escola, auxílio na parceria com as famílias, auxílio na intervenção com os alunos, etc.);

VI. Elaborar junto com a Gestão os projetos de intervenção com os professores, alunos, funcionários e famílias.

Atuação com professores

VIII. Atuar como mediador na construção das relações intersubjetivas (professor-aluno) no processo ensino–aprendizagem, promovendo a criação de um espaço de interdisciplinaridade, que contribua para a reestruturação da prática educativa;

IX. Levantar, junto ao professor, as informações pertinentes a sua turma: habilidades, potencialidades e necessidades dos alunos;

X. Levantar, junto ao professor suas habilidades, potencialidades e necessidades para a execução de sua prática educativa;

XI. Realizar discussões, debates, reflexões acerca do cotidiano escolar (papel de educador, mediação da interação entre os alunos da sua turma, bem como de suas famílias);

XII. Realizar reflexão acerca da relação professor-aluno; aspectos associados à dificuldades de aprendizagem, reflexão sobre aspectos pessoais que possam interferir na sua prática, bem como de sua própria experiência escolar);

XIII. Elaborar junto com o professor projetos de intervenção com os alunos (trabalho em sala de aula e/ou outras intervenções) e famílias, e avaliar os resultados do trabalho realizado.

Atuação com alunos

6. Executar projetos, em conjunto com o professor, visando intervir no processo de desenvolvimento integral ao aluno, em direção ao sucesso educacional;

7. Mediar as relações inter e intrapessoais, que se desenvolvem no contexto escolar;

8. Realizar reflexões sobre as vivências escolares;

9. Acolher as demandas e encaminhar para profissionais competentes quando necessário, acompanhando os tratamentos externos à escola.

10.

Atuação com famílias

I. Desenvolver projetos de orientação às famílias, visando ao processo de ensino aprendizagem em seus aspectos desenvolvimentais, comportamentais e emocionais;

II. Realizar discussões, debates, reflexões sobre temas que versam acerca da relação família-escola;

III. Realizar ações que visem à compreensão da dinâmica familiar (entrevista com pais ou responsáveis, orientações pontuais, encaminhamentos necessários).

Operacionalização da especialidade

- As ações deverão acontecer através de encontros sistemáticos com a equipe gestora;
- Os encontros com professores devem acontecer nos momentos de HTPL e HTPC;
- Com os alunos, as ações podem se realizar através de observação (participante e não participante) em ambiente escolar, intervenção em sala de aula e acolhimento das demandas;
- Com a família, as ações podem ser realizadas por meio de palestras, grupos, encontros individuais.