

PESQUISA DE INTERVENÇÃO E INTERLOCUÇÃO COM AS FAMÍLIAS: A RODA DE CONVERSA E A CONSTRUÇÃO DO CADERNO INFORMATIVO “INFORMA CREIO”

INTERVENTION RESEARCH AND DIALOGUE WITH FAMILIES: THE CONVERSATION CIRCLE AND THE DEVELOPMENT OF THE “INFORMA CREIO” INFORMATION BOOKLET

Valéria Antunes Dias Fernandes¹

Sandra Célio Coelho Gomes da Silva²

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i10.869>

Aceito em: 22.09.2026

Resumo: Este artigo apresenta o percurso e os resultados de uma pesquisa de intervenção realizada no Centro de Referência de Educação Inclusiva Operacional (CREIO), em Guanambi, Bahia, cujo objeto foi a interlocução da equipe multiprofissional com as famílias dos alunos atendidos. De abordagem qualitativa, exploratória, documental e de campo, a pesquisa realizou entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais (psicopedagoga, psicóloga, fonoaudióloga e assistente social) e duas mães, analisadas pela técnica de análise de conteúdo. A fundamentação teórica, elaborada a partir da dissertação que originou o estudo, articula educação inclusiva, equipe multiprofissional, família e pesquisa de intervenção. As entrevistas indicaram que há interlocução no CREIO, mas que o acompanhamento familiar enfrenta obstáculos ligados à falta de tempo e ao pouco conhecimento das famílias sobre as necessidades dos filhos. Planejou-se, então, uma intervenção por grupo focal que, em razão da pandemia de Covid-19, foi substituída por uma roda de conversa virtual, com 13 participantes, na qual se apresentou o esboço de um caderno informativo. As contribuições da equipe orientaram os ajustes do produto, o caderno *informa CREIO*. Conclui-se que a construção colaborativa fortaleceu a interlocução e consolidou um recurso de orientação familiar nos formatos impresso, virtual e audiovisual.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Pesquisa de intervenção. Equipe multiprofissional. Família. Caderno informativo.

Abstract: This article presents the course and the results of an intervention research conducted at the Operational Reference Center for Inclusive Education (CREIO), in Guanambi, Bahia, Brazil, which investigated the dialogue between the

- 1 Mestra em Intervenção Educativa Social pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação – Campus XI, Serrinha, Bahia, Brasil. Graduada em Pedagogia (UNEB, 1997) e especialista em Psicopedagogia (1999). Psicopedagoga do Centro de Referência de Educação Inclusiva Operacional (CREIO), Guanambi, Bahia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS).
- 2 Doutora em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e pós-doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Professora Adjunta da UNEB, Campus XII, Guanambi, Bahia, Brasil. Do Profissional em Intervenção Educativa Social (MPIES/UNEB, Campus XI) e líder do GEPERCS.



multiprofessional team and the families of the students served. The research was qualitative, exploratory, documentary and field-based, and used semi-structured interviews with four professionals (educational psychologist, psychologist, speech therapist and social worker) and two mothers, analyzed through content analysis. The theoretical framework, drawn from the dissertation that originated the study, links inclusive education, multiprofessional teamwork, family and intervention research. The interviews showed that dialogue exists at CREIO, but that family follow-up faces obstacles related to lack of time and limited knowledge about the children's needs. A focus group was therefore planned; because of the Covid-19 pandemic, it was replaced by a virtual conversation circle held on November 5, 2020, with 13 participants, in which a draft of an informative booklet was presented. The team's contributions guided the adjustments to the product, the booklet *Informa CREIO*. It is concluded that the collaborative construction strengthened dialogue and established a family guidance resource in printed, virtual and audiovisual formats.

Keywords: Inclusive education. Intervention research. Multiprofessional team. Family. Informative booklet.

1 Introdução

A educação inclusiva exige que o direito de aprender seja assegurado a todos os alunos e que a escola conte com redes de apoio, serviços e profissionais capazes de responder às necessidades educacionais especiais. Nesse horizonte, a inclusão educacional é compreendida como direito humano fundamental, que não envolve apenas a comunidade escolar, mas também as instâncias federal, estadual e municipal, pois requer mudança integral e possibilidades iguais a todos os sujeitos.

No município de Guanambi-BA e integrante do território de identidade Sertão Produtivo, no sudoeste da Bahia, essa rede inclui o Centro de Referência de Educação Inclusiva Operacional (CREIO). O Centro nasceu das discussões das Jornadas Pedagógicas de 2006 e 2007 e do projeto “Acreditar faz a diferença” e foi criado pela Lei Municipal nº 198, de 26 de setembro de 2007, vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Oferece atendimento educacional especializado e atendimento clínico, no contraturno, a alunos regularmente matriculados na rede pública municipal, por meio de uma equipe multiprofissional (Guanambi, 2007; 2013).

Segundo o Livro de Registros do CREIO (2019), o Centro realiza, em média, 3.274 atendimentos por ano e atende cerca de 200 crianças, com uma equipe de 16 profissionais. O Projeto Político Pedagógico (PPP) estabelece, entre seus objetivos, “viabilizar momentos de orientação a pais, familiares e cuidadores, a fim de melhorar a relação e a interação entre filhos, pais e demais envolvidos” (Guanambi, 2013, p. 25).

A pesquisa que originou este artigo nasceu da atuação profissional de uma das autoras, psicopedagoga do CREIO desde 2007, e das inquietações geradas no contato cotidiano com as famílias. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na linha de pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem, teve como questão investigativa: como se dá a interlocução da equipe

multiprofissional do Centro de Referência de Educação Inclusiva, no sertão produtivo baiano, com as famílias dos alunos atendidos? Partiu-se da hipótese de que a interlocução ocorre por avaliações, encontros, reuniões, intervenções didáticas, estudos de caso, encaminhamentos e atividades de psicoeducação, o que nem sempre é suficiente para responder às especificidades das crianças atendidas. Além da análise do problema, a investigação previa a construção de um produto interventivo.

A relevância do estudo é reforçada por um levantamento no repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que considerou os últimos dez anos. Com os descritores educação inclusiva, interlocução e equipe multiprofissional, foram localizadas 37.352 dissertações; após os filtros por região Nordeste, estado da Bahia e programas da UNEB e a leitura de títulos e resumos, restaram 15 trabalhos, nenhum deles voltado especificamente às práticas da equipe multiprofissional com as famílias dos alunos.

O objetivo deste artigo é apresentar o percurso e os resultados da pesquisa de intervenção, com ênfase na roda de conversa realizada com a equipe do CREIO e na construção colaborativa do caderno informativo *informa CREIO*, produto da pesquisa. Após esta introdução, o texto expõe a fundamentação teórica, o percurso metodológico, os resultados e a discussão e as considerações finais.

2 Fundamentação teórica

2.1 Educação inclusiva e políticas públicas

A inclusão educacional no Brasil consolida-se como um imperativo ético, político e jurídico, constituindo-se enquanto direito fundamental de cidadania. O ordenamento jurídico nacional fundamenta essa diretriz na Constituição Federal de 1988, que postula a educação como direito inalienável de todos e dever compartilhado entre o Estado e a família (Brasil, 1988). Em seu artigo 208, inciso III, a Carta Magna prescreve expressamente a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Esse preceito constitucional reflete o imperativo de superar paradigmas historicamente segregadores no ambiente escolar.

Em complemento, a Lei nº 7.853/1989 normatiza o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, estabelecendo sanções penais e administrativas contra atos discriminatórios, sobretudo no que tange à recusa ou obstaculização de acesso às instituições de ensino (Brasil, 1989). Ulteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reafirma essa orientação em seu Capítulo V, ao determinar que os sistemas de ensino devam assegurar currículos, metodologias, recursos didáticos, técnicas e organização específicos para responder às singularidades dos educandos público-alvo da educação especial (Brasil, 1996).

No cenário internacional, o debate sobre o direito à educação inclusiva ganhou impulso decisivo a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada em Jomtien sob os auspícios da Unicef (1990). O documento enfatizou que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem ações deliberadas e atenção prioritária. Posteriormente, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) marcou uma virada paradigmática ao ratificar que cada criança possui características, interesses, aptidões e necessidades de aprendizagem singulares. O documento defende que as escolas regulares calcadas em uma orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos. Esse arcabouço internacional atingiu seu grau máximo de vinculação jurídica com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, a qual ratifica a obrigatoriedade de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

Contudo, a reflexão crítico-analítica do campo educacional pondera que a promulgação de normativas legais não assegura, por si só, a efetivação das práticas inclusivas. O discurso da inclusão, quando desvinculado do confronto com as contradições e desigualdades estruturais da sociedade, arrisca limitar-se a uma dimensão meramente formal e integradora. Conforme pontua Andreozzi (2006), a educação inclusiva na modernidade atravessa tensões profundas entre a universalização do acesso e a manutenção de mecanismos sutis de exclusão no cotidiano escolar. Corroborando essa perspectiva, Oliveira (2011) evidencia os conflitos e disputas ideológicas que atravessam a formulação e a implementação das políticas públicas de educação inclusiva, salientando a complexidade das transformações organizacionais, pedagógicas e culturais exigidas das instituições de ensino.

A compreensão dessas fricções contemporâneas requer a análise da trajetória histórica da educação especial no Brasil. Mazzotta (1996) sistematiza essa historiografia ao dividi-la em dois grandes marcos: o período das iniciativas oficiais e particulares isoladas (1854–1956), pautado predominantemente por um modelo assistencialista e filantrópico; e o período das iniciativas oficiais de âmbito nacional (1957–1993), marcado pelo início da institucionalização e centralização das diretrizes pelo Estado. Expandindo essa análise, Mendes (2010) apresenta uma síntese crítica do percurso das políticas e serviços de educação especial, correlacionando a evolução das modalidades de atendimento às oscilações da conjuntura sociopolítica e educacional do país.

As políticas públicas educacionais não constituem preceitos neutros ou meros arranjos técnicos; ao contrário, consistem em produções sociais atravessadas por disputas de poder, assimetrias e interesses econômicos e ideológicos diversos (Boneti, 2000). A volatilidade desse campo fica evidenciada na promulgação do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, ato normativo fortemente criticado por especialistas e entidades da área pelo risco de retrocesso às

práticas segregadoras e pela ausência de debate democrático e participativo com a comunidade acadêmica e a sociedade civil.

2.2 Equipe multiprofissional e o trabalho colaborativo

A compreensão da diversidade no contexto educacional pressupõe o reconhecimento das variações singulares nos atributos, nas capacidades cognitivas, psicomotoras e comportamentais dos sujeitos. Responder a essa complexidade exige a superação de abordagens unidisciplinares, demandando arranjos institucionais fundamentados no trabalho em equipe multiprofissional. Gelbcke, Matos e Sallum (2012) discutem os desafios epistemológicos e práticos para o estabelecimento de uma atuação integrada e interdisciplinar, destacando que a apreensão do sujeito em suas múltiplas dimensões exige a superação de saberes fragmentados.

Para compreender as dinâmicas de atuação coletiva, Peduzzi (2001) propõe uma distinção conceitual entre duas modalidades de trabalho: a *equipe-agrupamento* e a *equipe-integração*.

A primeira caracteriza-se pela mera justaposição de ações e pelo fracionamento do cuidado, em que cada profissional atua de forma isolada dentro de sua especialidade. A segunda, por sua vez, estrutura-se pela articulação consciente das ações, pela reciprocidade entre os agentes e pela comunicação constante. Peduzzi (2001) destaca que “a *equipe-integração* pressupõe a construção de um projeto assistencial/pedagógico comum, a flexibilização das divisões do trabalho e o exercício de uma cooperação dialógica”. Complementando essa reflexão, Almeida e Mishima (2001) enfatizam os desafios de ressignificar as autonomias profissionais técnicas, defendendo que a articulação interprofissional não anula o saber específico, mas reorienta-o em função da integralidade da atenção e do suporte ao sujeito.

No âmbito institucional do Centro de Referência em Educação Inclusiva de Guanambi (CREIO), conforme delineado em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a atuação multiprofissional organiza-se a partir de saberes complementares: a equipe de psicologia fundamenta suas intervenções na premissa de que o desenvolvimento humano abrange aspectos socioemocionais, autorregulações e interações cooperativas; por sua vez, a equipe de psicopedagogia focaliza os processos formais e informais de ensino-aprendizagem, tomando como ancoragem o nível de desenvolvimento real e as mediações necessárias para a superação de barreiras cognitivas (Guanambi, 2013).

A consolidação dessa práxis interdisciplinar demanda processos contínuos de desenvolvimento profissional. Imbernón (2010) postula que a formação continuada não deve ser vista como mera atualização de técnicas, mas como um processo permanente de reflexão crítica sobre a própria prática e de reconstrução das identidades profissionais no coletivo de trabalho. De modo convergente, Hargreaves (2002) aborda como a aprendizagem profissional e a mudança docente dependem da criação de culturas de colaboração e do enraizamento de saberes práticos diante da complexidade das demandas contemporâneas. A trajetória dos profissionais que atuam no CREIO evidencia essa busca constante por aperfeiçoamento, na qual a formação acadêmica

inicial é continuada e aprofundada por meio de especializações (como a Neuropsicologia e a Terapia Cognitivo-Comportamental) a fim de responder com rigor técnico e sensibilidade às necessidades dos educandos.

2.3 Família e interlocução institucional

O conceito de família, de acordo com Pinheiro (2018, p. 11), é influenciado pela formação sócio-histórica do país, revela-se enquanto uma categoria sócio-histórica dinâmica e polissêmica, distante de modelos rígidos ou pré-concebidos. Suas arranjos e estruturas transformam-se continuamente em consonância com as mudanças sociais, culturais e econômicas. No contexto do acompanhamento educacional e terapêutico inclusivo, a interlocução com os núcleos familiares coloca-se como dimensão estruturante para a consolidação de intervenções eficazes e humanizadas.

A reorganização da dinâmica familiar diante das diferentes fases do ciclo vital é analisada por Bradt (1995), que evidencia o impacto das transições operadas com a chegada de um filho. Quando a criança apresenta uma deficiência, um transtorno ou uma neurodivergência, esse processo adquire contornos específicos. Buscaglia (1997) discute os sentimentos, lutos simbólicos, reestruturações e desafios vivenciados pelas famílias de pessoas com deficiência ao confrontarem as expectativas ideais com a realidade concreta. Especificando os aspectos emocionais e subjetivos envolvidos, Casarin (1999) analisa o impacto do diagnóstico clínico no ecossistema familiar, sublinhando que a assimilação da notícia deflagra reações psicológicas complexas que requerem escuta qualificada, suporte e acolhimento das equipes interprofissionais.

Para além do acolhimento inicial, a interlocução com as famílias demanda uma postura ética que recuse a sobrecarga sobre os cuidadores e combata dinâmicas históricas de culpabilização. Gueiros e Santos (2011) defendem que as famílias usuárias dos serviços públicos e socioassistenciais devem ser reconhecidas enquanto sujeitos de direitos e agentes sociais ativos, cujas vulnerabilidades materiais e sociais precisam ser compreendidas no planejamento das ações. No campo do cuidado e da educação na primeira infância, Gonzales-Mena e Eyer (2014) reiteram a necessidade de estabelecer relações paritárias entre profissionais e famílias, fundadas no respeito mútuo, na reciprocidade e na valorização dos saberes cotidianos dos responsáveis. Assim, a efetiva interlocução ultrapassa a convocação formal dos responsáveis para a escola: constitui um canal contínuo de diálogo, corresponsabilidade e emancipação social.

2.4 Pesquisa de intervenção e dispositivos de escuta dialógica

A pesquisa de intervenção firma-se no campo das ciências humanas e da educação enquanto uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, cuja premissa central é a articulação indissociável entre a investigação da realidade, o diálogo transformador e a ação coletiva. Longe de uma neutralidade positivista, esse delineamento investigativo propõe uma imersão crítica nas dinâmicas institucionais com vistas a desencadear processos de mudança e emancipação dos sujeitos envolvidos. Conforme destaca Fernandes (2020, p. 23):

[...] a pesquisa de intervenção em educação pode reunir metodologias que investigam a prática com os coletivos sociais e buscam produzir conhecimento articulado à transformação crítica das condições estudadas. Com isso, apresenta uma análise profunda e detalhada de como acontece a atuação dessas práticas dentro da perspectiva de Educação Inclusiva, possibilitando ter uma visão crítica (Fernandes, 2020, p. 23).

Nesse sentido, a pesquisa de intervenção assume um compromisso ético e político com a práxis. Ao tomar a prática educativa e seus dilemas como objeto central de reflexão, a abordagem favorece, sobretudo no âmbito dos mestrados profissionais, o desenvolvimento cooperativo de produtos educacionais e propostas de intervenção gestadas a partir das demandas reais dos contextos investigados.

Dentre os procedimentos metodológicos adequados a essa perspectiva, destaca-se o grupo focal. Gatti (2005) caracteriza o grupo focal como uma técnica de coleta de dados que privilegia a interação interpessoal e o debate reflexivo a respeito de um tema específico. A autora ressalta que a riqueza do grupo focal reside na capacidade de emergir consensos, divergências, representações sociais e significados compartilhados a partir da confrontação dialógica de diferentes perspectivas.

Diante de contingências socioambientais ou sanitárias, tais como as restrições presenciais impostas pela pandemia de Covid-19 (2020), os dispositivos presenciais de escuta exigem readaptações éticas e metodológicas. O grupo focal, aqui realizado em formato de roda de conversa, é uma técnica de coleta de dados que se baseia na “interação de um pequeno grupo de participantes em torno de um tema previamente definido, mediada por um condutor que orienta a discussão sem encerrá-la em respostas individuais” (Gatti, 2005, p. 11). A roda de conversa firma-se, portanto, como um dispositivo dialógico pautado pela horizontalidade, mantendo preservado o rigor investigativo e o compromisso ético-político de ouvir os profissionais e construir coletivamente propostas para a transformação do cotidiano escolar.

3 Percurso metodológico

A pesquisa pautou-se na abordagem interventiva, qualitativa, bibliográfica, documental e de campo empírico, com caráter exploratório, considerando as especificidades do mestrado profissional. Triviños (2012) discute a pesquisa qualitativa em educação e os estudos exploratórios; Gil (2008) apresenta procedimentos de pesquisa social, incluindo o estudo de campo, as entrevistas e a pesquisa documental. O campo empírico foi o próprio CREIO, instalado em prédio alugado no centro de Guanambi, com dez salas, sete delas destinadas a atendimentos (Guanambi, 2013).

A investigação documental considerou a Declaração de Salamanca, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a lei de criação do CREIO, seu PPP, o Livro de Registros e os atos editados na pandemia de Covid-19. A amostra da equipe contou com um profissional de cada área, escolhido pelo maior tempo de exercício na função. As famílias foram selecionadas entre

aquelas com dois filhos atendidos pelo CREIO a partir de 2018 e com menos de cinco faltas não justificadas por ano, critério verificado no livro de registro de frequência. Para preservar as identidades, utilizaram-se pseudônimos formados por cores e letras, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Participantes das entrevistas semiestruturadas

Pseudônimo	Participante	Informações profissionais	Entrevista
Azul P	Psicopedagoga	Formada em Pedagogia e Psicologia; especializações em Alfabetização, Psicopedagogia e Teoria Clínica Lacaniana; no CREIO desde 2008	35 min (maio/2020)
Vermelho Ps	Psicóloga	Formada em 2009; especializações em Neuropsicologia e Terapia Cognitivo-Comportamental; no CREIO desde 2011	30 min (abril/2020)
Verde F	Fonoaudióloga	Formada em 2010; residência multiprofissional em Saúde da Família	45 min (abril/2020)
Preto A	Assistente social	Formada em Serviço Social e Letras; no CREIO há oito anos	40 min (abril/2020)
Roxo M1	Mãe	Família com dois filhos atendidos no Centro	32 min (maio/2020)
Laranja M2	Mãe	Família com dois filhos atendidos; frequenta o CREIO desde 2017	25 min (maio/2020)

Fonte: Adaptado de Fernandes (2020).

Os dados foram coletados em dois meses durante a pandemia de Covid-19, com duração entre 25 e 45 minutos por entrevistas semiestruturadas (Triviños, 2012, p. 138), partindo da possibilidade de formação de novas perguntas que poderiam surgir a partir das respostas dos participantes.

As entrevistas permitiram que os participantes apresentassem suas percepções e experiências, com possibilidade de retomada do tema pelo entrevistador. Em razão da pandemia, as entrevistas ocorreram virtualmente, pelo aplicativo WhatsApp, com gravação e transcrição pelo aplicativo Speechy, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também registra que o formato virtual permitiu realizar as entrevistas apesar da distância física. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer consubstanciado nº 3.768.391), em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

O material foi tratado por meio da análise de conteúdo. Bardin (2006) organiza o processo em etapas que incluem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na pré-análise, observaram-se as regras de exaustividade, representatividade, pertinência e homogeneidade; na exploração, o material foi codificado em unidades de registro e agrupado nas categorias educação inclusiva, equipe multiprofissional, interlocução e família. A intervenção foi planejada como grupo focal, previsto para mais dois meses após as durante a pandemia e adaptada à roda de conversa pela plataforma Microsoft Teams, como detalhado na seção seguinte.

4 Resultados e discussão

4.1 O que as entrevistas revelaram: a base da intervenção

As entrevistas mostraram que a interlocução existe no CREIO por meio de encontros frequentes, reuniões, intervenções didáticas, atividades festivas e atendimentos às famílias. O primeiro atendimento de cada caso é feito com os responsáveis, em entrevista de anamnese, para compreender a queixa e planejar o atendimento. Há ainda retorno às famílias, reuniões periódicas e programações temáticas, como as semanas do autismo e da dislexia.

Participaram da pesquisa seis pessoas, identificadas por pseudônimos de cores a fim de preservar o anonimato. Entre as profissionais do Centro, Azul P é psicopedagoga, formada em Pedagogia e Psicologia, com especializações em Alfabetização, Psicopedagogia e Teoria Clínica Lacaniana, e atua no CREIO desde 2008. Vermelho Ps é psicóloga, formada em 2009, com especializações em Neuropsicologia e Terapia Cognitivo-Comportamental, integrando a equipe desde 2011. Verde F é fonoaudióloga, formada em 2010, com residência multiprofissional em Saúde da Família. Preto A é assistente social, formada em Serviço Social e Letras, e trabalha no CREIO há oito anos. Completam o grupo duas mães de usuários do serviço: Roxo M1, cuja família tem dois filhos atendidos no Centro, e Laranja M2, também mãe de dois filhos atendidos, que frequenta o CREIO desde 2017. As entrevistas foram realizadas entre abril e maio de 2020, com duração de 25 a 45 minutos, sendo 30 minutos com Vermelho Ps, 45 com Verde F e 40 com Preto A, em abril, e 35 minutos com Azul P, 32 com Roxo M1 e 25 com Laranja M2, em maio.

A assistente social (Preto A) distingue a demanda espontânea, em que a família já conhece o serviço e busca esclarecimentos sobre direitos, da busca ativa, em que a equipe identifica demandas que ultrapassam o campo educacional e aciona a família por telefone ou visita domiciliar, com cadastro socioeconômico e encaminhamentos à rede de saúde.

As mães avaliaram o atendimento de forma muito positiva. Roxo M1 relatou uma “recepção maravilhosa” e chamou os profissionais de “anjos”, e Laranja M2 descreveu a chegada ao Centro como um momento de muita expectativa diante das queixas escolares sobre o filho. Essa experiência pode ser compreendida à luz da discussão de Casarin (1999) sobre o impacto do diagnóstico de síndrome de Down e os aspectos psicológicos envolvidos na reorganização familiar.

Por outro lado, os profissionais apontaram dificuldades: famílias, aqui compreendidas como arranjos plurais de cuidado, constituídos por vínculos de parentesco, afeto e responsabilidade, que se organizam de modos distintos conforme as condições sociais, econômicas e culturais de cada contexto (Szymanski, 2002). Os problemas vão desde quem trabalha durante o dia e envia os filhos sozinhos aos atendimentos; pouco conhecimento sobre as necessidades dos filhos e sobre como acompanhá-los em casa; dificuldade de aceitação do diagnóstico; e limites de compreensão das orientações. Verde F descreveu um público heterogêneo, que vai de famílias esclarecidas, que

buscam diagnóstico, a outras com pouca compreensão da real necessidade do filho, o que afeta a adesão ao tratamento. Preto A relatou que famílias com maior escolaridade absorvem a notícia e lutam por direitos, ao passo que outras vivem um “luto eterno” e inviabilizam o trabalho. Azul P observou que a ética do fazer psicopedagógico permite apenas orientar e sugerir, sem executar pelas famílias, o que faz do cumprimento das orientações uma “barreira” recorrente.

Esses relatos também mostram que a experiência do diagnóstico e as respostas familiares são heterogêneas. Descreve diferentes reações, desde o choque e a dificuldade de aceitação até a adaptação, e registra críticas dos profissionais à culpabilização das famílias e à insuficiência de apoio. Os resultados confirmaram a hipótese de que a interlocução ocorre por múltiplos meios, mas nem sempre é suficiente, e evidenciaram a necessidade de um recurso que informasse as famílias sobre o CREIO, suas funções, sua equipe e o acompanhamento das crianças, o que levou à proposição do caderno informativo.

4.2 A intervenção: planejamento e operacionalização da roda de conversa

A adequação do grupo focal à roda de conversa virtual (Abreu, 2009) foi acompanhada de um planejamento em três momentos, conforme o Quadro 2: planejamento, operacionalização e registro.

Quadro 2 – Estratégias de operacionalização da roda de conversa

Momento	Objetivo	Principais ações	Datas
Planejamento	Planejar a roda de conversa com profissionais, famílias e representantes da Secretaria Municipal de Educação de Guanambi	Reunião com a orientadora; organização dos conteúdos em <i>slides</i> ; definição do texto de acolhimento; escolha de dinâmica de avaliação	01/11/2020
Operacionalização	Promover escuta com os profissionais sobre a importância da interlocução com as famílias	Boas-vindas da Secretaria de Educação; apresentação da orientadora e da coordenadora do MPIES; apresentação da pesquisa e do esboço do caderno; espaço de escuta; registro das falas; leitura de mensagem e dinâmica de avaliação	05/11/2020
Registro	Construir o produto a partir das sugestões dos participantes	Escuta do áudio gravado no Teams; transcrição das falas e sugestões; elaboração de texto dissertativo; reelaboração do caderno	05 a 10/11/2020

Fonte: Adaptado de Fernandes (2020).

O encontro ocorreu numa manhã durante a pandemia da COVID-19, pelo Teams, e durou 1 hora e 45 minutos. Participaram 13 pessoas: a secretária municipal de educação, a coordenadora municipal, a orientadora da pesquisa, a pesquisadora, duas pessoas da administração do CREIO e sete membros da equipe multiprofissional (três psicopedagogas, duas psicólogas, uma assistente social e uma fonoaudióloga). As famílias foram convidadas, mas não compareceram; apenas uma das mães justificou a ausência, por choque de horários. Essa ausência coincide, em certa

medida, com a dificuldade de participação apontada pelos profissionais nas entrevistas e indica a importância de realizar o encontro com elas em momento posterior.

A reunião foi gravada com autorização. Após a abertura feita pela Secretaria Municipal de Educação e a apresentação da orientadora, a pesquisadora acolheu o grupo com a leitura do texto “Incluir é viver a beleza da diversidade”, e expôs a pesquisa, seus objetivos, a questão norteadora, a justificativa, a metodologia e a relevância social. Em seguida, apresentou o esboço do caderno, com título, logotipos, ilustração de capa e roteiro de conteúdo. A orientadora informou que o caderno seria divulgado nos formatos impresso e virtual e que se buscava convertê-lo em recurso audiovisual, com intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), e a secretária de educação comprometeu-se a apoiar a execução.

4.3 Contribuições das participantes

A escuta foi marcada pelo reconhecimento da relevância da pesquisa para o trabalho com as famílias e para a rede municipal. Azul P destacou que a interlocução é ponto fundamental da inclusão educacional, que a participação familiar sempre inquietou a equipe e que o caderno retrata o percurso do Centro, do encaminhamento pelo professor até os atendimentos. Uma subcoordenadora de apoio relatou a necessidade de material impresso para orientar os pais, pois é a responsável pelo contato com os familiares por telefone e presencialmente. As principais sugestões estão sintetizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Sugestões apresentadas na roda de conversa

Participante	Sugestão
Psicopedagoga (Azul P)	Apresentar o caderno às famílias em reunião presencial, em momento propício após a pandemia
Outra psicopedagoga	Divulgar, nas edições anuais seguintes, as ações realizadas pelo Centro
Fonoaudióloga (Verde F)	Ampliar a representatividade na capa (por exemplo, cadeirante, surdo e cego); incluir calendário dos dias dedicados às pessoas com necessidades educacionais especiais; divulgar nos formatos impresso e virtual
Psicóloga	Distribuir o caderno em cidades vizinhas para divulgar o trabalho do CREIO
Assistente social (Preto A)	Incluir informações sobre os transtornos atendidos no Centro e sobre os direitos dos alunos
Subcoordenadora de apoio operacional	Realizar encontro com as famílias no período pós-pandemia para esclarecer e divulgar as orientações
Orientadora da pesquisa	Transformar o caderno em recurso audiovisual, com intérprete de Libras

Fonte: Adaptado de Fernandes (2020).

Outros participantes elogiaram a proposta: a psicóloga (Vermelho Ps) ressaltou sua importância no trabalho rotineiro com as famílias; a coordenadora municipal reafirmou a relevância do tema para o engajamento do CREIO e para a inclusão dos alunos nas salas comuns; e a secretária de educação comprometeu-se a viabilizar a publicação dos cadernos.

Ao final, cada participante disse uma palavra que representasse o encontro, nesta ordem: gratidão, respeito, evoluir, diversidade, parabéns, sucesso, gratidão, exemplo, incluir, admiração,

humildade, admiração, gratidão e parceria. A repetição de gratidão (três vezes) e de admiração (duas vezes), somada a termos como respeito, parceria e incluir, sugere que o encontro foi vivido como espaço de reconhecimento mútuo e de valorização da inclusão. Para a pesquisadora, as falas revelaram a preocupação constante da equipe com a inclusão e com os detalhes que valorizam as diferenças, como a observação da fonoaudióloga sobre a imagem de capa.

Esse resultado dialoga com a concepção de pesquisa de intervenção, na qual os participantes colaboram com a produção do conhecimento e com a construção do produto. Também se aproxima da equipe-integração descrita por Peduzzi (2001), marcada pela articulação das ações e pela interação dos agentes, e não pela mera justaposição de profissionais.

4.4 O produto: o caderno informativo *informa CREIO*

Com base nas contribuições, foram incluídas informações, como a definição do papel da instituição, a quem e como atende, seus objetivos, os atendimentos oferecidos, a apresentação da equipe, o público do CREIO, o acesso ao atendimento e endereços úteis nas áreas da saúde e da educação, para encaminhamentos. As sugestões que não se enquadravam no objetivo do estudo naquele momento, como o calendário de atividades e o registro das ações do Centro, foram guardadas para a edição seguinte. O nome *informa CREIO*, nas cores azul e branca da logomarca, foi pensado para que o grupo familiar se sinta representado e compreenda com facilidade as propostas do caderno. O Quadro 4 resume a estrutura da primeira edição do caderno.

Quadro 4 – Estrutura do caderno *Informa CREIO*

Seção	Conteúdo
Apresentação	Origem do caderno na pesquisa vinculada ao MPIES; objetivo de divulgar informações a famílias, crianças e comunidade; primeira publicação prevista para dezembro de 2020, com continuidade anual
O que é o CREIO?	Finalidade de atender alunos das escolas comuns da rede municipal; eixo no atendimento educacional especializado, no contraturno; educação como construção coletiva permanente
Como ter acesso	Quatro passos: ser aluno da rede municipal; apresentar necessidades educacionais especiais; ser, em geral, encaminhado pela escola; contar com a concordância expressa dos pais ou responsáveis
Orientações para as famílias	Onze orientações, com base nas falas das entrevistas e da intervenção sobre os desafios da interlocução
Chegando ao CREIO, como proceder?	Três passos ilustrados: contato com a secretária; entrevista com um profissional e preenchimento de ficha; reserva de tempo para acompanhamento
Equipe multiprofissional	Definição de equipe multiprofissional e função de psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e psicopedagogos
Onde se localiza? / Contato	Endereço (Rua Felipe dos Santos, 225, Centro, Guanambi – BA), e-mail e telefone do Centro
Credenciais	Informações sobre a autora e a orientadora

Fonte: Adaptado de Fernandes (2020).

As onze orientações às famílias traduziram os desafios identificados nas entrevistas. Entre elas, destacam-se: o direito de toda criança com necessidade educativa especial ao atendimento

educacional especializado; a busca de informações sobre as necessidades do filho, já que os profissionais apontaram a falta de instrução como obstáculo ao envolvimento; o conhecimento de direitos e deveres, pois muitas famílias perdem atendimentos por desconhecer direitos e outras não acompanham as crianças, e apenas enviá-las ao Centro de Referência de Educação Inclusiva Operacional não basta; o artigo 205 da Constituição Federal, que define a educação como dever do Estado e da família; a orientação de que a matrícula não pode ser negada, devendo a família recorrer ao Ministério Público em caso de recusa; o direito de acesso e permanência na escola; o direito a serviços de apoio especializado; e a adoção de métodos e práticas de acompanhamento adequados às diferenças do filho, com planejamento da rotina.

O Caderno Informativo – “Informa CREIO” respondeu, assim, a duas demandas simultâneas: a das famílias, que carecem de informação e de orientação prática, e a dos profissionais, que sentem falta de um material de apoio para o contato com os responsáveis. Ao informar direitos e deveres e esclarecer o papel do próprio Centro, o produto evita atribuir exclusivamente às famílias a responsabilidade pelo acompanhamento. Essa orientação converge com Gueiros e Santos (2011), que defendem o reconhecimento das famílias como sujeitos de direitos, e com a análise de Fernandes (2020) sobre os riscos de culpabilização familiar. O produto foi concebido nos formatos impresso, virtual e audiovisual, com publicação anual no segundo semestre, distribuição pelas escolas da rede e por órgãos vinculados, envio a outros municípios e discussão coletiva das próximas edições no planejamento mensal do CREIO.

Em síntese, a pesquisa indica que a interlocução entre instituição e famílias depende tanto de canais de comunicação acessíveis quanto de informações claras sobre o serviço, os direitos educacionais e as possibilidades de acompanhamento das crianças. A roda de conversa permitiu transformar as observações da equipe em ajustes concretos no Informa CREIO, reforçando a importância de construir materiais de orientação em diálogo com os profissionais que os utilizarão.

5 Considerações finais

A pesquisa mostrou que a interlocução entre a equipe multiprofissional do CREIO e as famílias acontece de modo contínuo e variado, por meio de encontros individuais, reuniões, retornos e ações temáticas, mas enfrenta limites relacionados à disponibilidade de tempo das famílias e ao pouco conhecimento sobre as necessidades dos filhos e sobre o funcionamento do Centro. Confirmou-se, assim, a questão investigativa inicial: a interlocução existe e é diversificada, mas nem sempre é suficiente.

A intervenção, ainda que adaptada pela pandemia de Covid-19, cumpriu seu propósito: criou um espaço de escuta com a equipe e com representantes da gestão municipal, recebeu sugestões concretas e resultou em um produto construído de forma colaborativa. O caderno informa CREIO, nos formatos impresso, virtual e audiovisual, configura-se como recurso

de mediação entre o trabalho da instituição e as famílias, com informações organizacionais e atitudinais que podem melhorar a ambiência institucional.

Como limitações, destacam-se a ausência das famílias na roda de conversa e a necessidade de adiar para o período pós-pandemia o encontro presencial sugerido pela equipe. Como desdobramentos possíveis, apontam-se estudos sobre a inclusão dessas crianças na escola, sobre a percepção das famílias a respeito de seus filhos durante e após o atendimento e sobre o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, publicado na fase final da pesquisa, cujos efeitos sobre o atendimento educacional especializado merecem acompanhamento crítico.

Referências

- ABREU, Nelsio Rodrigues de; BALDANZA, Renata Francisco; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 6, n. 1, p. 5-24, 2009.
- ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; MISHIMA, Silvana Martins. O desafio do trabalho em equipe na atenção à Saúde da Família: construindo “novas autonomias” no trabalho. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 150-153, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000200012>.
- ANDREOZZI, Maria Luiza. Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade. **Educação e Subjetividade**, ano 1, n. 2, p. 43-75, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 67.
- BRADT, Jack O. Tornando-se pais: famílias com filhos pequenos. In: CARTER, Betty; MCGOLDRICK, Monica (org.). **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 206-222.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CASARIN, Sônia. Aspectos psicológicos na síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão (org.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

FERNANDES, Valéria Antunes Dias. **Centro de Referência de Educação Inclusiva no Sertão Produtivo Baiano: interlocução da equipe multiprofissional com as famílias**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GELBCKE, Francine Lima; MATOS, Eliane; SALLUM, Nádia Chiodelli. Desafios para a integração multiprofissional e interdisciplinar. **Tempus – Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 6, n. 4, p. 31-39, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALES-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GUANAMBI. **Lei Municipal nº 198, de 26 de setembro de 2007**. Lei de criação do Centro de Referência de Educação Inclusiva Operacional – CREIO. Guanambi, 2007.

GUANAMBI. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Referência de Educação Inclusiva – CREIO**. Guanambi: Prefeitura Municipal, 2013.

GUEIROS, Dalva Azevedo; SANTOS, Thais Felipe Silva. Matricialidade sociofamiliar: compromisso da política de assistência social e direito da família. **Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 73-97, 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/sss.v10i2.8634842>.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e**

trajetórias de pesquisa. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: ONU, 2006.

PEDUZZI, Marina. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 103-109, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102001000100016>.

PINHEIRO, P. W. M. **“Tradição, Família e Propriedade”: Questão Social, Formação Sócio-Histórica do Brasil e Conservadorismo sob a marcha da Contradição.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. **Anais [...].** Vitória: ABEPSS, 2018.

SZYMANSKI, Heloisa. **Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança.** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 71, p. 9-25, 2002

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNICEF, 1990.