



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

**EMILLE GOMES PAGANOTTI**

**AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**São Carlos - SP**

**2021**

**EMILLE GOMES PAGANOTTI**

**AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

**Orientadora:** Profa. Dra. Claudia Maria Simões Martinez

**Coorientador:** Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

**Apoio Financeiro:** CNPq n° 142130/2018-4

**São Carlos - SP**

**2021**

Paganotti, Emille Gomes

**AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INCLUSÃO DE  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL /**  
Emille Gomes Paganotti – 2021.  
298f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,  
campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Claudia Maria Simões Martinez  
Banca Examinadora: Bárbara Amaral Martins, Carla Rios  
Ariela Vilaronga, Gerusa Ferreira Lourenço, Jussara  
Cristina Barboza Tortella  
Bibliografia

1. Autoeficácia docente. 2. Educação especial. 3.  
Deficiência Intelectual. I. Paganotti, Emille Gomes. II.  
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

**DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR**

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

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

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Emille Gomes Paganotti, realizada em 18/08/2021.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez (UFSCar)

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite (UNESP)

Profa. Dra. Bárbara Amaral Martins (UFMS)

Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella (PUCCAMP)

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

*À minha irmã, Emanuelle Gomes Paganotti.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por abençoar tanto a minha vida. Sinto que sou muito privilegiada e sei que Ele está presente segurando minha mão, nos momentos de alegria e nos de aflição.

A finalização do doutorado é fruto de um sonho e investimento de 10 anos na minha carreira profissional, se considerarmos o caminho percorrido desde a graduação. A tese, que vos apresento, é uma construção dos últimos 42 meses da minha vida! E para seguir nesse propósito, não caminhei sozinha. Nesse tempo muitas pessoas passaram por mim e, de certa forma, deixaram sua contribuição para quem sou hoje. Agradeço todas essas pessoas; as que seguem presentes e as que foram passageiras.

Especificamente, agradeço a meus pais José Antônio Paganotti e Lia Mara F. G. Paganotti, por serem meu suporte e rede de apoio essencial. Se hoje conquisto esse sonho, grande parte do mérito é deles. Obrigada papis e mamis por me educarem, por me direcionarem para o caminho do bem e por serem meu sustento de várias formas que não cabem aqui nesse escrito.

Agradeço a minha irmã Emanuelle Gomes Paganotti, a minha inspiração. Manu, seu sorriso é meu maior presente diário! Obrigada por entender minha ausência enquanto fazia a “lição que não acaba nunca”, por me dar cartinhas para me animar e por dizer que me ama. Obrigada por me ajudar a enxergar que o meu caminho está na educação especial, esse título é nosso!

Agradeço minha avó Vilma Isaura R. Gomes, que coloca meu nome em todas as orações e fala para todo mundo que a neta é professora e estudiosa! Vó, sei que essa é a maneira de expressar que torce por mim e que me deseja o caminho mais próspero possível, muito obrigada!

Agradeço meu companheiro Inymá Tank Soares, um serzinho de luz que apareceu no meio do percurso e que, com sua calma, não poupou esforços para me apoiar sempre que necessário. E também agradeço minha prima-irmã Julia Gomes Ribeiro por ser minha escuta e confidente em vários âmbitos.

Agradeço minha terapeuta e amiga Marly Marques, pois com sua profissão tem me acompanhado desde o início da jornada da graduação, fazendo exatamente as perguntas que eu preciso para refletir e entender meus padrões de comportamento. Obrigada por tanta reflexão, resiliência e empatia.

Agradeço a Andreia Osti, minha amiga e orientadora da graduação/mestrado, por acreditar no meu potencial como professora universitária e pesquisadora. Você me abriu

possibilidades e sou grata demais por isso! E obrigada aos membros do GEPRALE pela parceria desses anos.

Agradeço minhas amigas por todo apoio. Em especial Nathalia Kino de Oliveira, Camila de Freitas Albertin e Ana Carolina C. de Vasconcellos que são minhas amigas desde a infância e que me acolhem fora do âmbito acadêmico. Agradeço também a Vanderlene Garcia Lopes por ter me enviado o link do processo seletivo doutorado, você já acreditava que seria possível!

Agradeço a André Henrique Biso Lima e Emanuelle Perissotto de Assis pelo apoio durante os estudos, principalmente em relação a língua inglesa. Obrigada por corrigirem o abstract dessa pesquisa e sempre estarem disponíveis para sanar minhas dúvidas!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) pela oportunidade de ser aluna de um programa tão incrível! Obrigada a todos os docentes, eu realmente aprendi muito com vocês e me senti acolhida. E agradeço também a Eliane da secretaria por sempre estar disposta a ajudar nas questões burocráticas.

Agradeço a minha orientadora Claudia Maria S. Martinez e meu coorientador Roberto Tadeu Iaochite. Obrigada por terem aceito embarcar nessa pesquisa comigo e terem me supervisionado academicamente!

Agradeço a banca titular examinadora composta pelas professoras Bárbara Amaral Martins, Jussara Cristina B. Tortella, Gersa Ferreira Lourenço e Carla Rios A. Vilaronga por todas as contribuições no aprimoramento dessa pesquisa. E agradeço os suplentes Roraima Costa Filho e Lidia Maria M. Postalli por se colocarem a disposição.

Agradeço a Secretaria Municipal do município estudado e as professoras participantes da pesquisa, por serem a concretização na prática dessa tese.

Agradeço a Liz Amaral S. Morgado, Mariana Cristina Pedrino, Isabela Oliveira Teixeira, Cristiane de Azevedo Guimarães, Mariana Moraes Lopes e Bianca Salles Conceição, que foram presentes do PPGEEs, sendo minhas companheiras de estudos, de escrita de artigos, de conversas, de desabafos e de comemorações.

Agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro nessa pesquisa. Ter tido a oportunidade de me dedicar exclusivamente ao PPGEEs ampliou meu repertório de conhecimento na área da educação especial, me trouxe experiência na docência em nível universitário, me permitiu a participação em eventos científicos e me trouxe subsídio para entender sobre metodologia científica para uma prática baseada em evidências. Essas características contribuíram para meu amadurecimento pessoal e profissional, sou muito grata por isso.

E agradeço de antemão a todos os leitores da minha pesquisa, por me ajudarem a compartilhar o conhecimento produzido nesse tempo.

# AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

## RESUMO

A autoeficácia é considerada pela Teoria Social Cognitiva (TSC) como preditora das ações e comportamentos adotados pelos indivíduos para determinada demanda e contexto. A atuação docente, se constituindo numa ocupação específica, portanto, também é influenciada por esse constructo. Essa pesquisa objetivou analisar a autoeficácia docente na inclusão de estudantes com deficiência intelectual a partir de uma ação formativa baseada na consultoria colaborativa. Participaram três professoras do Ensino Fundamental 1. A pesquisa caracteriza-se por ser colaborativa, ou seja, trata-se de um processo de construção conjunta que envolve a prática de ensino dos docentes em relação aos estudantes com deficiência intelectual e os conhecimentos teóricos e reflexões mediados pela pesquisadora. Primeiramente, foram adotados procedimentos éticos e preparo do trabalho de campo. Após as devidas aprovações, a pesquisa iniciou-se por meio da elaboração, aplicação e avaliação de um programa com princípios da consultoria colaborativa para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Os instrumentos para coleta de dados foram: questionário de caracterização do participante e de práticas docentes relativas à inclusão, questionário para avaliação do Núcleo Comum, Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas de educandos com Deficiência Intelectual (EEDPI-DI), o Protocolo de Observação de Situações Educacionais, Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED) e questionário de avaliação final do programa de consultoria colaborativa. Os resultados demonstraram que a estruturação do programa com os princípios da consultoria colaborativa se mostrou como uma estratégia para promoção da autoeficácia. Houve um aumento da autoeficácia percebida em todas as professoras que concluíram o programa ofertado. As fontes de autoeficácia que mais se evidenciaram nos discursos foram: experiência vicária e persuasão social. A observação de modelos e estudo de conteúdos sobre inclusão escolar foram fundamentais para construção da percepção de capacidade e habilidade para incluir estudantes com DI, principalmente diante dos desafios enfrentados em função do ensino remoto emergencial adotado durante a pandemia da Covid-19. Os dados demonstraram também que o feedback sobre o trabalho docente realizado se constituiu em um elemento que pode impactar positivamente ou negativamente o trabalho realizado pelas professoras. Com base nos resultados encontrados discute-se nesta tese as ações formativas de natureza continuada para professores que têm como meta a inclusão de estudantes com DI nas salas de regulares. Discute-se também as fontes de autoeficácia presentes nos discursos das professoras durante sua participação em um programa estruturado com princípios da consultoria colaborativa. O presente estudo apresenta limitações, especialmente em função do número reduzido de participantes, cujos dados não devem ser generalizados. Apesar desta situação acredita-se que a relevância dessa pesquisa consiste em produzir conhecimento sobre o papel da autoeficácia de professores para se projetar estratégias para a inclusão escolar de alunos com DI do município estudado, contemplando a complexidade e a variabilidade das situações e dos contextos em que o ensino está presente. Para futuros estudos sugere-se a replicação do programa aqui desenvolvido em maior escala. Sugere-se também que seja realizada com professores dos anos finais da educação básica. E, ainda, a oferta deste programa de consultoria colaborativa na modalidade à distância, podendo-se abranger professores de outros estados brasileiros.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Autoeficácia. Docentes. Deficiência Intelectual. Consultoria Colaborativa.



# TEACHER'S SELF-EFFICACY IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

## ABSTRACT

Social Cognitive Theory (SCT) understands self-efficacy as a predictor of actions and behaviours adopted by people for a specific demand and context. Teaching activity is a specific occupation and is influenced by this construct. This research aimed to analyze the role of teaching self-efficacy in the inclusion of students with intellectual disabilities (ID) from a formative action based on collaborative consulting. Three elementary school teachers participated. The research is collaborative, that is, it is a process of joint construction. This process involves the teaching practice to students with intellectual disabilities and theoretical knowledge and reflections mediated by the researcher. First, we performed ethical procedures and the preparation of fieldwork. After the proper approvals, the research began with the elaboration, application and evaluation of a collaborative consulting program for the inclusion of students with intellectual disabilities. The instruments for data collection were: a questionnaire to characterize the participants and their actions for inclusion, a questionnaire to assess the Núcleo Comum, Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas de educandos com Deficiência Intelectual (EEDPI-DI), Protocolo de Observação de Situações Educacionais, Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED) and a final evaluation questionnaire of the collaborative consulting program. The results showed that collaborative consulting proved to be an important strategy for promoting self-efficacy, especially during online teaching because of Covid-19 pandemic. There was an increase in self-efficacy perceived in all teachers who completed the collaborative consulting program. The sources of self-efficacy that were most evident in the teachers' speeches were vicarious experience and social persuasion. The observation of models and study of contents about school inclusion were fundamental for building the perception of capacity and ability to include students with ID. The data also showed that feedback on the teaching work performed was an important element that can affect positively or negatively the actions achieved by the teachers. Based on the results found, this thesis discusses continuing teacher training for teachers whose goal is to include students with ID in regular classrooms. We also discussed the sources of self-efficacy present in the speeches of the teachers during their participation in the collaborative consulting program. This study has limitations, especially due to the small number of participants, whose data should not be generalized. Despite this situation, we believe that the relevance of this research is to produce knowledge about the role of self-efficacy of teachers to design strategies for the inclusion of students with ID in the studied city, considering the complexity and variability of situations and contexts where teaching is present. For future studies, we suggested the replication of the program developed here on a larger scale. In addition, the replication could be carried out with teachers from the final years of basic education. Moreover, this collaborative consulting program should be offered online, which may include professors from other Brazilian states.

**Keywords:** Special needs education. Self-efficacy. Teacher. Intellectual disabilities. Collaborative consultation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –Reciprocidade triádica entre fatores interpessoais (P), comportamento (B) e meio (E)	26
Figura 2 – Síntese da dinâmica de aplicação do programa de consultoria colaborativa “Práticas pedagógicas em inclusão escolar – Deficiência Intelectual”.	101
Figura 3 – Sentimentos/Emoções vivenciadas pelas professoras no processo de inclusão escolar durante o magistério	108
Quadro 1 – Síntese da utilização e ordem aplicação dos instrumentos no procedimento de coleta de dados.	83
Quadro 2 - Síntese das sessões do <i>Núcleo Comum</i> do Programa de Formação Continuada “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”	88
Quadro 3 – Conteúdo das sessões do <i>Núcleo Comum</i> do Programa de Formação Continuada “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”	89
Quadro 4 - Síntese das sessões do <i>Núcleo Específico</i> do Programa de Formação Continuada “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”	91
Quadro 5 - Conteúdo das sessões do <i>Núcleo Específico</i> do Programa de Formação Continuada “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”	93
Quadro 6 - Síntese do <i>Núcleo Avaliativo-Reflexivo</i> do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”	98
Quadro 7 – Questões base do <i>Núcleo Avaliativo-Reflexivo</i> do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”	98
Quadro 8 – Nível de satisfação do docente no magistério e percepção sobre seu preparo para inclusão do estudante com DI.	107
Quadro 9 – Opinião dos professores sobre a efetivação da inclusão escolar e da aprendizagem do estudante com DI nesse processo de inclusão escolar.	108
Quadro 10 – Recebimento de apoio específico para atendimento dos estudantes com DI para efetivação da inclusão escolar do aluno	109
Quadro 11 – Estratégia de sondagem sobre o que as professoras esperavam da formação continuada “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”	109
Quadro 12 – Resultados de Amarílis na EEDPI-DI antes e após o programa de consultoria colaborativa	238

Quadro 13 – Resultados de Íris na EEDPI-DI antes e após o programa de consultoria colaborativa	239
Quadro 14 – Resultados de Rosa na EEDPI-DI antes e após o programa de consultoria colaborativa	241
Quadro 15 – Resultados de Amarílis, Íris e Rosa na EFAED	242
Quadro 16 - Situações destacadas pelas participantes que contribuíram para elevar sua autoeficácia para incluir estudantes com deficiência intelectual nas aulas	246

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Quantidade de PAEE geral, de estudantes com DI no Ensino Fundamental 1, sexo e série escolar por território.	75
Tabela 2 – Caracterização da idade, formação, série escolar que leciona/período, número de estudantes com DI matriculados.	77
Tabela 3 – Caracterização das participantes em ano de término da graduação, tempo de atuação docente, tempo de atuação na unidade escolar de pertencimento, tempo de atuação na mesma série escolar.	77

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Covid-19	Corona vírus (SARS-CoV 2)
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EE	Educação Especial
EEDPI	Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas
EEDPI – DI	Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas de estudantes com Deficiência Intelectual
EFAED	Escala de Fontes de Autoeficácia Docente
HTPC	Horário de trabalho pedagógico coletivo
HTPI	Horário de trabalho pedagógico livre/individual
IFBr	Índice de Funcionalidade Brasileiro
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAM	Projeto de Avaliação Multidisciplinar
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIM	Projeto de Intervenção Multidisciplinar
PPGEEs	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
SME	Secretaria Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEIP	Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale
TSC	Teoria Social Cognitiva
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b>	14
<b>2 INTRODUÇÃO</b>	20
<b>3 TEORIA SOCIAL COGNITIVA</b>	26
<b>4 DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR</b>	32
4.1 AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	39
<b>5 CONSULTORIA COLABORATIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	41
<b>6 OBJETIVOS</b>	71
6.1 OBJETIVO GERAL	71
6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	71
<b>7 METODO</b>	71
7.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	71
7.2 ETAPAS DA PESQUISA E TIPO	72
7.3 AMOSTRA	75
7.4 PARTICIPANTES	76
<b>7.4.1 Critério de participação</b>	76
<b>7.4.2 Caracterização das participantes</b>	76
7.5 INSTRUMENTOS	78
<b>7.5.1 Questionário de caracterização do participante e de práticas docentes relativas à inclusão</b>	78
<b>7.5.2 Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas</b>	78
<b>7.5.3 Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas para alunos com Deficiência Intelectual (EEDPI-DI)</b>	79
<b>7.5.4 Questionário para avaliação do Núcleo Comum</b>	79
<b>7.5.5 Diário de campo do professor</b>	80
<b>7.5.6 Protocolo para quantificar estudantes com Deficiência Intelectual do município</b>	80
<b>7.5.7 Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED)</b>	80
<b>7.5.8 Questionário de avaliação final do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”</b>	80
<b>7.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS</b>	81

<b>7.6.1 Alterações nos procedimentos de coleta de dados em função da pandemia causada pelo covid-19 (SARS-CoV-2)</b>	84
<b>7.6.2 Identificação das participantes da pesquisa a partir das condições impostas pela pandemia e coleta de dados</b>	85
<b>7.7 ANÁLISE DE DADOS</b>	85
<b>7.7.1 Análise de dados referentes à Etapa I: crenças de professores sobre suas capacidades e habilidades para atuar na inclusão de estudantes com deficiência intelectual na sala comum.</b>	85
<b>7.7.2 Análise de dados referentes à Etapa II: programa de consultoria colaborativa para professores que atuam na inclusão de estudantes com deficiência intelectual na sala comum</b>	86
<b>8 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	87
<b>8.1 BLOCO 1 – ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE CONSULTORIA COLABORATIVA</b>	87
<b>8.1.1 Estrutura do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”</b>	87
<b>8.1.2 Dinâmica de aplicação do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”</b>	88
<b>8.1.3 Avaliação do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”</b>	101
<b>8.1.4 Follow up</b>	102
<b>8.1.5 Discussão</b>	102
<b>8.2 BLOCO 2 – PRÁTICAS DAS PROFESSORAS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DI</b>	105
<b>8.2.1 Experiências diretas das professoras</b>	105
<b>8.2.2 Percepções das professoras sobre a inclusão escolar</b>	107
8.2.2.1 Nível de satisfação no magistério e sentimentos envolvidos no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual	107
8.2.2.2 Possibilidades de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual	108
8.2.2.3 Expectativas do programa de consultoria colaborativa	109
<b>8.2.3 Discussão</b>	109
<b>8.3 BLOCO 3 – CONSULTORIA COLABORATIVA PARA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DI</b>	112

<b>8.3.1 Caso 1 – Amarílis</b>	112
<b>8.3.2 Caso 2 – Íris</b>	151
<b>8.3.3 Caso 3 – Rosa</b>	191
<b>8.3.4 Discussão</b>	231
<b>8.4 BLOCO 4 – AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA ESTUDANTES COM DI</b>	237
<b>8.4.1 Eficácia docente para práticas inclusivas para estudantes com DI</b>	237
<b>8.4.2 Fontes de autoeficácia docente para atuar em classes que contém estudante com DI</b>	242
<b>8.4.3 Discussão</b>	244
<b>8.5 BLOCO 5 – RELAÇÕES ENTRE AUTOEFICACIA E CONSULTORIA COLABORATIVA POR PARTICIPANTE</b>	247
<b>8.6 BLOCO 6 – FOLLOW UP DE AMARÍLIS</b>	250
<b>8.6.1 Discussão</b>	254
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	255
<b>REFERÊNCIAS</b>	257
<b>APÊNDICE A - Protocolo para quantificar estudantes com deficiência intelectual no município</b>	277
<b>APÊNDICE B – Carta de anuência</b>	278
<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido</b>	279
<b>APÊNDICE D - Questionário de caracterização do participante e de práticas docentes relativas à inclusão</b>	281
<b>APÊNDICE E - Protocolo de observação de situações educacionais inclusivas</b>	284
<b>APÊNDICE F - Questionário para avaliação do Núcleo Comum</b>	285
<b>APÊNDICE G – Diário de campo do professor</b>	286
<b>APÊNDICE H – Questionário de avaliação final do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual</b>	287
<b>ANEXO A - Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas para estudantes com deficiência intelectual (EEDPI-DI)</b>	290
<b>ANEXO B - Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED)</b>	293



## 1 APRESENTAÇÃO

A deficiência intelectual e todo seu contexto educacional esteve presente em minha vida antes mesmo que eu soubesse identificar essa própria condição. E sou grata por isso, pois veio em forma de pessoa mesmo, para me ajudar a seguir meu caminho profissional.

Durante minha trajetória escolar, estudei com duas meninas que hoje identifico como público-alvo da educação especial (PAEE): a T. e a D.

A T. tem Síndrome de Down e estudamos juntas durante a educação infantil. Lembro-me que ela tinha alterações de humor e poderia se tornar um pouco agressiva, o que nos deixava com certo receio de brincar com ela, com medo de nos machucarmos. Tentei ajudar na lição algumas vezes e, evidentemente, levei alguns puxões de cabelo! Minha mãe me dizia que ela tinha mais dificuldade em aprender e que ficava brava por isso, dizia que eu poderia ajudá-la e que deveria ter paciência. Essa estudante voltou na minha vida depois de um tempo, quando fui estagiária em um núcleo de ensino especial.

A D. foi uma das minhas melhores amigas e até hoje nossas vidas se entrelaçam de certa forma. D. teve meningite quando criança, o que ocasionou algumas sequelas intelectuais. É um pouco mais velha que eu, porém foi retida em alguma das séries escolares e estudamos na mesma classe no infantil e em classes distintas no ensino médio. Lembro-me de ajudá-la em lições na sala e nas tarefas de casa, em me sentar com ela no recreio ou no ônibus em passeios escolares, brincávamos muito uma na casa da outra! Nossas mães se tornaram muito amigas também e mantemos contato, vou explicar o porquê.

Em determinada época, ainda na educação infantil, estávamos estudando árvore genealógica e vários colegas de sala tinham irmãos. Eu achei aquilo um máximo! Após inúmeros pedidos aos meus pais, veio a notícia: eu finalmente ganharia uma irmã! E o mais interessante é que quando decidiram que iriam tentar uma gestação, minha mãe já até estava grávida.

Emanuelle, minha maravilhosa irmã, nasceu em 1998, quando eu tinha cinco anos e meio. A gestação foi tranquila, sem intercorrências, e o índice de *Apgar* dela ao nascer foi até melhor que o meu! Porém, a partir de seus três meses de idade, seu desenvolvimento foi realmente cheio de desafios e aventuras, bastante intenso para nós como família.

Desde que nasceu, Manu teve um refluxo muito grave e sempre esteve atrasada em comparação ao desenvolvimento típico. Meus pais a levaram em todos os médicos que recomendaram e os exames de ressonância ou genéticos sempre estiveram dentro da média, então diziam com muita frequência que ela tinha o tempo dela e que em algum momento ela alcançaria a média. O que posso testemunhar a respeito foi que os médicos acertaram que ela

tem o tempo dela, mas erraram em relação a alcançar o desenvolvimento típico em algum momento.

Manu fez fisioterapia, fonoaudiologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, equoterapia, durante muito tempo de sua vida no contraturno da escola e, mesmo assim, algumas questões em sua escolarização começaram a se agravar. Ela sempre estudou em escola particular, assim como eu. Contudo, talvez tenha passado por quase todas as escolas privadas do município! E algumas não a aceitaram quando dizíamos que ela tinha mais dificuldade para aprender.

O que mais me recordo é a tortura que as reuniões escolares se tornaram para meus pais. Minha mãe chorava dizendo que não sabia mais o que fazer para descobrir o que Manu tinha, de como poderia ajudá-la e como poderia conscientizar algumas professoras. E assim foi até decidirem tirar ela da escola regular na 4ª série, após inúmeras reprovações, mesmo ainda sem laudo.

Na época, ameaçaram meus pais dizendo que iriam denunciá-los, porém eles tinham muita coisa documentada e alegaram que diriam que a escola não estava fazendo o suficiente por ela. Essas medidas foram tomadas após uma reunião escolar, na qual a professora regente disse algo do tipo (de acordo com minha mãe): “Está vendo o que tem de certo aí? (Fazendo referência à apostila) foi porque eu ajudei, pois de resto ela não consegue fazer nada!”. Não julgo essa decisão deles e hoje como professora busco não repetir esses erros, conscientizar as pessoas que estão em meu cotidiano e auxiliar no que for possível para que as escolas sejam de fato acolhedoras com o PAEE.

Minha mãe fez magistério e coincidentemente deu aulas particulares para alunos com mais dificuldade de aprender, mas parou de exercer a profissão depois que eu nasci e dedicou sua vida para cuidar “da gente”. Já meu pai trabalhava, o que não quer dizer que ele não é um pai presente para nós, pelo contrário! Teve um pouco mais de dificuldade para entender tudo que aconteceu com Manu, porém sempre ajudou no que estava ao seu alcance. Desde então, Manu segue com aulas em um núcleo de ensino especial e, atualmente, também frequenta oficinas em uma organização social da cidade.

Considero minha irmã tão incrível e aprendo tanto com ela todos os dias, que percebo que todos esses acontecimentos me ajudaram a seguir meu propósito nesse mundo. Me mostraram como é ser forte diante das adversidades, como é ser mais humana e aceitar o próximo como ele realmente é. Lembro-me de ser monitora/apoio dela em algumas das escolas e em passeios escolares, quando eu não tinha tarefas para cumprir. Me recordo das tantas vezes que a ajudei em alguma questão e é assim até hoje. Ela é meu incentivo maior para continuar a

estudar essa temática. Eu amo tanto que não existem palavras suficientes para escrever nesse momento! Sei que ela pode conquistar muito mais do que pensa ou do que falaram para ela. Estamos juntas nessa tarefa e tenho ganhado aliados que me ajudam nesse processo. Temos conquistado avanços no nosso tempo!

Em 2010, eu já sabia que iria me inscrever para pedagogia nos vestibulares. Desde que me conheço por gente eu dizia que iria trabalhar na educação especial e não tive dúvidas! E mesmo assim, minha mãe conversou com a antiga diretora do núcleo de ensino especial que minha irmã frequenta e ela me convidou para passar uma semana como ajudante dela nas aulas. Minha mãe tinha receio que eu só estivesse querendo cursar por conta da vivência com minha irmã, e ela sabia o quanto essa área pode ser desafiadora.

No momento que entrei na sala, já no primeiro dia, minha certeza se fortaleceu. Cheguei em casa tão feliz! Minha mãe percebeu que era de verdade e que eu não mudaria de ideia. E a diretora da época disse que eu tinha jeito para lecionar!

Em 2011 ingressei no curso de pedagogia da Unesp – Universidade Estadual Paulista no campus de Rio Claro; a universidade pública mais próxima de casa que eu tinha passado, já que eu não queria ficar longe da minha família, da minha irmã. Durante a graduação fiz cursos extras que versaram sobre metodologias diversificadas de ensino para pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e fui em congressos que tinham linhas de pesquisa sobre a educação especial.

Estagiei por quase dois anos, entre idas e vindas, no núcleo de ensino especial que minha irmã estuda, trabalhando com crianças, adolescentes e adultos com síndrome, deficiência e TEA. Também realizei estágio extracurricular em escola regular, com duração de um ano, o que me mostrou que meu maior interesse é realmente a educação especial.

Em 2012 conheci a Andréia Osti, minha eterna orientadora e amiga. Para minha sorte ou ajuda do destino, fui da primeira turma que ela deu aula da Unesp, pois tinha acabado de ingressar como professora efetiva do Departamento de Educação. Durante as excelentes aulas, ela compartilhou suas experiências como professora e disse que pesquisava sobre dificuldades de aprendizagem e temas afins. É claro que tive um amor acadêmico à primeira vista! A partir de então firmamos uma parceria de trabalho.

Fui voluntária nos projetos de extensão que Andréia ofertou sobre dificuldades de aprendizagem e com a escrita dos membros do grupo de estudos ela organizou um livro que foi publicado em 2015, com o título: “Contribuições da extensão universitária para a formação de professores”. Escrevi o capítulo 6 - “Um recorte sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais”.

Em 2014, no meu último ano da graduação, vi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Pedagogia como uma oportunidade para vivenciar mais experiências na rede regular de ensino público. Fui aceita no processo seletivo do programa e vivi experiências extraordinárias com um 5º ano municipal e regular, mesmo sem ter matrícula de alunos PAEE. A professora regente me acolheu em sala e me ajudou no empoderamento do meu “eu professora”, pois estava me aproximando do final da graduação e vivenciava a dualidade entre as inseguranças de ser recém-formada e a vontade de fazer um trabalho de fato inclusivo nas minhas experiências futuras. Mesmo com as vivências de estágio extra e curriculares, foi no PIBID que me senti e me vi como professora.

Fizemos diversos projetos que versaram sobre a leitura com um propósito interdisciplinar, contudo a apresentação dos estudantes na formatura desse 5º ano fechou essa experiência com “chave de ouro”, pois foi uma música que ensaiamos em LIBRAS! Foi lindo! E, ainda em 2014, conjuntamente com os demais membros do PIBID da Pedagogia, participamos de um evento científico com publicação e apresentação oral do produto acadêmico de nossa escrita coletiva, proveniente das experiências vividas.

A minha vontade de estudar sobre educação especial e atuação docente aumentou a cada ano da graduação, já que foi um dos tópicos que mais me marcou durante o contexto da minha irmã e por eu ter me formado como professora. Tinha vivenciado a questão familiar e, naquele momento, eu sabia que a licenciatura plena em pedagogia não contemplava muito o assunto da educação especial, pois só tive uma disciplina específica.

Meu trabalho de conclusão de curso teve como tema “Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais: levantamento bibliográfico de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso no acervo online da Unesp”. Foi orientado pela Andréia e, na época, ela sugeriu que fizéssemos um artigo para apresentar como comunicação oral no VI Congresso Brasileiro de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi lá que conheci algumas das minhas referências na área da educação especial e tive a primeira experiência sozinha em apresentação de trabalho em evento.

Cursei o Mestrado em Educação entre 2015 e 2017, na mesma universidade e com a mesma orientadora. A dissertação com título “Representações sociais de professores do ensino fundamental 1 em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)” versou sobre as representações de professores da sala regular e de professores do atendimento educacional especializado em relação a alunos com deficiência, síndromes, transtornos e altas habilidades/superdotação. A pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Durante o mestrado, fiz estágio de docência voluntariamente na disciplina de Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização e na de Conteúdo, metodologia do ensino de Língua Portuguesa com a Andreia, assumo que estar em sala de aula é a minha parte preferida! Continuei participando de eventos científicos como ouvinte ou como participante; com publicações e apresentações ou como membro da comissão organizadora. Permaneço como membro do GEPRALE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita, no qual realizamos estudos em diversos temas da Educação.

Concomitante com o mestrado, em 2015 cursei especialização em psicopedagogia clínica e institucional e em 2016 educação especial com ênfase em deficiência intelectual pela Faculdade XV de agosto, em um polo na minha cidade. Após o estágio curricular em psicopedagogia com a S., que inclusive foi psicopedagoga da Manu por um tempo quando pequena, comecei a atuar em atendimento particular por indicação dela. Pouco tempo depois, fui contratada pela Associação de Reabilitação Infantil Limeirense (ARIL); uma organização social da cidade que proporciona diversos projetos.

Permaneci na ARIL de 2016 a 2018 e participei de dois projetos conveniados com a prefeitura; o Projeto de Intervenção Multidisciplinar (PIM) e o Projeto de Avaliação Multidisciplinar (PAM). Como psicopedagoga pelo PIM realizei intervenções semanais em grupo para estudantes com laudo de deficiência intelectual (DI). Todos os atendidos estavam matriculados na rede pública municipal em contraturno, no Ensino Fundamental 1 e, portanto, também participei de reuniões com escolas e com familiares. Já no PAM, realizei avaliações psicopedagógicas individuais em estudantes encaminhados com dificuldade de aprendizagem. Em ambos os projetos, elaborei relatórios sobre os atendidos para compartilhar com a secretaria municipal da educação, escola e pais.

Paralelamente, desde o final da graduação, incentivei meus pais a buscarem os direitos da minha irmã, com base no que eu havia estudado. Não foi algo tão simples assim, pois diziam que um laudo não mudaria o que sentem por ela e que talvez não fizesse mais sentido já que haviam tirado ela da escola há muito tempo. Mas, após conversas sobre legislações, sobre o direito de acessibilidade nos lugares e necessidade de interdição judicial já que ela estava quase completando maioridade, retomamos as buscas.

Fomos em nutróloga, psiquiatra, neurologista e foram refeitos alguns exames. Em 2016, com 18 anos, a Manu teve seu primeiro laudo: F71.9 – DI moderado sem menção de comprometimento do comportamento com F81.9 - Transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares. Com autorização de meus pais, inscrevi a Manu na

ARIL, onde em 2018 o F71.9 foi confirmado com a Escala Wechsler Abreviada de Inteligência e ela foi matriculada na oficina pedagógica.

Aprendi muito durante esse tempo de atendimento na ARIL! Como psicopedagoga algumas atividades davam certo, outras evidentemente não saiam como planejado. Percebi que algumas escolas estavam interessadas em firmar um trabalho colaborativo, outras não. Me deparei com condições nunca antes presenciadas por mim; os diferentes graus da DI e diversas deficiências associadas. Conheci profissionais incríveis, que realmente abraçam a causa. Me envolvi com a história de diversas crianças e seus respectivos familiares. Acreditei no potencial dos estudantes e fui recompensada com os avanços, por menores que fossem! Tudo isso fortaleceu minha vontade de continuar na área e já estava decidida a fazer o processo seletivo do doutorado antes mesmo de finalizar o mestrado.

Aliás, dentre os dias da minha defesa da dissertação, a Unesp estava sediando o II Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva (TSC) em Debate. Resolvi participar, já que seria na universidade, valor acessível, eu teria disponibilidade para ir e não conhecia a teoria. Pelas descrições do site do congresso, tive a impressão que conhecer faria sentido nos meus estudos.

Mediante a queixa recorrente dos docentes sobre “não se sentir preparado” e os inúmeros desafios encontrados no ambiente escolar, o constructo da autoeficácia fez sentido para mim, inclusive em um minicurso que participei na manhã da minha defesa! E eu me interessei tanto pelo constructo que, assim que sai da minha defesa, voltei para o Congresso e avisei a família que deixaríamos a comemoração para outro dia! Eles conhecem a curiosa pesquisadora professora que habita em mim e, como sempre, me apoiaram.

A princípio iria me inscrever no processo seletivo do doutorado apenas na Unesp, porém uma grande amiga minha me mandou uma mensagem com um *link* que mudou meus planos. Sou grata por essa mensagem, pois me fez sair totalmente da zona de conforto! Vanvan é psicomotricista e tem atendido a Manu como *personal trainer* há anos. Conheci ela em 2015 na academia, pois ela era a profissional de educação física responsável pelo horário que eu frequentava. A vi em atuação com uma adulta com TEA e resolvi perguntar o que ela estudava. Desde então trocamos informações sobre educação especial e temos parceria em algumas palestras e oficinas.

O link que Vanvan mandou foi o processo seletivo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), dizendo que era a “minha cara” e que eu precisava tentar! Conversei com a Andréia Osti, que também me incentivou, dizendo que seria importante para meu crescimento

profissional na área. Tenho uma rede de apoio maravilhosa nesse sentido, pais e amigos que também acreditam na minha missão!

E aqui estou, desde 2018, cursando o doutorado especificamente em um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Que inclusive conta com professores altamente qualificados e influentes na temática! E adivinhem meu tema nessa empreitada? Docência, autoeficácia e Deficiência Intelectual!

A presente tese foi contemplada pelo apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A seguir são apresentados capítulos teóricos que fundamentam a importância do estudo da TSC na escola, especificamente no que se refere à parceria entre professores regentes que têm estudantes com DI matriculados na sala comum e a educadora especial. São apresentados dados de um estudo empírico, nessa perspectiva.

## **2. INTRODUÇÃO**

Há mais de 25 anos, estudantes com qualquer tipo de necessidades educacionais específicas têm o direito de acesso, permanência e aprendizagem em escolas comuns. Apesar de ser um compromisso de vários atores, nesse cenário o professor regente ganha destaque por ser o profissional que frequentemente passa maior parte do tempo com os estudantes no espaço escolar. Este, ocupa a tarefa de ensinar a todos os estudantes em sua classe, com e sem deficiência, respeitando e valorizando a heterogeneidade de seus matriculados.

De acordo com a legislação vigente, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), o público-alvo da educação especial (PAEE) contempla estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atual Transtorno do Espectro Autista, APA, 2014) e altas habilidades/superdotação em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. E, no Documento Subsidiário à política de inclusão (BRASIL, 2005), por exemplo, é atestado que a realização da inclusão é possível, se realizada através de uma ação em âmbito educacional, social e político com o objetivo de oportunizar o pleno desenvolvimento das capacidades e potencialidades de pessoas com deficiência, livre de discriminação e incentivando uma sociedade mais justa e equalitária.

Contudo, pesquisas como as de Paganotti (2017), Hilsdorf (2014), Moscardini (2011), Lippe (2010), Medeiros (2007) e Martins (2006), assemelham-se em seus resultados indicando que a inclusão escolar tem encontrado desafios para se efetivar em alguns contextos, uma vez

que professores regentes relataram em maior ou menor grau, falta de conjunto de serviços, recursos, conhecimento e formação adequada para o atendimento a esses estudantes.

Tardif (2013) ressalta que em uma prática docente são mobilizadas dimensões que vão além do saber técnico do professor como, por exemplo, experiências na formação, desenvolvimento e identidade profissional, carreira, condições de trabalho, características da instituição, etc. Sendo assim, o saber docente não pode ser considerado como mera soma de valores e conhecimentos adquiridos sobre ensinar, mas sim de saberes diversos que estão intrinsecamente conectados por questões provindas da epistemologia; das experiências práticas.

Em contextos educativos heterogêneos, entende-se que além de habilidades e competências no magistério e de conhecerem as principais características do PAEE, os professores precisam acreditar que são capazes de planejar e ensinar esses alunos em sala de aula comum. Principalmente, para ensinar aqueles estudantes com algum grau de déficit cognitivo em comparação com o desenvolvimento considerado médio padrão (APA, 2014; AAIDD, 2010), os quais podem apresentar desafios para compreender os conteúdos referente a série escolar pertencente e necessitam de flexibilizações no currículo ou adaptações de atividade (MINETTO, 2008; TANNÚS-VALADÃO 2013), como é o caso de estudantes com DI.

Como medida de suporte para a inclusão escolar do PAEE, também é garantido por lei o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado por um professor da educação especial, formado em licenciatura em educação especial ou em pós-graduação para tal. Nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC, 2009a), é descrito o objetivo complementar/complementar desse serviço, como atendimento prioritariamente em sala de recursos multifuncionais em contraturno. Contudo, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências e a própria Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a) que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência ampliam essa ideia de serviço complementar/suplementar, identificando a possibilidade de medidas individualizadas e/ou coletivas para eliminação de barreiras que impeçam a aprendizagem do estudante.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), no contexto brasileiro atualmente o educador especial tem a possibilidade de exercer o AEE em sala de recursos multifuncionais, no ensino itinerante, em consultoria colaborativa ou no ensino colaborativo/coensino. As autoras enfatizam que o atendimento ao estudante de maneira restritiva a sala de recursos multifuncionais ou no ensino itinerante pode tornar a prática desconexa à sala de aula comum,



desarticulada com a professora regente, com uma abordagem totalmente centralizada no aluno e não nas barreiras escolares.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) se apoiam em trabalhos com relatos qualitativos de eficácia para advertir a necessidade e de trabalho em colaboração entre professor regente e professor da educação especial, principalmente para efetivar a inclusão de estudantes que estão em desnível com os objetivos esperados para classe. Caso não seja possível o trabalho em coensino, isto é, ambos trabalhando em parceria na mesma sala de aula, existe a possibilidade de trabalhar em consultoria colaborativa. Nesse modelo de serviço, o professor regente tem uma demanda específica de um estudante-alvo e o consultor pode exercer suporte de formação continuada, de planejamento, de apoio mútuo, sem hierarquização dos saberes e valorizando a experiência.

Mesmo em trabalhos colaborativos onde se constrói uma rede de apoio entre docentes, entende-se que as práticas pedagógicas de ambos os professores serão envolvidas pelas demais dimensões do saber (TARDIF, 2013), como crenças, valores, sentimento de capacidade, repertório de conhecimento sobre o tema, contexto escolar que está inserido, tempo de magistério, relações interpessoais, entre outros. Em âmbito científico, Pajares (1992) assume que estudar empiricamente as crenças dos docentes pode ser um trabalho desafiante, sendo extremamente necessária a escolha cuidadosa do delineamento dessa pesquisa para que seja especificado a natureza das crenças e seu sistema, ou seja, os pressupostos desse entendimento.

O autor recomenda que estudos que envolvam crenças na área educacional devem compreender também os efeitos específicos do contexto relacionados à tais crenças e, portanto, não podem ser entendidas como desconexas dessas relações, incluindo a necessidade de se analisá-las a partir de um sistema de crenças mais amplo que envolve as condições contextuais.

Nesse sentido, o presente trabalho considera o constructo de autoeficácia da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (1986, 1995, 1997) para caracterizar que a postura de iniciar, persistir ou abandonar uma ação específica está relacionada com as crenças dos indivíduos sobre suas próprias capacidades para produzir o resultado que deseja em um domínio específico.

Bandura (1986) salienta que o conhecimento específico e o domínio de habilidades dos professores não são suficientes para garantir que o ensino seja eficaz, pois a ação docente bem-sucedida requer para além desses elementos (conhecimentos e habilidades), certo juízo pessoal sobre sua própria capacidade para empregar tais conhecimentos e a destreza para ensinar em diferentes situações, incluindo as mais desafiadoras. Dentre outros efeitos, com níveis mais elevados de autoeficácia, a pessoa visualiza um cenário de sucesso que implicará positivamente

no esforço e tempo empregado para superar os obstáculos encontrados para atingir seu objetivo. Mas, se o indivíduo se percebe pouco autoeficaz, torna-se propenso a visualizar cenários de insucesso que poderão influenciar negativamente na sua atuação. Importante destacar que além da antecipação de cenários futuros, acreditar nas próprias capacidades está associado aos processos seletivos, cognitivos, motivacionais, afetivos (BANDURA, 1997).

A autoeficácia é considerada por Bandura (1986, 1997) um constructo que se constitui nas experiências pessoais em contexto, isto é, alicerçada nas relações sociais. O autor afirma que a autoeficácia contempla as expectativas que a pessoa tem de si mesma para uma demanda específica, é preditora de comportamentos e modulada por quatro fontes de informação, são elas: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e emocionais. As definições das fontes de informação estão descritas no capítulo Teoria Social Cognitiva desta pesquisa.

Alguns estudos como os de Bzuneck (1996), Guimarães (2003), Tchannen-Moran, Woolfolk Hoy (2007), e Mäkela; Hivernsalo; Whipp (2014) demonstraram que frequentes episódios de insucessos e frustrações podem abalar a motivação e a crença de professores frente à continuidade de suas atividades profissionais, implicando em abandono de carreira ou permanência sem envolvimento. Em contrapartida, afirmam que os professores com crenças de autoeficácia mais elevadas, apresentam maior propensão em introduzir práticas e técnicas mais eficientes para a aprendizagem dos alunos, com ou sem dificuldades de aprendizagem, e demonstraram melhor capacidade de gerenciar e se adaptar em situações desafiadoras.

No âmbito da docência em contexto inclusivo, Loreman, Sharma, Forlin (2013) realizaram uma pesquisa com participantes do Canadá, Austrália, Hong King e Indonésia, e concluíram que os professores se beneficiaram de aprendizagens em disciplinas, conhecimento de legislação, experiência e convivência com pessoas com deficiência. E, Engstrand, Roll-Petterson (2014) evidenciaram que os professores da Suécia que tiveram oportunidade de realizar disciplinas relacionadas ao ensino inclusivo durante a graduação ou pós-graduação apresentaram níveis mais elevados de autoeficácia docente em contextos inclusivos.

No cenário brasileiro, a pesquisa de Martins (2018) identificou um aumento positivo no nível de autoeficácia do professor para práticas inclusivas após uma formação continuada que foi previamente elaborada pela pesquisadora e executada em grupo na temática da Educação Especial. Essa formação foi baseada em experiências vicárias e específica sobre Deficiência Intelectual ou sobre Altas Habilidades/Superdotação. E, no estudo exploratório de Fernandes, Costa Filho, Iaochite (2019) foi identificada uma correlação significativa entre o nível de

autoeficácia de licenciandos de Educação Física para atuar alunos de modo inclusivo com a fonte de persuasão social e a oferta de disciplinas sobre Educação Especial.

Martins e Chacón (2019) revisaram sistematicamente a produção nacional e internacional de pesquisas que relacionaram autoeficácia docente e a educação especial até 2017. A coleta de dados foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos CAPES, Education Resources Information Center – ERIC e ScienceDirect utilizando-se de diversas combinações e descritores que identificariam pesquisas que utilizaram o tema autoeficácia, professor e educação especial, dividindo-as em etapas de busca.

O foco de interesse do estudo de Martins e Chacón (2019) foi a análise de artigos, teses e dissertações que ofereceram formação de professores visando a inclusão escolar do PAEE. Especificamente em relação a autoeficácia docente e educação especial, os autores analisaram três produções brasileiras. Dessas, duas delas são da temática da educação física adaptada e uma da inclusão no ensino superior. Isto é, nenhuma delas teve como objetivo de estudo a consultoria colaborativa para professores sobre inclusão de estudantes com DI.

Os demais estudos encontrados, versaram sobre a autoeficácia docente em uma diversidade de objeto de estudo. Houve predominância de delineamentos quantitativos, com participantes em serviço e foram realizados diferentes tipos de abordagem formativa. Apesar de uma tendência crescente na quantidade de publicações, Martins e Chacón (2019) revelaram uma lacuna de pesquisas que investiguem a autoeficácia docente em relação a educação especial. E, ainda, que promovam algum tipo de formação continuada nesta, tendo em vista que os resultados das pesquisas analisadas com outros objetos de estudos demonstraram aumento de níveis de autoeficácia docente quando este é exposto a articulação teórico-prática.

Apostando na aproximação entre o serviço de consultoria colaborativa ofertada pesquisador educador especial e o constructo da autoeficácia, Machado (2014) evidenciou quantitativamente e qualitativamente a melhora do desempenho de estudantes com dificuldades de aprendizagem nas tarefas trabalhadas e problemas de comportamento, a partir de uma iniciativa de consultoria colaborativa para professores. Dentre as avaliações realizadas antes e após o programa ofertado, foi possível identificar relação entre desempenho acadêmico com a autoeficácia dos próprios estudantes, o que pode ter sido beneficiado pelo acompanhamento em consultoria dos professores.

Na mesma perspectiva, Canabarro (2018) realizou um programa contemplando 15 encontros de uma hora com uma professora do Ensino Fundamental 1 que recebeu estudante

com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a respectiva profissional de apoio à inclusão desse estudante. As demandas e materiais foram definidos a partir das necessidades da professora e contemplaram momentos de reflexões e estudo de formação continuada. Segundo os resultados da autora, houve aumento na autoeficácia docente percebida e a configuração de serviço pode ter influenciado positivamente as quatro fontes desse constructo (experiência direta, vicária, persuasão social e estados fisiológicos/emocionais).

Para verificar os efeitos de um modelo de consultoria colaborativa na autoeficácia de professores que recebiam estudantes com deficiência auditiva/surdez em escolas de áreas rurais, Pedersen e Best-Guilborg (2019) realizaram análises correlacionais e qualitativas nas avaliações pré e pós-intervenção. Como conclusão, as autoras indicaram que a consultoria colaborativa auxiliou no aumento do conhecimento sobre a temática e na autoeficácia dos participantes.

As pesquisas nacionais e internacionais apresentadas até o momento revelam indícios da eficácia de programas de intervenção em uma perspectiva colaborativa que utilizem as informações ligadas à fonte de experiências viárias da autoeficácia para o enriquecimento dos saberes desses docentes, em uma parceria entre o conhecimento técnico e suas experiências pessoais em sala de aula. A relevância desse tipo de pesquisa não se limita aos estudos da Educação Especial, porém é o foco de estudo desta, tendo em vista que se baseando em Azzi e Polydoro (2006) e Martins (2018) compreende-se que, dado o dinamismo do constructo, o professor pode acreditar mais em sua capacidade para ensinar alunos considerados típicos e se perceberem menos capazes para ensinar alunos que são PAEE.

Parte-se da hipótese de que o oferecimento de um programa estruturado com princípios da consultoria colaborativa sobre práticas inclusivas para estudantes com DI pode, intencionalmente, influenciar positivamente nas fontes de autoeficácia de forma de que os participantes do programa se sintam mais confiantes e capazes em práticas inclusivas, contribuindo para aumento do nível de autoeficácia percebida em relação a atuação com esse público-alvo.

Estudar a autoeficácia de professores em contextos inclusivos, mesmo que especificamente para estudantes com DI, apresenta-se como um tema relevante para estudos científicos, tendo em vista a consistência da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986, 1995, 1997), os resultados dos estudos citados baseados nesta teoria, a urgência de discussões em diferentes âmbitos da área da Educação Especial e a necessidade de produção de conhecimento sobre as crenças de autoeficácia de professores, projetando estratégias formativas para favorecer a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial.

A revisão de literatura do presente estudo é composta por uma síntese da TSC, com ênfase nos principais aspectos da autoeficácia docente e sua relação com as práticas pedagógicas relacionadas a inclusão de estudantes com DI no Ensino Fundamental 1. Também, foi realizada uma sistematização sobre publicações de consultoria colaborativa entre educadora especial e professora regente. Na sequência, são apresentados os resultados e discussões de um estudo empírico composto por um programa de consultoria colaborativa nomeado por “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual” e considerações sobre o estudo.

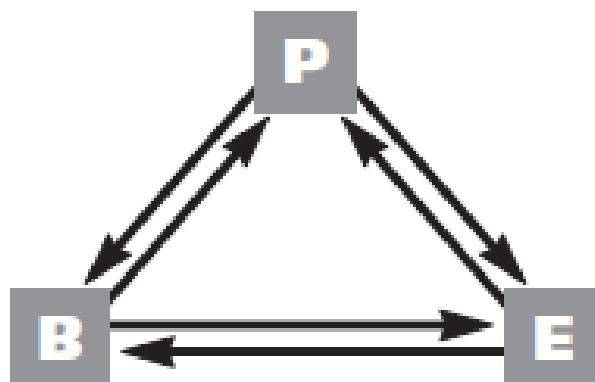
### 3 TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Se as pessoas acreditam que não têm poder para produzir resultados, elas não tentarão fazer as coisas acontecerem. (BANDURA, 1997, p. 3, tradução livre)

A Teoria Social Cognitiva (TSC) empiricamente elaborada por Albert Bandura (1986, 1997, 2008) e que ainda se encontra em desenvolvimento, adota a reciprocidade triádica entre fatores interpessoais, comportamentais e do meio externo como um de seus princípios constitutivos. Nessa teoria, o autor parte do pressuposto que o ser humano não é apenas reativo aos acontecimentos, pois tem a capacidade de gerar, criar e ser proativa, isto é, de natureza agêntica, propositiva.

Bandura (1986, 1997) considera que o indivíduo tem parcial influência no ambiente e, ao mesmo tempo, recebe influência deste. O autor afirma que existe uma interação bidirecional entre dos fatores pessoais internos (P) de âmbito cognitivo, afetivo e biológico, do comportamento (B) e do meio (E), como disposto na figura 1.

**Figura 1** - Reciprocidade triádica entre fatores interpessoais (P), comportamento (B) e meio (E).



Fonte: Bandura (2008, p. 33)

Bandura (2008) ressalta que a força dessa interação recíproca é reajustada a partir das variáveis envolvidas nas atividades e circunstâncias e, conseqüentemente, não é igualmente distribuída entre a tríade. O autor exemplifica que na atuação recíproca entre fatores pessoais internos e comportamentais, os valores, crenças, metas e estados afetivos exercerão influência no comportamento adotado. Em contrapartida, as ações comportamentais adotadas pelo indivíduo afetarão seus processos internos e estados afetivos. E ao mesmo tempo, ocorre a reciprocidade do comportamento e dos fatores do meio externo, pois o comportamento altera as condições do meio externo e será afetado por este.

A perspectiva banduriana da TSC, portanto, reconhece a influência dos sistemas sociais; do contexto histórico e temporal nas ações do indivíduo. Bandura (1997) assume que a causalidade é determinada pelos efeitos que a ação intencional produz nos eventos cognitivos, ambientais e comportamentais. E a causação está relacionada com a dependência funcional entre os eventos triádicos e a adoção da determinada ação. Conseqüentemente, Bandura (1997) infere que pessoas com maior habilidade e maior nível de resiliência entre suas próprias motivações e comportamento terão mais liberdade de ações para atingir suas metas do que as que possuem mais limitações na agência pessoal, mesmo se tratando de um mesmo ambiente social. Contudo, revela que os efeitos dessa ação não são características da agência e, sim, conseqüências.

A agência humana é princípio que colabora para a configuração da teoria social cognitiva. Bandura (1986) considera que o indivíduo gerencia ações por vontade própria (intencionalmente), a partir das capacidades humanas como a simbolização, a aprendizagem por observação, a antecipação, a autorregulação e a autorreflexão. Isso significa que a própria pessoa contribui para seu funcionamento psicossocial, sendo a autoeficácia indicada por Bandura (1997) como central nesse processo, pois para que o indivíduo decida uma ação, precisa acreditar no seu potencial para produzir os resultados que deseja.

Ser agente, portanto, é exercer intencionalmente alguma influência para o funcionamento de determinada circunstância da vida. Bandura (2008) concluiu que no recurso de intencionalidade não existe agência pessoal absoluta, pois ela inclui os planos e estratégias para realizar determinada ação, o que geralmente envolve também as agências de outras pessoas. O autor exemplifica que sistemas educacionais, membros familiares e equipes em comum negociam e acomodam seus próprios interesses para seus esforços naquele coletivo.

Durante o pensamento antecipatório, Bandura (2008) julga que o indivíduo extrapola os planejamentos direcionados para o futuro. O autor relata que o indivíduo estabelece as metas, antecipa os resultados prováveis e premedita as possíveis ações que irão orientar e motivar a

continuidade de seus esforços através de uma representação cognitiva, portanto não serão propositalmente a causa do comportamento atual. Essas representações serão guias e motivadores para a manutenção do comportamento no presente e, quando criteriosas, podem fornecer direção, coerência e significado à vida do indivíduo.

Com a autorreatividade os planejamentos e intenções são avaliados em prática. Nesse sentido, Bandura (2008) salienta que o sujeito monta cursos de ação, monitora as atividades e as regula por avaliações mentais constantes. O autor indica que motivações para esse procedimento agêntico são a satisfação, a autoestima e abstenção de ações que trarão autocensura.

É com a autorreflexão que ocorre o processo que Bandura (2008) identifica como autoconsciência funcional, isto é, uma reflexão mais completa sobre o significado das próprias buscas, sobre a eficácia pessoal, sobre a solidez de pensamentos e as próprias ações. O autor enaltece essa habilidade de refletir sobre si mesmo, afirmando que a metacognição do ser é propriedade agêntica mais central e mais distinta do funcionamento humano.

Ainda, Bandura (1997) adverte que a somatória desse processo agêntico se constitui em confluência com a estrutura social na qual o indivíduo se insere, pois vivemos em sociedade e existem regras de convivência impostas que foram criadas e norteiam as atividades humanas. Isso significa que o desenvolvimento pessoal e o funcionamento diário dos indivíduos serão afetados por essas regras.

Para Bandura (1997, 2017a) os indivíduos adotam o papel de produtores e produtos dos sistemas sociais. Justamente levando-se em consideração que a vida em sociedade permite que as pessoas compartilhem uma com as outras suas próprias capacidades de eficácia em alcançar os objetivos e desejos comuns, o autor estende os estudos de agência pessoal para uma “agência coletiva”. Esta é entendida como complementar a primeira, portanto, e não é reduzida pela somatória de agências pessoais e nem nega a existência desta.

No processo agêntico de tomada de decisões, Bandura (2017a) reafirma que as escolhas, motivações e regulação de comportamento são baseadas nos sistemas de crenças. Portanto, entende-se que a construção dinâmica do comportamento e do funcionamento humano proposta na teoria de Bandura (1986, 1995) tem intermédio de três constructos<sup>1</sup> do desenvolvimento humano, são eles: modelação, autoeficácia e autorregulação. Esses circundam todas as ações, planos e estratégias do indivíduo para conquista de dada tarefa ou objetivos e, portanto, também estão presentes na atuação do professor dentro do espaço escolar.

---

<sup>1</sup> A utilização da palavra constructo, nessa teoria, condiz com a conceituação do *Thesaurus* Brasileiro da Educação (INEP, 2014) como uma construção mental utilizada para construção de uma teoria.

Especificamente, no caso da TSC, a modelação, a autoeficácia e a autorregulação se relacionam com conhecimentos e concepções que são abstratas e provenientes das percepções do indivíduo, resultado de suas experiências particulares que, juntas, contribuem para a compreensão de eventos mais complexos. Tendo em vista que o foco de estudo da presente pesquisa é o constructo da autoeficácia, os conceitos do constructo da modelação e da autorregulação foram descritos sinteticamente nesse capítulo e, portanto, a discussão do capítulo não cobre toda complexidade deles e deverá ser estudada com maior ênfase caso seja de interesse do leitor.

A modelação é disposta por Bandura (1986, 2008) como a capacidade universal da aprendizagem pela observação, mais especificamente os processos psicológicos de correspondência. Contudo explana que, o que será modelado, como essa modelação será socialmente estruturada e quais os propósitos desta, será variável nos diversos sistemas culturais. E esse processo difere-se da imitação, pois Bandura (2008) justifica que o indivíduo afere sobre a qualidade daquele determinado comportamento e adapta as ações de acordo com seu ambiente, tendo a possibilidade de criar comportamentos diferentes ou variantes dos que foram modelados.

Bandura (2008) afirma que o nível de significado atribuído àquela ação-modelo está diretamente relacionado com a maneira em que o observador representa o observado. Os elementos de valorização são exemplificados pelo autor desde atributos físicos, contextuais até sobre o conhecimento do observado sobre aquele determinado assunto ou tema. Portanto, para que um aprendiz considere um professor como um modelo, necessariamente tem de considerá-lo dotado de elementos de valorização para aquela demanda.

Ressalta-se que todo esse processo não se limita ao ensino de crianças apenas, mas sim para todos que estão em um processo de aprendizagem em alguma demanda e que consideram que o modelo de professor presente é significativo. Por exemplo, as sessões de consultoria colaborativa dessa pesquisa podem indiretamente influenciar o processo de modelação das professoras pelas experiências vivenciadas e discutidas com a pesquisadora enquanto educadora especial, com ênfase na autoeficácia docente para inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual.

Bandura (1995, 1997, 2017b) considera que a autoeficácia é preditora do comportamento e modula o indivíduo ao influenciar o pensar, o sentir, o índice de motivação e maneira de agir. Esse constructo é considerado pelo autor como parte central da agência humana, pois influencia o comportamento adotado nos demais determinantes, ou seja, na modelação e na autorregulação.



Segundo Bandura (2017b), pessoas com autoeficácia robusta tem propensão a se desafiar mais e se comprometer mais com as metas estabelecidas, considerando os desafios como superáveis com autodesenvolvimento e esforço. Em contrapartida, o autor afirma que pessoas com níveis baixos de eficácia comumente focam mais em custos e riscos a serem evitados do que em oportunidades e esforço em face dos desafios encontrados. Conseqüentemente, pode-se considerar que tanto os empecilhos e obstáculos encontrados no caminho quanto os resultados esperados serão delineados por essas crenças particulares na capacidade de atingir determinada meta. Ressalta-se que a autoeficácia terá efeitos no desenvolvimento pessoal do indivíduo no enfrentamento de determinada ação, em determinado contexto histórico-cultural.

A autoeficácia se constitui a partir de quatro fontes de modelação, são elas: experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social e, estados fisiológicos e emocionais (AZZI, 2014). As experiências de domínio (ou experiências diretas) são as vivências que permitem interpretar resultados de seu desempenho e autoavaliar a capacidade de lidar com situações semelhantes. Bandura (1995) indica que essa fonte é a mais autêntica e potente para o nível de autoeficácia em determinada tarefa. O autor elucida que uma sequência de sucessos vividos fortalece o julgamento de eficácia daquele indivíduo e alerta que, se o indivíduo supervalorizar sua eficácia, provavelmente esperará resultados mais rápidos e será mais facilmente desencorajado caso venha a falhar. Portanto, Bandura (1995) valoriza a resiliência durante as experiências de domínio indicando que encontrar alguns desafios na resolução de tarefas pode ser útil, pois contribuem para um nível de autoeficácia mais real e consistente.

Na atuação docente em instituições escolares, as experiências de domínio podem estar contidas em todas as experiências vivenciadas entre professor e aluno durante as tarefas em sala de aula, bem como nas relações estabelecidas com seus pares, pais ou responsáveis, gestão escolar e SME. Também podem ser provenientes das próprias experiências do docente enquanto aluno durante seu período escolar. Especificamente na educação inclusiva para alunos com DI, as experiências de domínio permeiam o planejamento das flexibilizações curriculares previstas nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a execução e desempenho do estudante nessas atividades, o estabelecimento ou não de parceria com os pais e demais profissionais da escola ou extra escola envolvidos, entre outras.

Para Bandura (1995) as experiências vicárias são advindas de observações de outras pessoas atuando, presencialmente ou virtualmente, provendo a crença de competência ao realizar a comparação com os sucessos do outro. Em síntese, são mudanças de comportamento que foram originadas pela exposição do indivíduo em estímulos de modelação. Nessa

perspectiva, Schunk (2008) exemplifica que modelos ao vivo, modelos simbólicos, modelos eletrônicos e modelos impressos podem ser considerados fontes de experiências vicárias. O autor completa que a experiência vicária possibilita um aprendizado mais acelerado, tendo em vista que não precisam executar cada comportamento para aprender determinada demanda.

Especificamente na educação inclusiva para alunos com DI, as experiências vicárias podem contemplar a observação de outras colegas de profissão atuando em contextos inclusivos, leitura de relatos de experiências e artigos, modelos de plano de aula ou de materiais adaptados encontrados na internet, filmes, etc.

A terceira fonte de modelação, é a persuasão social. Bandura (1995) considera que são as informações emitidas por outras pessoas sobre o desempenho realizado ou as competências de alguém. Essa emissão pode ser feita por diferentes formas – oral, escrita, gravada etc. São informações de elogio, crítica, correção, sugestão ou mesmo descrição de um comportamento realizado. Na unidade escolar, por exemplo, quando um professor se depara com algum desafio de ensino em relação ao seu estudante com deficiência intelectual e recorre à gestão escolar para saber sobre o seu próprio desempenho, ou mesmo, recebe um feedback dos pais sobre o trabalho realizado. Feedback positivos tendem a fortalecer a autoeficácia, desde que a fonte que o emitiu tenha credibilidade junto a quem o recebeu. Credibilidade neste contexto significa consideração, valorização pelo conhecimento, pela posição que ocupa na hierarquia profissional, por ser um profissional expoente no assunto, entre outros.

E os estados fisiológicos e emocionais são caracterizados por Bandura (1995) pelas informações advindas de fontes relacionadas às experiências físicas (dor, taquicardia, sudorese, incômodo físico etc.) e emocionais (tristeza, ansiedade excessiva, satisfação etc).

Por exemplo, Ferreira (2011), Carlotto et al (2015), Loiola e Martins (2019) encontraram em seus resultados correlações significativas entre o nível de autoeficácia com a Síndrome de *Burnout*, caracterizada pelos autores como um conjunto emocional que contempla desgaste psíquico proveniente de estresse ocupacional crônico, exaustão, avaliação negativa de si naquela ocupação e atitudes negativas ou de indiferença mediante as situações.

Ressalta-se que essas quatro fontes de informação propostas por Bandura (1986, 1995) que envolvem a autoeficácia estão integradas e participam com graus e intensidades diferentes na composição da autoeficácia, uma vez que dependem dos processos cognitivos que pesam e avaliam qual será a relevância das informações para a constituição da crença.

Contudo, de acordo com Bandura (1986), acreditar ser capaz para atingir certa meta – ou seja, a autoeficácia – não é fator suficiente para concretizar uma ação, pois o funcionamento

humano é operado por padrões adquiridos e reações avaliativas sobre seu próprio desempenho, dentre elas, a motivação e a autorregulação.

Um programa de consultoria colaborativa com momentos formativos intencionais sobre inclusão escolar de estudantes com DI, baseando-se no constructo da autoeficácia, pode propiciar reflexões e trazer repertório acerca do que o professor entende por ensinar e aprender esse público, qual a função de um professor na sala de aula comum e o papel do educador especial como apoio, sobre o rendimento e desempenho do estudante e sobre o quanto se sente capaz para atingir domínios do magistério na inclusão de estudantes com DI em relação a situações de escolha, persistência na ação, cognições sobre si próprio, manejo comportamental e reações emocionais<sup>2</sup>.

#### **4 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR**

Atualmente, sabe-se que a história da deficiência intelectual na sociedade se mistura com a história das demais deficiências, síndromes ou transtornos, pois a diferenciação entre as características de cada condição não era tão esclarecida como nos dias de hoje. Prova disso é a proposta patológica de laudo normatizado em 1534 pela Jurisprudência, definindo como louco ou idiota a pessoa que não fosse capaz de contar até vinte moedas, nem soubesse dizer quem eram seus pais, sua idade, etc., de forma que não parecesse possuir conhecimento de qualquer razão (PESSOTTI, 2012).

No geral, tanto as causas quanto o modo pelo qual a sociedade entende as pessoas atípicas acompanharam tendências culturais de cada época, com ações permeadas pela superstição, eliminação, isolamento, caridade, normalidade, segregação, integração, entre diversas outras, como disposto detalhadamente em Pessotti (2012). O autor relembra que apenas no século XIX que a pessoa com deficiência foi entendida como passível de educação, pelas experiências pedagógicas de Jean Itard com Victor de Aveyron, conhecido na época como o menino selvagem.

Pletsch e Glat (2012) esclarecem que a terminologia para identificar especificamente as pessoas com deficiência intelectual tem sofrido alterações para acompanhar essas mudanças no modelo de classificação e sistemas de suporte. Como marcos, as autoras citam a Conferência

---

<sup>2</sup> As obras originais da teoria (TSC) foram redigidas por Bandura (1986, 1995, 1997, 2008) na língua inglesa e trazem informações sobre o desenvolvimento histórico da TSC. Destaca-se a existência de publicações brasileiras elaboradas por pesquisadores da temática que sistematizam as referências *bandurianas*, como, por exemplo: de Boruchovitch e Gomes (2019), Bandura e Azzi (2017), Iaochite e Azzi (2017), Azzi, Lima Júnior e Corrêa (2017), Azzi (2014), entre outros.

Internacional sobre DI em 2001 no Canadá, por iniciativa da *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (IASSID).

De acordo com a IASSID (2020), a associação internacional foi criada na Europa entre os congressos científicos de 1960 e 1963 organizados por médicos e pessoas envolvidas no estudo da deficiência intelectual. Desde então, têm a meta de promover estudos científicos de pessoas com essa condição e suas famílias, compreendendo atualmente que a DI é um déficit intelectual significativo presente desde o nascimento, ou originado na infância ou durante o desenvolvimento. Ressalta-se, portanto, a relevância desde então de eventos científicos e de publicações acadêmicas para o entendimento de determinada temática.

Um pouco antes disso, em 1876 a *American Association on Mental Retardation* (AAMR) foi criada por profissionais e outras pessoas que têm interesse na deficiência intelectual e desenvolvimento com o objetivo de ser uma organização de referência na temática, com políticas, pesquisas científicas e práticas em direitos humanos. Em 2010, acompanhando as mudanças terminológicas, houve alteração do nome para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010).

Almeida (2004) realizou uma síntese das definições utilizadas entre 1908 e 2002 pela até então AAMR e afirma que a nomenclatura pode influenciar em estigmas e estereótipos, assumindo que o termo retardo mental da época deveria ser revisto.

Sobre a realidade brasileira da década 1992-2002, a autora concluiu que a definição publicada pela associação em 1992 foi adotada pelo país em documentos oficiais, porém não foram discutidos níveis de suporte. E afirma que, mesmo após 10 anos, havia permanência do laudo baseado em QI, o qual a autora inferiu que fosse consequência da escassez de escalas que avaliassem o comportamento adaptativo, como já havia acontecido nos países americanos. Como sugestão da época, Almeida (2004) ressaltou a relevância de inserir pelo menos um julgamento clínico dos comportamentos adaptativos.

Atualmente, AAIDD (2010) caracteriza a deficiência intelectual por limitações significativas no desenvolvimento no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, originadas anteriormente aos 18 anos. A gravidade se mantém na classificação dos documentos mencionados anteriormente, com os seguintes critérios: déficits em funções intelectuais; em funções adaptativas conceituais, sociais e práticas; e início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o desenvolvimento. Nessa perspectiva mais social, a AAIDD (2010) tem enfoque nos níveis de necessidades de suporte para o indivíduo, indicando a possibilidade de apoio intermitente, limitado, amplo e permanente.

Pletsch e Glat (2012) afirmam que as proposições da AAIDD são utilizadas para nortear os sistemas de classificação para laudo em uma perspectiva médico-clínica, como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) publicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) publicado pela *American Psychiatric Association* (APA), documentos que foram traduzidos para a língua portuguesa.

O DSM em 1952 (APA, 2014) definiu em sua primeira edição a deficiência mental idiopática ou familiar e adicionou a análise de inteligência (QI) para diagnóstico. Como nas associações, a nomenclatura utilizada apresenta alterações nas edições subsequentes com o uso de retardo mental e de incapacidade intelectual. Em sua quinta edição, a deficiência intelectual (Transtorno de Desenvolvimento Intelectual) é uma das classificações dos Transtornos do Neurodesenvolvimento.

Na atualidade brasileira, os laudos em sua maioria são compostos tanto pela décima versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (OMS, 2013) quanto pela quinta versão do Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014), os quais classificam a gravidade da deficiência intelectual como leve, moderada, grave, profunda, atraso global do desenvolvimento ou não especificada. Esses graus variam de acordo com o Quociente Intelectual do indivíduo e análise de apoio em demanda conceitual, social ou prático (OMS, 2013; APA, 2014).

De acordo com a APA (2014), o domínio conceitual diz respeito as habilidades de memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, julgamento em situações novas, entre outras. No domínio social, estão presentes a percepção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros, empatia, habilidades de comunicação interpessoal, julgamento social, entre outros. E, no domínio prático, a aprendizagem e autogestão em diversos cenários da vida, incluindo autocuidado, autocontrole, manejo de dinheiro, lazer, organização das tarefas, entre outros. Ou seja, são domínios que influenciam as habilidades trabalhadas durante o processo de escolarização.

Contudo, a terminologia utilizada na classificação do CID-10 (OMS, 2013) no F70, F71, F72, F73, F78 e F79 que contemplam a gravidade dessa condição, são nomeados por retardo mental. Esse documento teve sua décima primeira edição publicada em 2018 (WHO, 2018) e, apesar de não ter sido traduzido oficialmente para a língua portuguesa, demonstra alteração dessa nomenclatura, a qual infere-se Desordem do Desenvolvimento Intelectual.

Em relação à escolarização desse público, no século XX o autor Vigotski (1997) já tecia uma distinção em seus escritos sobre a defectologia da criança que era classificada como anormal na época, dividindo a análise em um olhar tradicional com ênfase no que falta em comparação à média e em um olhar contemporâneo com ênfase na possibilidade de desenvolvimento de caminhos alternativos. O autor parte do pressuposto que aquela deficiência exerce uma dupla influência no desenvolvimento da criança; por um lado produzindo obstáculos e rompendo o equilíbrio típico e, por outro, servindo de estímulos para adaptações e outros cursos de ação que compensam a deficiência e conduzem o sistema ao equilíbrio.

Durante essa linha do tempo, foram promulgadas diversas leis (BRASIL, 2015a, 2008, 2005, 1996) que garantem o direito à educação dessas pessoas em escolas regulares, no mesmo ambiente que as que são consideradas típicas, com adicional de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, 2010; 2011; MEC, 2013) suplementar/complementar em contraturno.

Além disso, na LBI (BRASIL, 2015a) é descrito a possibilidade de realizar adaptações de acordo com as necessidades educativas do estudante PAEE, bem como medidas individualizadas e coletivas visando maximizar o acesso, permanência, participação e aprendizagem desses estudantes e o planejamento específico para acessibilidade respeitando suas características. Uma prática inclusiva escolar considerada de sucesso, portanto deve prever a eliminação de todos os tipos de barreiras encontradas na inclusão do PAEE nos ambientes públicos. Segundo o artigo (BRASIL, 2015a, s/n),

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Ao analisar as recomendações oficiais dos documentos do MEC, Veltrone e Mendes (2011) concluem que não há definição legal com diretrizes oficiais sobre como identificar estudantes com DI, o que causará influências ainda desconhecidas nas práticas adotadas.

As autoras afirmam que os documentos sugerem que a DI é um conceito rígido e indicam que faltam esclarecimentos que as características e necessidades de apoio nas habilidades que envolvem o ensino são específicas para cada indivíduo e não aceitam generalizações para a categoria de indivíduos. Isto é, podem ser estudantes quase completamente autônomos na escolarização até indivíduos que apresentem necessidades de apoio em todos os âmbitos

Ainda, Veltrone e Mendes (2011) indicam que o AEE para estudantes com DI frequentemente é definido pela negativa sobre o que não é esse serviço, por exemplo, não é reforço pedagógico, não são as mesmas atividades da classe comum, não pode ser concreto, entre outros. Sem as diretrizes mínimas sobre como será o AEE para esse público, as autoras ressaltam que não fica explícito qual a função desse serviço e onde ou como será realizado o ensino das habilidades acadêmicas mínimas.

Em um estudo com 67 profissionais da educação, Veltrone (2011) identificou que, se tratando de unidades escolares, o professor regente tem sido o principal agente de encaminhamento para avaliação com indicadores de suspeita de deficiência intelectual. Comumente, as justificativas encontradas para o encaminhamento são: atraso no desenvolvimento, dificuldade de aprendizagem, no comportamento adaptativo, presença de comportamentos inadequados, entre outros.

Como procedimentos de avaliação, Veltrone (2011) elencou a menção da utilização de entrevista com os responsáveis, avaliação pedagógica e multidisciplinar e avaliação da inteligência (em caso de instituições especializadas). Nas escolas, frequentemente não há equipe multidisciplinar para tal, ocorrendo a identificação exclusivamente pelo professor de educação especial. Já nas instituições especializadas, foi constatada a presença de equipe multidisciplinar responsável pela avaliação e diagnóstico.

Fazendo uma associação com os documentos legislativos, Veltrone (2011) ressalta que não existem diretrizes comuns para o processo de avaliação. Sendo assim, foi encontrada uma diversidade do número e de formação dos profissionais envolvidos, com critérios e protocolos variados no julgamento de cada equipe. E, além disso, houve contradição no discurso dos profissionais, ora apontando que a rotulação é desnecessária e prejudicial e ora identificando como necessárias e apontando ações sem conhecimento e consentimento desses alunos e familiares.

Veltrone e Mendes (2011) e Veltrone (2011) sugerem a padronização do processo de avaliação para identificação de escolares com DI; para evitar elegibilidade aleatória pela arbitrariedade e subjetividade nesse processo. Sabendo-se sobre as necessidades daquele estudante, pode-se definir sobre quais os apoios necessários para escolarização desses e como e por quem serão realizados. Contudo, de acordo com as autoras, o desafio em definir a avaliação e identificação desses sujeitos, bem como no tipo de serviço de AEE que será ofertado, pode ficar mais evidenciado pela própria reinterpretação ocorrida ao longo dos anos sobre a definição e nomenclatura do que é DI e o descompasso de mudanças políticas e estruturais.

Silva e Costa (2018) sistematizaram as publicações de 2010 a 2017 disponíveis na base de dado Lilacs e Portal de Periódicos da Capes e identificaram 11 artigos que fizeram referência a avaliações realizadas por profissionais da educação. Os resultados foram classificados em três categorias de estudo, por ordem decrescente de quantidade de publicações, são elas: avaliação de habilidades específicas, adaptação e validação de testes e avaliação de inteligência de outros públicos. Como conclusão, Silva e Costa (2018) fazem uma crítica aos estudos que ainda persistem a utilizar terminologias defasadas, como retardo mental ou deficiência mental. Também, alegam escassez de trabalhos com o público adolescente ou adulto e de pesquisas que se dediquem de fato sobre avaliações pedagógicas que permitam contribuir na identificação de estudantes especificamente com DI, tendo em vista que os encontrados fazem menção à avaliação do desempenho ou ao uso de testes que não podem ser aplicados por pedagogos.

No caso dos estudantes com DI que necessitam de adaptações em relação aos objetivos esperados para a série escolar, existe a possibilidade de adaptações curriculares (PLETSCH, 2009, MINETTO, 2008, GOMES, 2005, ZERAIK, 2006), as quais devem estar previstas no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola e elaboradas em uma parceria multidisciplinar e colaborativa dos envolvidos na escolarização do estudante (PASIAN, MENDES, CIA, 2017; LOPES, 2018) de acordo com suas necessidades individuais.

Todavia, Minetto (2008) ressalta que essa adaptação não é sinônimo de redução, e sim uma flexibilização curricular abrangendo a organização de estratégias educativas para auxiliar, facilitar e promover a aprendizagem do estudante. Dessa forma, busca-se manter a qualidade do currículo sem perder a relação entre o PPP e os objetivos escolares. E, para a autora, o cenário escolar atual tem demonstrado estar disposto a receber os alunos PAEE, mas apresenta dificuldades em organizar as ações pedagógicas multidisciplinares de modo diferenciado para atender às necessidades dos alunos.



O planejamento individualizado no município que foi realizada a pesquisa tem nome de PDI - Plano de Desenvolvimento Individual, mas também pode ser encontrado na literatura com outros nomes, como por exemplo PDEI - Plano de Desenvolvimento Escolar Individualizado (PLETSCH, GLAT, 2012) e PEI - Plano de Ensino Individualizado (MAGALHÃES, CORRÊA, CAMPOS, 2018; TANNÚS-VALADÃO, 2013; GLAT, VIANNA, REDIG, 2012). Todos eles referem-se às necessidades educacionais do estudante, porém existem diferenciações na concepção e execução dos mesmos.

O PDEI e o PEI são elaborados com base em observações e avaliações dos profissionais envolvidos e pais, estabelecendo comumente informações características do aluno, bem como os conteúdos, metodologias, avaliações, tipos de apoio e metas a curto, médio e longo prazo (GLAT, VIANNA, REDIG, 2012; PLETSCH, GLAT, 2012)

Sobre as publicações acadêmicas com ênfase na inclusão escolar de estudantes com DI na sala comum, Valentini, Gomes e Bisol (2016) realizaram uma sistematização de 2008 a 2015 de trabalhos disponíveis no Portal de Periódicos CAPES, Revista Brasileira de Educação Especial e Revista Educação Especial – Universidade Federal de Santa Maria e identificaram 43 pesquisas que tratam da temática.

As autoras categorizaram esses trabalhos em cinco grandes categorias de análise, sendo a primeira, relacionada a trabalhos com questões que envolvem a escola, como aceitação da diversidade, trabalho integrado multidisciplinar ou planejamentos, adequações curriculares e avaliação ou como recursos humanos e didáticos-pedagógicos ou atendimento educacional especializado. A segunda, a respeito de trabalhos que discorrem sobre o professor, especificamente suas práticas pedagógicas, crenças e atitudes ou formação. A terceira, os trabalhos que discorrem sobre o governo e seus investimentos. A quarta, sobre a família e participação dos pais. E a quinta, com referência à interação entre os colegas.

Como conclusão, Valentini, Gomes e Bisol (2016) identificaram maior número de publicações que envolvem as duas primeiras categorias (escola e professores), sinalizando que as pesquisas mais recentes têm apontado uma tendência mais positiva de inclusão, publicando sobre práticas e indicadores que podem facilitar a escolarização desse público. Para as autoras, as mais antigas concentravam-se em aspectos dos desafios de práticas educacionais nessa perspectiva inclusiva.

Ainda, Valentini, Gomes e Bisol (2016) ressaltam a argumentação comum nesses trabalhos sobre a relevância de ações articuladas e multidisciplinares com envolvimento dos professores que atendem esse estudante, gestores, profissionais extraescolares e pais, com práticas que estimulem a cooperação entre todos os estudantes em sala.

Sabe-se que as possibilidades de uma inclusão escolar considerada bem-sucedida pelos envolvidos passa pelas crenças dos professores sobre suas próprias habilidades e seus valores inseridos nesse processo, daí buscarmos com esse estudo, dialogar com a autoeficácia docente no contexto da deficiência intelectual.

#### 4.1 AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A construção da percepção da autoeficácia docente contempla variáveis diversas, pois, de acordo com Bandura (1997), a autoeficácia é um constructo dinâmico que envolve muitas variáveis de contexto e das experiências pessoais, bem como da maneira na qual a pessoa interpreta esses acontecimentos. Portanto, infere-se que a autoeficácia docente envolve, de alguma forma, o que o professor entende por ensinar e aprender, o que ele entende ser função do professor, o que ele entende como rendimento e desempenho e o quanto ele se sente capaz para atingir os domínios do magistério.

De acordo com Iaochite, Costa Filho, Matos e Sachimbombo (2016) o estudo desse constructo tem se mostrado uma tendência ainda pouco explorada, pois entre 2002 e 2013 os autores encontraram apenas 15 artigos científicos que relacionaram a autoeficácia e a educação. Esses estudos são de cunho quantitativo e versam sobre autoeficácia acadêmica, autoeficácia docente e, principalmente, na validação de instrumentos construídos em outros países.

Especificamente sobre a autoeficácia para o ensino de estudantes com deficiência intelectual, há suspeitas de que questionamentos do tipo “como agir na sala regular com os alunos deficiência intelectual?”, “como planejar e executar atividades adaptadas sem excluir esse aluno?” ou “como avaliar se esse aluno aprendeu se continua atrasado em relação ao seus pares?” podem ser recorrentes e demonstram insegurança a respeito da sua atuação no magistério para esse público e na crença que a escolarização inclusiva pode ser efetiva.

Portanto, sendo a autoeficácia específica para um domínio em questão, Azzi e Polydoro (2006) e Martins (2018), ressaltam que o professor pode apresentar nível de autoeficácia distintos para ensinar alunos considerados típicos e para ensinar estudantes que são PAEE. Da mesma maneira, infere-se que o docente também pode ter níveis de autoeficácia diferentes para cada aluno a depender das diferentes deficiências, dos comportamentos e dos rendimentos destes alunos nas aulas.

Para a mensuração da autoeficácia docente em relação à práticas inclusivas em contexto brasileiro, a validação de escalas pode ser considerada de grande valia para estudos qualitativos e quantitativos. E, atualmente, única escala validada em contexto brasileiro que se relaciona

com a educação especial de modo geral para criação de ambientes inclusivos é a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas – EEDPI (MARTINS, 2018), a qual alcançou confiabilidade interna de 0,92 pelo Alfa de Cronbach.

Essa versão traduzida e adaptada por Martins (2018) é proveniente da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale (SHARMA, LOREMAN E FORLIN, 2012), que foi elaborada justamente para mensurar a autoeficácia para o ensino em classes inclusivas, considerando a prática do magistério na classe como um todo, não somente com enfoque ao PAEE.

A TEIP foi atestada por Sharma, Loreman e Forlin (2012) como confiável internacionalmente e, desde então, foi traduzida e conquistou confiabilidade interna em diversos contextos culturais, como por exemplo na China, Ásia e no México (FENG, WANG, 2014; ALNAHDI, 2019; DIAS, 2017).

Sharma, Loreman e Forlin (2012) revelaram três eixos de análise para práticas inclusivas mediante aos resultados estatísticos da escala, são: eficácia na utilização de instruções inclusivas, eficácia na colaboração e eficácia na gestão de comportamentos. Nesse mesmo estudo, os autores recomendam a utilização dos dados quantitativos permeados pela escala em estudos que contemplem dados qualitativos de observações em sala de aula, para que seja possível aprofundar o entendimento sobre o senso de autoeficácia docente e os fatores que podem contribuir para aumentar o nível da mesma

As demais escalas brasileiras que associam a perspectiva inclusiva e a autoeficácia encontradas na literatura são específicas para uma área de atuação; como a “Escala de Autoeficácia para a Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física” traduzida para a língua portuguesa brasileira por Fernandes, Costa Filho e Iaochite (2019). Ou, para uma condição específica, como a “Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo” traduzida e adaptada para a língua portuguesa brasileira por Canabarro, Teixeira e Schmidt (2018).

Martins (2018), também em sua tese, realizou adaptações na EEDPI específicas para o magistério em ambientes inclusivos para deficiência intelectual e para altas habilidades/superdotação, originando a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas – Deficiência Intelectual (EEDPI-DI) que obteve Alfa de Cronbach de 0,90 e a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas – Altas Habilidades/Superdotação (EEDPI-AH/S) que também atestou confiabilidade interna com Alfa de Cronbach de 0,92.

Tanto a EEDPI quanto a sua versão específica chamada de EEDPI-DI, contemplam as seis dimensões dispostas por Bandura (2008) para criação de escalas de autoeficácia, que são:

influência na tomada de decisões, educativa, disciplinar, envolvimento parental, envolvimento comunitário e criação de clima escolar positivo. Portanto, na presente pesquisa contempla-se o uso da EEDPI-DI para auxiliar na mensuração da autoeficácia docente em práticas inclusivas quando o docente tem estudantes com esse tipo de laudo na sala regular.

Como entendido pela TSC (BANDURA, 1986, 1997, 2008), emoções e sentimentos influenciam o quanto o docente se sente capaz para ensinar estudantes e como lida com seus desafios frente ao PAEE. Sabe-se que o conhecimento é um dos componentes de habilidade que pode influenciar na percepção de autoeficácia, pois o saber fazer é fundamental para a noção de competência naquele domínio. Todavia, não é a única variável, pois a operacionalização da ação depende dos fatores contextuais.

A formação continuada tem sido considerada em âmbito nacional e internacional (MARTINS, 2018; ALVARENGA, 2011; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011) como uma variável que pode influenciar positivamente a autoeficácia de docentes que têm como meta a inclusão escolar de estudantes PAEE no ensino regular. Os autores atestaram em seus resultados que professores que tem contato com disciplinas específicas sobre educação especial comumente apresentam aumento do nível de autoeficácia percebida para essa demanda.

Casadei-Salles (2004) explana que existem duas vertentes de entendimento para a formação continuada; uma delas conceitua-a como extensão e complementação da formação inicial e a outra como todo processo de reflexão da prática. O autor estabelece que na primeira concepção, parte-se da teoria para ação, enquanto na segunda parte-se da ação para teoria. E, quando se faz referência à formação continuada em serviço, estima-se uma valorização da prática docente nas mediações entre conceitos teóricos a partir da demanda prática em serviço.

Nesta direção, entendemos que teoria e prática estão intrinsicamente conectadas e são igualmente relevantes para produção de conhecimento novo. Parte-se do entendimento que os diálogos e as trocas de conhecimento das sessões realizadas com as participantes constituem um recurso de formação continuada em serviço numa perspectiva de pesquisa colaborativa que pode trazer influências no senso de autoeficácia docente nesse contexto.

## **5 CONSULTORIA COLABORATIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Para que os planejamentos e práticas pedagógicas do docente em sala regular sejam adequadas a esse público, Fonseca-Janes e Omote (2013) afirmam a relevância de se repensar em uma formação que não implique em dualidade entre educação especial e pedagogia, porque mesmo que existam professores especializados e generalistas, estes devem atuar em colaboração.

A crítica realizada não nega a importância de professores especializados em educação especial para que exista uma prática integral da inclusão, pelo contrário, os autores julgam como profissionais indispensáveis para que os alunos com deficiência tenham acesso à educação de qualidade e de permanência com o devido proveito. A discussão diz respeito à uma formação inicial que implique na educação de todos os alunos preferencialmente em ambiente escolar comum, com os pares coetâneos.

Gatti, Barreto, André e Almeida (2018) revelam que não somente os cursos de pedagogia devem ser repensados para que sejam menos generalistas de um modo geral. Para os autores, além dos cursos de licenciatura no geral enfocarem demasiadamente em conteúdos e em detrimento de estratégias práticas, faz-se necessário a profissionalização da docência, bem como deixá-la mais atrativa. As autoras atestam que há tempos existe a expectativa internacional de que a formação inicial e continuada favoreça a profissionalização e legitimidade da profissão, para que seja superada a representação que a docência está apenas ligada a um fazer vocacionado.

Pensando na criação da profissão docente, Tardif (2013) afirma que ao passar o ensino de ofício para profissão os norte-americanos tiveram intenção de desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. Dessa maneira, os professores passariam a ter uma concepção ética profissional a serviço dos estudantes e seu aprendizado, executando o trabalho como um profissional autônomo que assume suas escolhas e que é avaliado. A partir disso, o autor sugere que os professores passaram a serem vistos como especialistas da pedagogia e aprendizagem, dotados de conhecimentos científicos.

Contudo, Tardif (2013) esclarece que apesar da atividade docente entendida como profissional ser baseada em ciência, não se limita a conhecimentos teóricos ou básicos, mas sim está a serviço da ação e possui competências práticas que precisam ser refletidas, problematizadas e melhoradas no cotidiano. E, Gatti (2013) complementa que práticas no magistério geram teorizações e as teorizações geram práticas, em um movimento recursivo de fatos culturais que precisam ser significados. Essa dialética é quebrada nas atuais estruturas universitárias e curriculares, onde prevalece o conhecimento da “ciência” isolado do conhecimento “pedagógico-educacional”, considerado de menor valor.

Em consonância que a profissionalização docente gera outras demandas de mudanças, Zeichner (2013) reconhece que compreender o magistério como profissão, implica na criação e manutenção de um sistema de formação de professores que prepare os docentes para tal exercício profissional e a construção de uma carreira de magistério. Esse movimento, de acordo com o autor, gera uma sequência de questionamentos que devem ser levados em consideração

sobre quem deve prepará-los, qual será o conteúdo e como será a avaliação da qualidade de preparação e ensino e, conseqüentemente, qual o papel da educação e desse profissional.

Um ponto consensual na discussão de Fonseca-Janes e Omote (2013), Gatti (2013), Tardif (2013), Zeichner (2013) e Gatti, Barreto, André e Almeida (2018) é a necessidade de refletir a respeito da estruturação da formação professores, pois os autores identificam que o saber docente é fruto da junção de conteúdos teórico e vivências práticas. Contudo, afirmam que nos cursos de formação de professores da atualidade, ainda persiste um afastamento entre ambos. E complementam, assinalando que a questão não é a sobreposição da prática pela teoria ou vice e versa.

Formosinho (2009) relata que a transformação da formação de professores para nível universitário trouxe uma dicotomia para a profissionalização docente. O autor sugere que esta trouxe benefícios, pois pôde dar indício à uma formação inicial que se dedique a fundamentação teórica da ação educativa, valorização do estatuto da profissão e investigação nas ciências da educação. Negativamente, gerou uma academicização, na qual a formação inicial docente se tornou teórica e afastada das preocupações práticas, o que não é considerado adequado para um modelo de escola básica para todos, multicultural e inclusiva. E, para superar a academicização, Formosinho (2009) aconselhou ser necessário que o docente seja reconhecido como agente de desenvolvimento humano e que a profissão seja reconhecida como serviço, isto é, não mera reprodução técnica.

Goodson e Hargreaves (2008) concluem que em uma formação profissional com enfoque apenas no prático, sucumbe-se ao risco dos saberes se findarem em julgamentos, de modo raso, submetendo-se as questões de poder. Os autores complementam que nem todo conhecimento advindo da prática será, necessariamente, educativo, benéfico ou socialmente válido. E, portanto, indicam a profissionalização de professores baseada em princípios, são eles: discussão de propósitos sociais, morais e de valor do que se ensina; responsabilidade e oportunidade de juízos arbitrários sobre ensino, currículo e cuidado dos alunos; culturas de colaboração para a partilha de saberes entre professores; heteronomias ocupacionais na qual o docente tenha autonomia e que a comunidade seja pertencente; cuidado ativo para aprendizagem dos estudantes reconhecendo dimensões cognitivas e emocionais; aprendizagem contínua entre saber especializado e prática profissional e criação e complexidade da complexidade de tarefas em níveis de status e recompensa por tal.

Tardif (2014) destaca que os saberes dos professores podem ser categorizados em três tipos: disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes disciplinares são os campos de conhecimento que serão ensinados como conteúdo de disciplinas, por exemplo, língua

portuguesa, ou matemática, ou história, etc. Os saberes curriculares são os programas e planos de ensino que os docentes precisam executar em forma de objetivos, conteúdos e métodos. Além desses, movimentam-se os saberes experienciais, que são saberes específicos advindos das vivências do cotidiano escolar e da própria experiência como aluno.

Segundo Hopey e Mickelson (2017), a formação inicial da atualidade provém pouco repertório de estudo sobre educação especial para os professores em formação, insuficiente fornecimento de estudo de campo, de estágios colaborativos e de desenvolvimento de adaptações para os professores atuarem no futuro. Os autores propuseram que a formação contemple um contexto que nomeiam por “cl clinicamente rico”, ou seja, o estabelecimento de parceria entre universidade e escola para a formação do professor em formação inicial, utilizando o coensino como ferramenta pedagógica de campo.

Hopey e Mickelson (2017) realizaram uma pesquisa nos Estados Unidos e tiveram a participação de 26 professores que estavam em processo de formação. Destes, 17 eram do curso para ensino fundamental e 9 em busca da dupla certificação em educação especial e ensino fundamental. Após uma sequência de aulas teóricas sobre o tema da educação especial, os professores em formação vão a campo atuar colaborativamente com professores na sala comum, participando do planejamento, implementação e avaliação das atividades em sala de aula, em um modelo de serviço em parceria entre licenciandos, professores da sala comum e supervisão dos professores universitários.

Em síntese, os participantes em formação da pesquisa de Hopey e Mickelson (2017) relataram contribuições de âmbito social, prático e teórico sobre a temática, bem como ressaltaram a relevância da supervisão de campo dos professores universitários para ajudar os professores em formação a atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Também, os professores de sala comum indicaram resultados positivos nessa parceria estipulada pelos autores, enfatizando a relevância do coensino para a aprendizagem do estudante com deficiência, sentiram-se parte da formação desse novo profissional e mencionaram esse processo como formação contínua.

No contexto brasileiro, Chaluh et al (2013) realizaram um trabalho com alunos-pesquisadores do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia que compartilharam as responsabilidades, ao longo de um ano, com professores da sala de aula comum de uma escola de ensino fundamental I. Esses estudantes estavam vinculados com um projeto de pesquisa, cujo objetivo era a vivência da complexidade da escola e outras demandas vinculadas à docência e a pesquisa. O projeto recebeu apoio financeiro com bolsas de Iniciação Científica.

De acordo com Chaluh et al (2013) o projeto foi construído em colaboração com as professoras e a equipe de gestão da escola. A professora da universidade realizou supervisões com o grupo de licenciandos e, também, participou e colaborou nos encontros de formação no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da escola.

Assim como nos resultados de Hopey e Mickelson (2017), os alunos-pesquisadores na pesquisa de Chaluh et al (2013) relataram benefícios sociais, práticos e teóricos sobre a docência. Porém, nesta última, a pesquisa não foi realizada especificamente à educação especial.

Também no contexto nacional, Batista, Duarte e Campos (2016) divulgaram um relato de experiência de uma estudante de Licenciatura em Educação Especial no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse estudo faz referência a participação da licencianda em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental do ensino público que continha um estudante com Síndrome de Down.

De acordo com Batista, Duarte e Campos (2016), a licencianda realizou parceria com a professora da sala comum no planejamento, execução e avaliação de adaptações nas atividades das disciplinas de Português, Matemática e Ciências ao aluno com síndrome de Down. Também, eram realizadas supervisões com a participação da professora da universidade.

Como resultado dessa experiência em campo, igualmente Batista, Duarte e Campos (2016) indicam benefícios sociais, práticos e teóricos do trabalho colaborativo para a formação inicial da licencianda, para a formação continuada da professora de sala comum e para aprendizagem e participação do estudante na sala comum.

Pode-se concluir, portanto, a relevância de uma formação inicial e contínua para o professor da sala comum, que contemple os saberes teóricos e que proporcione reflexões - próprias e mediadas - dos saberes da experiência. O diálogo entre profissionais da educação, como ressaltado nos princípios de Goodson e Hargreaves (2006), torna-se fundamental para a movimentação dos saberes e atuação docente.

Além disso, a Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986, 1997), na qual essa pesquisa se apoia, considera a reciprocidade triádica entre fatores interpessoais, comportamento e meio do sujeito. E, como abordado anteriormente, as tomadas de decisões dos sujeitos, bem como suas ações, são permeadas pelo contexto que este se encontra e pelas crenças que desenvolveu com base nas experiências anteriores em situações semelhantes de demanda. Ou seja, pode-se concluir que o trabalho em colaboração entre o professor da sala comum e da educação especial é uma variável para o quanto o professor se sente eficiente para o ensino e inclusão de estudantes PAEE em sala de aula comum.



Com a matrícula de estudantes PAEE em salas regulares foi garantido por lei (BRASIL, 2008, 2015) o AEE ofertado por um profissional da educação especial como complementar e/ou suplementar, como já fora mencionado anteriormente. De acordo com o artigo segundo das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, divulgada pela Resolução n. 04/2009 (MEC, 2009b), a formação necessária para a atuação nessa modalidade de ensino é uma formação inicial que o habilite para a docência e formação específica para a EE.

Como atribuição desses profissionais, a resolução supracitada dispõe no artigo 13º:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (MEC, 2009b, p.03)

E o decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) complementa essas diretrizes, estipulando no artigo terceiro os seguintes objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, s/n)

Portanto, entende-se que é um profissional que tem uma formação específica a demanda do PAEE e que vai trabalhar em parceria com o ensino regular para que seja possível a garantia de aprendizagem do estudante. Contudo, de acordo com Araújo e Almeida (2004), essa intervenção frequentemente tem sido realizada com base em um modelo clínico para remediar

as dificuldades de aprendizagem do estudante e, nem sempre, existe parceria colaborativa entre o professor de sala comum e o da educação especial.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) alegam que as necessidades do PAEE são específicas e, portanto, não existe um modelo de tamanho único para o atendimento dessa população. Nesse sentido, exemplificam quatro configurações de modelos de prestação de serviço do AEE, são eles: o de sala de recursos, o de serviço itinerante, o de consultoria e o de coensino ou ensino colaborativo.

Para as autoras, o modelo de sala de recursos tem sido privilegiado na atualidade, sendo um modelo econômico com centralização de materiais e equipamentos no mesmo local. Contudo, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) expuseram que essa configuração pode afastar a colaboração e partilha de responsabilidades com o professor de sala comum, pois é oferecido no contraturno das aulas do estudante com a turma. E, também, pela característica multifuncional desse tipo de serviço, pode acontecer de não existir de fato uma atenção especializada à condição do estudante PAEE que se apresenta no contexto do professor do AEE.

Outra opção do AEE disposto pelas autoras é o modelo de serviço itinerante. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) identificaram que, nesse modelo, a parceria entre professores não é um pressuposto, tendo em vista que o professor do AEE se desloca entre escolas para trabalhar diretamente com o estudante PAEE e não permanece na mesma para atender as necessidades intensivas de apoio. Esse modelo, de acordo com as autoras, é o modelo mais econômico e tem sido utilizado quando há baixa incidência nas matrículas de PAEE.

No modelo de consultoria, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) caracterizam que um profissional especializado em EE pode atuar na sala comum ou como mediador para professores, gestores, pais, entre outros. No estudo das autoras, as mesmas fazem menção à consultoria colaborativa escolar prestada, também, por fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, etc.

Araújo e Almeida (2014) também discorrem sobre esse modelo de serviço exemplificando que a consultoria colaborativa tem a característica de compartilhamento de trabalho, seja no planejamento, nas avaliações ou nas expectativas relacionadas ao tema de interesse entre consultor e solicitante, sem hierarquia entre os saberes.

As autoras afirmaram que, especificamente no caso da inclusão escolar de estudantes com DI, comumente as questões elencadas por professores regentes consistem em como trabalhar os conteúdos escolares e como avaliar esse estudante, principalmente quando o mesmo encontra-se em fase anterior de conhecimentos em relação com a sala. E, também, a respeito de intervenções para comportamentos desafiadores.

De acordo com Araújo e Almeida (2014), em uma consultoria colaborativa entre professor regente e professor da educação especial, os mesmos compartilham experiências em domínios diferentes – regente sobre os conteúdos e contexto e educador especial sobre questões específicas que envolvem o estudante PAEE, partilham dúvidas, expectativas e frustrações. E esse trabalho, quando realizado de modo cuidadoso e sistematizado, pode contribuir para que os profissionais envolvidos adquiram competências para futuras demandas na temática abordada.

Essa configuração de serviço, portanto, é apontada por Araújo e Almeida (2014) como relevante para a inclusão de estudantes com DI, de modo que vai além das intervenções pontuais sobre as dificuldades dos estudantes, ampliando-se para questões políticas e sociais. Como exemplo, as autoras indicam como temas de estudos questões sobre como intervir para suprir as necessidades do estudante e trabalhar o conteúdo escolar, adequações que podem ser realizadas na sala de aula para avaliar o desempenho do aluno, o trabalho colaborativo com outros professores, direção e família e prevenção de deficiências.

Nesse sentido, as autoras ressaltam a relevância da parceria entre escola e universidade proporcionando conhecimento prático e teórico para os professores em serviço. Assim, os professores têm um momento e espaço para compartilharem o que pensam e sobre sua prática e a universidade oferece subsídios para repensar essa prática.

Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995) identificam que o principal resultado da consultoria colaborativa é o fornecimento de programas abrangentes compreendendo o contexto e as necessidades do PAEE em seu próprio contexto. Portanto, retomam que na literatura pode-se compreender que existe uma relação entre o alvo, o mediador e o consultor. Direta, entre o consultor e mediador e entre este último com o alvo e indireta entre consultor e alvo. E, o resultado, são as soluções compartilhadas e mutuamente definidas para resolução das demandas de contexto.

Para que a consultoria colaborativa seja implementada de modo eficaz, Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995) explanam quatro princípios. Primeiramente, é necessário que a equipe – consultor e mediador - tenha propriedade do problema identificado. Deste modo, na consultoria colaborativa há responsabilidade compartilhada de ambos pelo sucesso ou fracasso do programa desenvolvido para o alvo e existe senso de paridade, não de hierarquia de comunicação e sim de reconhecimento e apreciação da experiência de cada pessoa envolvida. Torna-se relevante que o consultor não seja associado com um supervisor ou avaliador e, para tal, os autores ressaltam a confidencialidade entre consultor e mediador para prover os melhores resultados possíveis para o alvo.

O segundo princípio identificado por Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995) é o reconhecimento das diferenças individuais no desenvolvimento da consultoria colaborativa. Pois, além de mudanças organizacionais de planejamento e adaptação de rotina, os autores relatam influência na experiência pessoal dos envolvidos, incluindo a relação entre as diferenças individuais para implementação e seus sentimentos e reações. Para os autores, os padrões individuais tornam-se conhecidos durante a implementação de mudanças e podem ser relacionados a preocupações sobre consciência, informação, pessoal, gerenciamento, consequência, colaboração e reorientação. E cada um desses padrões está associado a sentimentos, comportamentos e preocupações.

Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995) explanam que os consultores podem amenizar essas preocupações através das reações individuais para implementar as mudanças necessárias durante o programa, enfocando os benefícios que trarão para o alvo em questão.

O terceiro princípio da consultoria é a aplicação de reforço e resultados de práticas em habilidade, conhecimento e atitude para todos os membros da equipe. Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995) relatam que para desenvolver, implementar e avaliar um programa de educação são necessárias habilidades específicas, como instruções baseadas em dados e o compartilhamento de pesquisas realizadas na temática consultada. E, quando os dados trazidos pelo mediador indicarem que as mudanças não estão eficazes para o aluno, os procedimentos são modificados até que a mudança desejada ocorra.

O quarto princípio descrito por Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995) é a tomada de decisões com base em dados por meio de análise funcional de comportamentos. De acordo com os autores, os comportamentos são afetados pelos eventos que o precedem e, então, a equipe de consultoria deve identificar os eventos que aumentam, diminuem e mantêm o comportamento do alvo. Sendo assim, o processo que não é bem-sucedido é o responsável pelas falhas e não a condição do alvo e, portanto, a consultoria colaborativa pode determinar as responsabilidades de cada para que a intervenção ocorra de modo satisfatório, especificar resultados pretendidos, desenvolver, implementar e avaliar materiais, identificar etapas e realizar reuniões com foco na temática.

Além disso, Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995) ressaltam a necessidade de analisar os efeitos do consultor e consultado. Analisar funcionalmente significa verificar a respeito do quão apropriado, oportuno e eficaz o consultor é na sua relação com o mediador e quais são os efeitos do programa de treinamento em seus participantes.

O último modelo de configuração de serviço do AEE, identificado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) como o mais desejável, é o coensino ou ensino colaborativo. Nesse

modelo de serviço, professor de sala comum e professor da educação especial trabalham em conjunto para oferecer suporte na classe comum. Contudo, as autoras aferiram que esse modelo pressupõe mudanças na organização escolar, como o número de professores da educação especial contratados, formação de equipes colaborativas, recursos materiais na sala comum, melhoria de ensino pensado para todos os alunos.

Em um estudo com 51 professores que já atuaram com ensino colaborativo, Lehr (1999) sistematizou que o apoio e auxílio da gestão administrativa (diretores e coordenadores) é essencial para a viabilidade dessa configuração de trabalho. Segundo o autor, a gestão precisa encorajar o colegiado tratando o trabalho colaborativo como oportunidade de crescimento profissional entre os envolvidos, prover tempo adequado para planejamento entre os professores, fornecer formação continuada para a colaboração e priorizar o ensino colaborativo como característica do programa acadêmico da escola.

Em concordância, Gately e Gately Jr (2015) complementam que professores que atuam no ensino colaborativo comumente apontam maior sentimento de valia, renovação, parceria, criatividade. Contudo, os autores identificaram estágios no desenvolvimento dessa parceria entre professores.

No estágio inicial há uma comunicação cuidadosa, educada e não frequente; como se houvesse uma barreira invisível entre eles. Gately e Gately Jr (2015) afirmam que é nessa fase que os professores irão trabalhar o senso de limites na tentativa de estabelecer uma relação profissional de trabalho. E, conseqüentemente, apontam que alguns educadores podem sentir-se invadidos, como se o parceiro fosse intruso naquele ambiente.

Para que a relação seja evoluída para o estágio comprometedor, os autores relataram que é necessário ter clareza sobre o processo de desenvolvimento e objetivo da colaboração. Gately e Gately Jr (2015) caracterizam que nesse segundo estágio há mais trocas de comunicação do que no anterior, de forma mais aberta e interativa, porém ainda com sensação de ganho e perda, de dar e receber. Para os autores, é a partir dos compromissos nesse estágio que os professores constroem o nível de confiança necessário para o estágio de colaboração.

O último estágio é o da colaboração. Gately e Gately Jr (2015) aferem que há interação e comunicação aberta, de modo confortável, para todos os envolvidos. Deste modo, relatam que devido ao grau de complementação entre os professores, pessoas de fora da sala de aula que observarem podem não discernir qual professor é da educação especial e qual é o regente.

De acordo com Gately e Gately Jr (2015), em uma relação colaborativa, é essencial que os professores envolvidos trabalhem com as habilidades de comunicação interpessoal, façam decisões conjuntas acerca do arranjo físico da sala de aula, tenham familiaridade com currículo,

definam objetivos curriculares e quais serão as modificações necessárias, bem como planejamento e apresentação das instruções em sala, gestão da sala de aula e avaliação do processo e dos alunos.

Na presente pesquisa, o modelo de consultoria colaborativa foi adotado como recurso para formação continuada de professores do Ensino Fundamental 1 que tinham estudantes com deficiência intelectual na sala comum. Para tal, a pesquisadora adotou o papel de consultora especialista em educação especial, o professor regente como mediador e o alvo foram estudantes com DI.

Em janeiro de 2021, com os termos de busca “consultoria colaborativa” e “educação especial”, foi possível encontrar seis artigos na base de dados SciELO que continham esses termos em algum campo do trabalho. Nessa primeira busca, a intenção foi sistematizar e analisar as publicações sobre a temática que foram realizadas no cenário brasileiro.

Todos os artigos são trabalhos de consultoria foram ofertados para professores. A pesquisadora fez a leitura do resumo de todos os trabalhos, porém somente foram analisados na íntegra os que havia consultores da educação ou educação especial.

Três dos artigos encontrados no SciELO são trabalhos referentes a consultoria de terapeutas ocupacionais, sendo dois sobre tecnologia assistiva (CALHEIROS et al, 2019; CALHEIROS, MENDES, 2016) e um sobre baixa-visão (GEBRAEL, MARTINEZ, 2011). Também foi encontrado um artigo de consultoria de psicologia sobre prevenção de problemas comportamentais (SILVA, MENDES, 2012) e um de fisioterapia sobre Distrofia Muscular de Duchenne (PENA, ROSOLÉM, ALPINO, 2008). Do mesmo modo, um artigo sobre a colaboração entre educação especial e regular (MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011).

Vale ressaltar esse último artigo, das autoras Mendes, Almeida e Toyoda (2011), o qual objetivou relatar o histórico do programa de pesquisa, ensino e extensão da UFSCar. Na época, o programa em questão estava no seu sétimo ano de execução e tinha por objetivo a aproximação colaborativa entre a universidade e professores do ensino comum que têm alunos PAEE. As autoras explicam que o programa envolvia professores da universidade, estudantes de graduação e pós-graduação e professores do ensino comum. E, afirmam que os resultados encontrados apontaram serem benéficos em âmbito prático e teórico para a efetivação da inclusão escolar do PAEE, para a formação inicial dos universitários e para formação continuada dos professores.

No periódico da Capes, foram encontrados oito artigos com os mesmos termos de busca. Quatro deles, já haviam sido encontrados na busca anterior pelo SciELO e, dessa forma, foram excluídos. Esses quatro restantes são todos de consultores da área da educação, então vale

ressaltá-los nesse momento. Igualmente com a busca anterior, todos os artigos encontrados foram ofertados para professores.

No trabalho de Souza e Nunes (2020) utilizou-se a consultoria colaborativa de uma pedagoga como ferramenta para um programa de intervenção com seis etapas, envolvendo observações, entrevistas, programa de capacitação e avaliação da pesquisa. Os participantes foram: uma professora da Educação Infantil, seu estudante com diagnóstico de TEA, uma cuidadora e a avó do mesmo. Em síntese, as autoras indicam o aumento quantitativo das mediações entre professor e aluno e, qualitativamente, professor e cuidador relataram benefícios sociais e teóricos da participação. Além disso, Souza e Nunes (2020) disponibilizam um relato espontâneo da professora de AEE, a qual demonstrou satisfação pelas mudanças nas ações e no diálogo entre profissionais, dizendo serem fruto da pesquisa.

O artigo de Lago e Tartuci (2020) é fruto de uma pesquisa de pós-doutorado realizada na Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Catalão, cujo objetivo foi a análise da consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada de professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. No recorte sobre as contribuições de um curso de formação continuada baseado na consultoria colaborativa em educação especial apresentado no artigo, Lago e Tartuci (2020) disponibilizam a análise de um dos resultados da pesquisa.

De acordo com as autoras, esses dados foram coletados no ano letivo de 2016 em duas escolas, totalizando a participação de cinco professoras da rede estadual de ensino, sendo duas da gestão, uma professora de apoio a inclusão escolar, uma professora do AEE, uma professora voluntária que atuava em colaboração com a professora de AEE.

Lago e Tartuci (2020) descreveram que foram realizados ciclos de formação reflexiva durante dois a três dias da semana de cada mês de coleta de dados, totalizando 17 encontros formativos na UFG. Concomitantemente, a consultoria colaborativa foi realizada no contexto de ambas as escolas, totalizando 10 encontros em cada unidade escolar, com média de duração de três horas. Para tal, foram realizadas observações, entrevistas com as professoras e com os pais, realização de avaliações e reavaliações pedagógicas dos estudantes.

As autoras afirmaram que foi realizado um diagnóstico das demandas de formação e elaborados ciclos de formação reflexiva. Os temas abordados foram: Inclusão escolar e a política educacional brasileira, escolarização dos alunos com DI: história e diretrizes políticas, definições da deficiência intelectual ao longo dos séculos, organização do trabalho pedagógico envolvendo estudantes com deficiência intelectual na sala de aula comum e no atendimento educacional especializado, o ensino colaborativo ou coensino como serviço de apoio aos

professores que atuam com alunos com deficiência e sobre a consultoria colaborativa educacional como estratégia de formação em serviço.

Como resultados advindos do relato e avaliação dos participantes, Lago e Tartuci (2020) demonstraram unanimidade entre os professores de que o formato e metodologia do curso baseado na colaboração foram benéficos para o atendimento da demanda específica das escolas participantes e que, portanto, contribuiu para a aprendizagem dos estudantes com DI envolvidos.

Caramori (2016) utilizou a consultoria de educadora especial para duas professoras do ensino comum e uma da educação especial, todas atuantes no Ensino Fundamental 1 da rede pública. A autora não identifica a especificidade dos estudantes PAEE dessas professoras da sala comum.

A pesquisa de Caramori (2016) foi estruturada em três momentos. Primeiro, com sessões coletivas sobre Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e no princípio da Experiência de Aprendizagem Mediada e, também, discussões e reflexões sobre as práticas das professoras. Depois, as autoras realizaram sequência de observações e filmagem da atuação das professoras sala de aula. E, por fim, foram realizadas sessões de consultoria colaborativa, realizadas coletivamente com as participantes, com enfoque nos trechos obtidos pela filmagem das aulas, os quais foram selecionados pela pesquisadora. Dentre os resultados, Caramori (2016) ressalta a relevância do *feedback* e da análise em colaboração de práticas dos professores da sala comum para a participação e aprendizagem de estudantes PAEE nesse contexto.

Por fim, Carneiro (2017) apresenta um estudo sobre o trabalho de consultoria em EE realizado por licitação da Secretaria Municipal da Educação de Bauru, com o objetivo de oferecer subsídios técnicos, pedagógicos e teóricos para escolas e para equipe da Divisão de Ensino Especial responsável pelo gerenciamento do trabalho da EE na rede de ensino do município. Carneiro (2017) especifica que a contratação realizada conteve 748 horas de prestação de serviço, as quais foram desenvolvidas em 12 meses, com atividades semanais. Essa consultora tinha especialização na EE com prática em Educação Inclusiva e experiência comprovada de 19 anos na área.

De acordo com Carneiro (2017), a consultoria foi realizada em 2009 por uma demanda do município, quando as matrículas do PAEE começaram a ser mais expressivas na rede regular de ensino e não em instituições especializadas. A consultora prestou serviços com reuniões, elaboração de documentos, formação em serviço para professores do AEE, palestras para a rede de ensino para professores e gestores, visitas nas escolas e acompanhamento do trabalho prestado por instituições especializadas nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia,



neurologia, entre outros, por convênio com a SME. E, como resultados, Carneiro (2017) traz a avaliação desse processo, demonstrando que a prática de consultoria trouxe benefícios para consolidação de práticas inclusivas no município.

O mesmo processo de busca com os termos “consultoria colaborativa” e “educação especial” foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Obteve-se 19 trabalhos que continham os termos em algum lugar do trabalho, porém dois deles estavam duplicados na plataforma. Assim, restaram o total de 18 trabalhos, sendo dez teses e oito dissertações. Igualmente ao resultado das buscas anteriores, todos os trabalhos encontrados foram realizados com professores.

A expressiva maioria (13 trabalhos), é fruto de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Com um trabalho publicado em cada, encontram-se os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG - Catalão), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

A maioria da UFSCar é justificável, pois a universidade oferece o curso de Licenciatura em Educação Especial. Também oferece um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, ao passo que as demais universidades contêm Programa de Pós-Graduação em Educação com linhas de pesquisas específicas em EE ou, nem isso.

Da mesma forma que nas buscas anteriores, todos os resumos dos trabalhos encontrados no BDTD foram lidos. Contudo, apenas os que são de consultoria colaborativa ofertado por profissionais da educação foram lidos na íntegra.

Um diz respeito a consultoria colaborativa do fisioterapeuta sobre acessibilidade e participação de estudante com paralisia cerebral (ALPINO, 2008), que inclusive, é uma das autoras de um dos artigos (PENA, ROSOLÉM, ALPINO, 2008) encontrado no SciELO. E também foi encontrado um trabalho de consultor de educação física sobre estratégias de inclusão para as aulas da tal disciplina (OLIVEIRA, 2018).

Além desses, um outro trabalho encontrado teve enfoque na consultoria ofertada por uma especialista em ortóptica sobre a temática da deficiência visual ocular e cortical (MARQUES, 2013).

Três trabalhos são de consultoria colaborativa de psicólogos. Um a respeito da consultoria colaborativa para a inclusão do aluno surdo (PEREIRA, 2009), um sobre problemas comportamentais (SILVA, 2010) que também gerou artigo (SILVA, MENDES, 2012)

encontrado na busca do SciELO e um sobre as demandas e atuação do psicólogo escolar (MATOS, 2012).

Quatro dos trabalhos encontrados são de consultoria colaborativa do terapeuta ocupacional (TO). Um discursa sobre a consultoria em tecnologia assistiva para um estudante com paralisia cerebral (DOUNIS, 2013), outro diz respeito a formação de TO em consultoria na escola através de um programa online (ASSIS, 2013) e outro é sobre consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva (CALHEIROS, 2015), o qual gerou participação do autor em dois artigos (CHALHEIROS et al, 2019; CALHEIROS, MENDES, 2016) encontrados na busca do SciELO. Além disso, outro trabalho encontrado é sobre a consultoria para promoção da independência de atividades de vida diária de crianças com baixa-visão (GEBRAEL, 2009) que também foi divulgado como artigo (GEBRAEL, MARTINEZ, 2011) e está disponível no SciELO. Por fim, também foi encontrado um trabalho sobre a consultoria para profissionais da educação e saúde sobre comunicação alternativa para estudantes com autismo, Asperger e Angelman (CORRÊA NETTO, 2012).

Portanto, restaram sete trabalhos que são específicos de consultores em educação ou educação especial e que estão sistematizados a seguir.

Na dissertação de Campos (2018) foi implementado um curso de formação continuada, utilizando-se a perspectiva de consultoria colaborativa como recurso, para cinco professores de duas escolas estaduais. Com a leitura do trabalho, foi possível identificar que este tem as características do artigo analisado anteriormente de autoria de Lago e Tartuci (2020), as quais foram membros da banca examinadora.

Do mesmo modo, a dissertação de Souza (2019b) que avaliou a eficácia de uma proposta pedagógica colaborativa para intervenção escolar de um estudante com TEA é a pesquisa completa do artigo de autoria da pesquisadora e da orientadora, identificado por Souza e Nunes (2020) anteriormente.

A tese de Tannús-Valadão (2013) objetivou desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para professores de educação especial da rede municipal de ensino, com foco no PEI para o PAEE. Como instrumentos foram utilizados entrevistas, questionário, leitura de documentos realizados anteriormente por esses profissionais para planejamento, observações e filmagens.

Participaram da pesquisa de Tannús-Valadão (2013) o total de 34 profissionais, sendo 12 professores de sala comum, oito professores de SRM, três coordenadores, uma diretora e uma monitora de inclusão, seis professores de escola especial, uma fisioterapeuta, uma

fonaaudióloga e um técnico em desenvolvimento social, esses três últimos de um centro de reabilitação.

Foram formadas 12 equipes de trabalho a critério dos participantes e cada professor de SRM foi responsável para trazer um caso de aluno-alvo para o grupo. Tannús-Valadão (2013) indicou no estudo que o programa de formação consistiu em 14 encontros de duas horas cada, realizados conjuntamente no HTPC. Esses encontros foram pautados na abordagem colaborativa e abrangeu conteúdos teóricos e práticos sobre o PEI. E a pesquisadora ressalta que alguns temas relacionados ao instrumento foram incluídos a pedido dos participantes.

De acordo com Tannús-Valadão (2013), durante os encontros os participantes elaboraram um PEI para o aluno-alvo de estudo com auxílio da pesquisadora e colegas da turma. Os resultados sobre a formação continuada foram positivos, pois os participantes indicaram contribuições teóricas e pedagógicas. A pesquisadora relatou ter observado enriquecimento no conteúdo ao comparar os planejamentos destinados ao estudante-alvo de antes do programa de formação e depois do mesmo. Ainda, enfatizou que a formação de equipes de trabalho permitiu que todos os planos de aula tivessem contribuições colaborativas.

Canabarro (2018) realizou uma tese sobre as influências da consultoria colaborativa na autoeficácia docente e na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista. A participante foi uma professora de educação especial do Ensino Fundamental 1 da rede municipal.

De acordo com a autora, foram realizados 15 encontros presenciais. Para medir a autoeficácia, Canabarro (2018) realizou um primeiro estudo para a tradução e adaptação da Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo (ASSET). A segunda parte da pesquisa, foi composta por 15 encontros presenciais, com duração de uma hora, realizadas semanalmente. De acordo com a autora, a partir do planejamento da consultoria, também foram realizados quatro encontros de ações formativas, sendo dois com profissionais de apoio/estagiárias, um com as professoras da sala de aula atual e um com a professora da sala de aula que receberia um aluno com TEA que fora transferido para a escola.

Para medir a autoeficácia docente, a ASSET foi aplicada com a participantes no momento antes, logo após o programa de consultoria e cinco meses depois do término da pesquisa. Também foram instrumentos da pesquisa: entrevista, questionário, inventário de autoavaliação, de problemas de comportamento, diário de campo e gravações em áudio.

Canabarro (2018) afirmou que a consultoria colaborativa envolveu temas formativos definidos a priori, porém que o conteúdo e os materiais foram definidos a partir da compreensão da professora, a caracterização dos alunos com TEA incluídos na escola e as demandas práticas

identificadas no processo. Como resultados, a autora indica aumento na autoeficácia docente percebida e afirma que a configuração da consultoria pode ter favorecido positivamente as quatro fontes desse constructo (experiência direta, vicária, persuasão social e estados físicos/emocionais).

A dissertação de Silva (2016) se propôs a descrever e analisar ações de uma equipe multiprofissional e identificar estratégias para aperfeiçoá-las. A equipe foi constituída por três fonoaudiólogas, três psicólogas e uma pedagoga. Estas, atuavam em cinco escolas da rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Segundo Silva (2016), a pesquisa foi composta por estudo documental, entrevistas individuais, intervenções com grupos focais. A autora descreveu cinco encontros de grupo focal, com duração entre 1h40 e 3h10. Os objetivos elencados foram: o estudo sobre a atuação dos profissionais pelos dados advindos das entrevistas individuais e intervenção sobre consultoria colaborativa educacional. A pesquisadora realizou a análise comparativa entre os projetos de consultoria de antes e após reformulação realizada por iniciativa da intervenção.

A respeito dos resultados da intervenção, Silva (2016) afirma que foi possível identificar princípios da consultoria colaborativa educacional estudada na reorganização do plano de serviço. Portanto, a autora conclui que a formação continuada permanente em propostas colaborativas pode contribuir na construção de escolas mais inclusivas.

A dissertação de Machado (2014) compôs a elaboração, implementação e avaliação de um programa nomeado por Resposta à Intervenção (RTI) que foi desenvolvido pela pesquisadora como consultora da educação especial para estudantes com dificuldades de aprendizagem. Esse programa foi realizado com 14 alunos com dificuldades de aprendizagem, os pais desses estudantes e seis professoras do Ensino Fundamental 1.

Machado (2014) indica a utilização de 13 instrumentos de pesquisa, os quais são diários reflexivos, documentos específicos para encaminhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem para a consultoria colaborativa, escalas validadas sobre avaliação de professor sobre comportamento dos estudantes, protocolos para avaliação da intervenção, testes de desempenho padronizados para aferir a dificuldade de aprendizagem dos estudantes, inventários já validados, roteiro de avaliação da autoeficácia para os alunos, etc.

Segundo a autora, especificamente as sessões de intervenção foram realizadas com as professoras da sala comum em grupo. Esse programa foi baseado na consultoria colaborativa e composto por 20 encontros, os quais ocorreram quinzenalmente com três horas de duração. E as temáticas estudadas foram iniciativas da pesquisadora de acordo com as demandas identificadas por um formulário sobre dúvidas e sugestões que as participantes foram

convidadas a responder no primeiro dia de contato com a pesquisadora. Também foram realizadas palestras para os pais dos estudantes e intervenções avaliativas com os estudantes.

Como resultados do programa RTI, Machado (2014) evidencia quantitativamente e qualitativamente a melhora do desempenho dos estudantes nas tarefas trabalhadas e de comportamento, atesta a eficácia do RTI a partir de avaliações realizadas antes e após o programa, identifica a relação entre desempenho acadêmico e questões comportamentais e, também, relação entre desempenho acadêmico com a autoeficácia dos estudantes. Além disso, a autora ressalta o benefício de trabalhos de consultoria colaborativa para diferentes aspectos escolares que envolvem o estudante, não se restringindo ao acadêmico ou comportamental.

Fantacini (2017) descreveu e analisou ações de um Núcleo de Acessibilidade em cursos de graduação de Educação a Distância (EaD) de uma Instituição de Ensino Superior privada. Também, em sua tese de doutoramento, avaliou a satisfação dos estudantes com deficiência sobre essas ações. Para tal, os participantes foram cinco professoras desse núcleo e 21 estudantes que se autodeclararam público-alvo da educação especial e solicitaram apoio ao núcleo.

Segundo a autora, existem 137 estudantes público-alvo da educação especial incluídos na modalidade EaD e, contudo, apenas 26 solicitaram apoio do núcleo em questão. Como instrumento de coleta foram utilizados questionários, análise de documentos para mapeamento dos estudantes e Escala de Satisfação e Atitudes de pessoas com deficiência.

Fantacini (2017) conclui que a aplicação da escala propiciou informações sobre o nível de satisfação e atitudes dos participantes, o que a autora considera positivo para identificação das barreiras existentes no contexto até como manutenção das ações realizadas pelo núcleo. Resumidamente, a autora sugere a implementação de AEE no ensino superior, formações de consultoria colaborativa e capacitação para comunidade acadêmica e instituição de programas específicos para vida adulta.

A partir da revisão das 28 pesquisas encontradas, somando artigos, teses e dissertações, foi possível identificar maior expressividade em trabalhos de consultoria de educadores especiais (12), seguidos por consultores em TO (8), em psicologia (4), em fisioterapia (2), educação física (1) e ortóptica (1). Contudo, há unanimidade nos benefícios desse recurso para inclusão de estudantes PAEE.

Dentre os trabalhos de consultoria em educação e educação especial no cenário brasileiro, o enfoque do PAEE por ordem decrescente foi PAEE geral (7), TEA (3), DI (1) e dificuldades de aprendizagem (1). E, como esperado, apesar da consultoria colaborativa ter

princípios específicos, a maneira pela qual ela se desenvolve é variante pela expertise do consultor e o contexto do mediador e alvo.

Para expandir a análise sobre a temática, em março de 2021 foi realizada uma nova busca avançada com a associação dos termos em língua inglesa “collaborative consultation” AND “special education” nos mesmos sites de busca anteriormente utilizados. Os cinco trabalhos encontrados no SciELO já haviam sido contabilizados anteriormente nessa plataforma e, portanto, foram excluídos.

Já no periódico CAPES foram encontrados 384 trabalhos com essa busca. Portanto, foi inserido um novo filtro para inclusão na análise; o termo “*collaborative consultation*” deveria constar no título e o termo “*special education*” em qualquer lugar do texto. E, nesse caso, foram identificados 35 artigos. Um deles foi excluído por não ter sido encontrado o arquivo completo. Com a leitura dos resumos, mais dois foram excluídos por duplicidade na plataforma e dois foram excluídos por já terem sido analisados na busca em língua portuguesa.

Foram lidos os resumos dos 29 trabalhos restantes. Desses, 14 são descritos brevemente na sequência. E os demais 15 trabalhos foram sintetizados e analisados na íntegra, por tratarem da consultoria colaborativa ofertada por profissional da educação e/ou educação especial para professores.

Em relação a equipes multidisciplinares, no estudo de Salisbury, Woods e Copeland (2010) os autores realizaram um estudo de caso exploratório da consultoria colaborativa ofertada por equipe multidisciplinar da saúde (TO, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo e Terapeutas do Desenvolvimento) para estimulação de bebês e crianças pequenas em domicílio, de bairros urbanos em Chicago.

Similarmente, Devore, Miolo e Hader (2011) relataram a consultoria em grupo de uma equipe multidisciplinar (Educadora especial, TO, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo) para uma professora de sala de aula da *early childhood*<sup>3</sup> em um centro comunitário de educação e

---

<sup>3</sup> Optou-se por manter a classificação que o autor utilizou no artigo original, sem tradução. Em linhas gerais, de acordo com o *Cambridge Dictionary* (CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2021) e o *U.S. Network for Education Information* (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007), a escolarização pode ser dividida em:

- *Early childhood, preschool, kindergarten* ou *nursery school*: Correspondentes à parte creche e à pré-escola da educação infantil. Abrange a idade de dois a cinco anos.

- *Elementary* ou *primary school*: Equivalente ao 1º até o 4º ano do ensino Fundamental 1, mas dependendo do Estado também pode ser correspondente do 1º ano até o 7º ano. Geralmente representa a idade dos 5 aos 11 anos.

- *Secondary school*: Similar ao ensino fundamental 2 e ensino médio. Inclui os estudantes entre 11 aos 18 anos. Pode ser dividida entre *middle school* e *high school*.

- *Middle school*: Coincide ao 5º até 9º ano do Ensino Fundamental 2 ou do 6º ao 9º ano dependendo do Estado. No Reino Unido geralmente abrange a idade de 9 a 14 anos e nos Estados Unidos de 11 até 13 anos de idade. Do 7º ao 9º ano também podem ser nomeadas por *junior high school*.

cuidados na primeira infância, localizado nos Estados Unidos. Também, a estudante com paralisia cerebral alvo recebeu atendimentos de estimulação individual por cada profissional da equipe.

Elis, Schlaudecker e Regimbal (1995) explanaram o efeito de uma abordagem de consulta colaborativa por uma equipe multidisciplinar (Fonoaudiólogo, docente universitário, professor de sala de aula e instrutor de educação física) sobre a aquisição de conceitos básicos por crianças do *kindergarten* de uma escola do centro da cidade de Ohio.

Também, Glenn e Randall (1994) descreveram o processo de implementação e manutenção de um programa de consultoria colaborativa em uma *elementary school* localizada em uma área rural em Oregon, nos Estados Unidos. A equipe de consultores contemplou educadores especiais, gestores, fonoaudiólogo, professores regentes, consultores itinerantes.

Lusky e Hayes (2001) avaliaram o modelo de consultoria elaborado e aplicado por uma *high school* da Georgia, Estados Unidos. A equipe escolar envolveu participação multidisciplinar (gestão, psicólogo, assistente social, educador especial, professores, alunos, pais e representantes da comunidade).

E Basu, Salisbury e Thorkildsen (2010) se dedicaram a mensurar a interação triádica entre pais, provedores de serviços de consultoria e crianças durante sessões de intervenção precoce conduzidas em ambientes naturais, isto é, em consultorias realizadas na casa da criança. Esses consultores faziam parte de um projeto com equipe multidisciplinar (TO, fonoaudiólogo, educador físico, serviço social) de Chicago.

Sobre consultoria colaborativa de TO, Villeneuve e Hutchinson (2012) relataram dois casos de prestação de serviços de consultores da TO em escolas para alunos com deficiência no desenvolvimento de uma e *primary school* da região de Ontário, Canadá.

A respeito de consultoria de fonoaudiólogo, o trabalho de Schebert (1998) é uma tese que contemplou intervenções com estudantes do primeiro ao sexto ano com dificuldades na leitura ou nas artes da linguagem e também um programa de intervenção de consultoria colaborativa ofertada pelo pesquisador e uma fonoaudióloga para a equipe escolar.

Já Ford e Fitterman (1994) descreveram a implementação de um modelo piloto de consultoria colaborativa de fonoaudiologia para professoras do *kindergarten* que recebiam

---

- *High school*: Representa do 9º ano até o ensino médio. Abrange dos 14 até os 18 anos de idade, a depender do mês de nascimento do estudante. Em algumas escolas existem matérias obrigatórias comuns e matérias que os estudantes devem escolher por área de interesse, que são complementares.

estudantes com dificuldades de fala e linguagem. O estudo ocorreu em três escolas públicas da Flórida, Estados Unidos.

E Woods et al (2011) realizaram um estudo de consultoria colaborativa de fonoaudiologia para cuidadores de bebês com ou em risco de dificuldade de comunicação. O estudo objetivou fornecer subsídios para estimulação e intervenção precoce e os familiares dessas crianças.

No âmbito da psicologia, a tese de Wedd (2017) objetivou estudar como o material de observação pode ser usado em consulta colaborativa de psicologia para professores regentes do *Early years Department*, centro para estudantes com deficiências sociais, emocionais e de saúde mental.

E Grier e Bradley-Klug (2011) descrevem um modelo de consultoria colaborativa ofertado por um psicólogo escolar com participação de familiares, educadores e médicos. O objetivo do estudo foi ajudar na avaliação das potencialidades e desafios para intervenção de crianças com problemas de saúde.

Sobre trabalhos de consultoria de educadores com familiares, Elksnin e Elksnin (1989) relatam um programa de consultoria de educação especial para pais sobre educação profissionalizante para adolescentes com deficiências leves.

Também, Amatea et al (2004) descrevem o processo de três anos para elaboração e implementação de um trabalho de consultoria que envolveu a equipe escolar e pais, com foco nas relações entre família-professor-conselheiro educacional. O estudo aconteceu com escolas de nível *elementary, middle e secondary school* da Flórida, Estados Unidos.

Em relação à trabalhos teóricos, Ormsbee, Meck e Barrow (2005) realizaram uma resenha do livro *Collaborative Consultation in the Schools: Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems*, o qual foi escrito por Thomas J. Kampwirth e publicado a segunda edição em 2002. De acordo com os autores, o livro é indicado para professores regentes e da educação especial e é composto por pesquisas sobre as interações na consultoria colaborativa nos Estados Unidos. Apesar de pertencer a temática para análise na presente pesquisa, não será contemplado por se tratar de uma resenha de livro.

Assim como nas demais buscas, os 15 restantes que fazem referência a consultores da educação e/ou educação especial atuando na escola foram lidos na íntegra e estão sistematizados a seguir.

Yocom e Staebler (1996) objetivaram verificar o impacto longitudinal da consultoria colaborativa como uma intervenção pré-encaminhamento sobre a precisão do encaminhamento para o serviço de educação especial. Através de questionários, ao longo de quatro anos os



autores quantificaram proporcionalmente o número de crianças que foram encaminhados pela escola comum para avaliação da educação especial e quantas dessas realmente precisavam do serviço. 17 escolas do Noroeste Pacífico participaram da pesquisa, dentre *elementary, middle e high school*.

As escolas receberam 14 encontros de formação, contemplando temáticas sobre aprendizagem, desenvolvimento, ensino colaborativo, entre outras. Algumas temáticas foram escolhidas pelos pesquisadores e outras temáticas foram demandadas por alguma escola. Todas as escolas receberam a mesma formação individualmente.

A dinâmica de consultoria da pesquisa envolveu um professor atuante na sala comum, o consultor em educação especial e um aluno-alvo. Os professores da sala de aula comum identificavam uma criança ou um grupo de crianças que julgavam ter problemas de aprendizagem ou comportamento. O consultor então era solicitado para uma intervenção de pré-encaminhamento com o objetivo de fornecer intervenções e sugestões ao professor para implementar na sala de aula comum. Esse consultor em educação especial era parte de uma equipe multidisciplinar, a qual se encontrava algumas vezes ao mês para discutir os casos dos estudantes.

Os resultados indicam um aumento significativo na precisão do encaminhamento quando o modelo de consulta colaborativa foi implementado como uma estratégia de pré-encaminhamento. Essas diferenças significativas ficaram mais evidentes no quarto ano de pesquisa, quando a formação terminou. E, portanto, os autores reafirmam a evidência que a mudança demanda tempo e continuidade.

Thomson (2013) relata experiências de professores por meio de um processo colaborativo de resolução de problemas para auxiliar alunos com dificuldades moderadas de aprendizagem e comportamento. Essas experiências foram mediadas por uma equipe de educação especial nomeada Professores de Recursos: Aprendizagem e Comportamento (RTLB), estabelecida sob iniciativas de política nomeadas por Educação Especial 2000.

Participaram do estudo 14 professores de sala comum atuantes na Nova Zelândia, os quais foram divididos entre seis membros RTLB e receberam intervenção a partir de um modelo colaborativo de resolução de problemas. Contudo, para o artigo em questão, Thomson (2013) descreve apenas experiências e perspectivas dos profissionais RTLB nesse modelo de colaboração de resolução de problemas. Os dados foram coletados via entrevista semiestruturada.

Segundo a autora, a política de escolha desses membros foi devido ao seu compromisso filosófico com a inclusão, atuação no modelo colaborativo de resolução de problemas e sua

reputação como profissionais qualificados. O objetivo dessa equipe era trabalhar com os professores para ajudar a apoiar os alunos com dificuldades moderadas de aprendizagem e comportamento.

Para Thomson (2013) esse modelo de prestação de serviço auxiliou para remediar uma situação dada pelos professores de sala comum como problemática e para melhorar as habilidades dos consultados para que possam responder sem assistência a situações semelhantes no futuro. A autora discute que a atuação dos RTBL nesse programa norteou políticas do Ministério da Educação e que existiram algumas tensões sobre a concepção de inclusão e forma de atendimento dessa equipe. Também, analisa as falas dos participantes entre três eixos, são: percepções sobre o trabalho em um modelo de prestação de serviço indireta; resultados para os professores de trabalhar em uma solução colaborativa de problemas de relacionamento com um RTLB e quais fatores facilitam e quais fatores inibem o sucesso desses resultados.

Thomson (2013) conclui que foi obtido alto nível de aceitação do professor e satisfação com o apoio colaborativo e orientação fornecida pelo RTLB para auxiliá-los em desenvolver práticas inclusivas. Apenas dois deles afirmaram não terem gostado da experiência. Ainda, a autora ressalta que na percepção dos RTLB, esse modelo de prestação de serviços ofertada ao professor facilitou as adaptações e intervenções exigidas deles para apoiar a inclusão bem-sucedida de alunos identificados público da educação especial.

Dobson e Gifford-Bryan (2014) também se dedicaram a estudar a consultoria fornecida pela equipe dos RTLB na Nova Zelândia, com o objetivo de examinar a teoria internacional e as evidências que sustentam o princípio do modelo colaborativo e integrado de serviços ofertados, criado para facilitar a presença, participação e aprendizagem de alunos que têm dificuldades com aprendizagem e comportamento.

Nesse estudo, foi discutida a transição de alunos de duas classes especiais para um contexto regular de *primary school*. E Dobson e Gifford-Bryan (2014) criticam a falta de evidências que sustentam o princípio da prestação de serviços dos RTLB, indicando que a iniciativa é uma consultoria muito isolada e que não leva em consideração competências como valores e ética, papéis e responsabilidades, comunicação e trabalho em equipe para uma colaboração interprofissional, indicado pelas autoras como mais eficaz para inclusão.

As autoras afirmam que a transição dos casos estudados foi possível não pela consultoria ofertada pelo RTLB de modo itinerante, mas sim por uma iniciativa colaborativa da escola através de um fórum de discussão da prática baseada em evidência, junção de conhecimento e julgamento profissional de todos os profissionais envolvidos, análise das preferências e necessidades dos alunos, com participação de funcionários da escola e pais.

O estudo de Von Ahlefeld Nisser (2017) objetivou estudar as experiências dos profissionais de educação especial e as reflexões sobre a aprendizagem colaborativa entre professores. De acordo com a autora, esses consultores em educação especial corroboravam com a premissa de um ideal de colaboração que remonta a teoria da ação comunicativa de Habermas e a pedagogia da libertação de Paulo Freire.

Participaram do estudo doze profissionais de educação especial selecionados por diretores do conselho escolar municipal da Suécia como consultores. Todos trabalhavam em *primary school* da Suécia. A pesquisa foi uma demanda do município para a universidade local solicitando ajuda para aumentar o conhecimento de professores na instrução de leitura e escrita para alunos público-alvo da educação especial.

Von Ahlefeld Nisser (2017) define que na Suécia existiam dois tipos de profissionais que trabalham com educação especial naquele contexto; os educadores especiais e os professores especiais. Para obter qualquer uma dessas formações, são necessários 90 créditos em nível de pós-graduação oferecidos para professores com pelo menos três anos de experiência de ensino.

De acordo com a autora, ambos os tipos de profissionais devem trabalhar diretamente com indivíduos e também devem funcionar como consultores, como professores, diretores e outras partes interessadas. A diferença consiste que o educador especial recebe formação para trabalhar em pré-escolas e escolas, enquanto professores especiais recebem formação para trabalhar nas escolas. Além disso, professores especiais geralmente se concentram no ensino individual, enquanto os educadores especiais mais nos obstáculos organizacionais e ambientais da escola.

Contudo, Von Ahlefeld Nisser, (2017) explica que não havia restrições legais à forma de contratação de educadores e professores especiais ou regulamentações legais sobre os papéis e funções de educadores especiais e professores especiais. Em última análise, cabe ao conselho escolar ou aos diretores decidir porque, como e quando usar esses profissionais.

Os consultores da pesquisa consistiram de nove educadores especiais e três professores especiais. As consultorias foram realizadas entre um consultor com cada grupo de professores regentes que este ficou responsável. Os consultores se reuniam para refletir sobre as experiências. Os dados para a pesquisa foram coletados via gravações das consultorias e registros escritos do campo.

Von Ahlefeld Nisser, (2017) discute que as teorias utilizadas para nortear a consultoria colaborativa dos consultores forneceram aos professores a capacidade de aprender uns com os outros. Esse modelo de prestação de serviço foi evidenciado pela autora como benéfico para

promover ações, estratégias de pensamento e aprendizagem inclusivas, já que existe espaço para que estas sejam desafiadas e discutidas deliberadamente.

A autora conclui que o conceito de inclusão foi ampliado pelos participantes através da contribuição proporcionada pela teoria da comunicação. Segundo Von Ahlefeld Nisser, (2017), essa teoria auxiliou os envolvidos para examinar como interpretar situações de forma colaborativa, expressar pensamentos e críticas, discutir estratégias e problemas de aprendizagem e propor justificativas para as ações.

Dinnebeil e Mcinerney (2001) dedicaram-se em um estudo para explorar questões e tópicos relacionados à consulta colaborativa. Esses consultores participaram de um programa de 36 horas semestrais que enfatizou o desenvolvimento de habilidades necessárias aos professores itinerantes. Também, eram estudantes que buscavam grau de Mestre ou Especialista em Educação pelo Departamento de Educação de Ohio. 21 participantes completaram a formação para consultores.

A formação teve foco de atuação para *early childhood* e o conteúdo ofertado pelos pesquisadores abordou dois módulos que se inter-relacionavam durante as aulas. O primeiro, um modelo de Melhores Práticas em Integração (BPI), conteve estudos de caso, questionários e outros materiais que se concentram em diferentes tipos de abordagens de consultoria, fases ou estágios de consultoria, processos envolvidos no fornecimento de consultoria e habilidades interpessoais que promovem uma consultoria considerada eficaz pela abordagem metodológica utilizada. O segundo módulo, baseado em modelo de Habilidades Pessoais foi adotado com foco nas habilidades de comunicação interpessoal específicas (por exemplo, ouvir, comunicação não verbal) que promovem um trabalho eficaz nessa perspectiva.

Para a parte prática do estudo, Dinnebeil e Mcinerney (2001) relatam que esses estudantes foram a campo e poderiam discutir suas experiências em momentos de seminário que tinham esse propósito. Como tarefa, deveriam resumir cada visita, descrever os planos acordados entre consultor e consultado e identificar as responsabilidades a serem cumpridas pelas partes envolvidas antes da próxima visita. Os consultores em estágio e os professores atendidos também preencheram escalas de avaliação sobre a experiência para cada visita. E, como tarefa final, os consultores em estágio prepararam e conduziram uma sessão de formação continuada em serviço para equipe escolar.

Como resultados, Dinnebeil e Mcinerney (2001) alegam que os estudantes consideraram a experiência formativa e de campo como positiva. Apenas dois estudantes relataram o sentimento de frustração com a experiência de estágio, por terem julgado encontrar muitos desafios para estabelecer uma relação positiva com o professor da sala comum.

Dinnebeil e Mcinerney (2001) identificam que foi um desafio fornecer experiências de alta qualidade com amplitude e profundidade suficientes para promover a competência nessa área específica, tendo em vista que as experiências práticas se demonstraram fundamentais para a formação e vários estudantes eram professores atuantes em tempo integral. Nesse caso, precisaram ser flexíveis para o cumprimento da carga horária de estágio do curso.

Como conclusão do estudo, Dinnebeil e Mcinerney (2001) relatam que o modelo de formação proporcionou aumento da consciência do aluno sobre as competências exigidas do consultor. No entanto, os autores descrevem que não foi possível contemplar completamente a aquisição e desenvolvimento de habilidades necessárias, apesar de terem ofertado uma oportunidade de estagiar em uma função na qual tinham pouca ou nenhuma experiência até o momento.

Dinnebeil e Mcinerney (2001) ressaltam a demanda de qualificar professores para esse modelo de atendimento triádico - consultor, professor e alunos alvo, ao invés do serviço totalmente centrado no aluno alvo. E enfatizam a relevância da formação continuada em serviço para isso.

Andringa e Kasik (1990) realizaram uma pesquisa com egressos do mestrado em educação especial multicategoria da *Governors State University*, dos Estados Unidos. As pesquisadoras avaliaram se as habilidades de consultoria ensinadas durante a disciplina de três horas créditos estão sendo aplicadas, se as funções que foram pressupostas fazem parte do trabalho do egresso, se o conteúdo do curso contém todas as habilidades necessárias para um professor de educação especial, e quais barreiras e obstáculos existem para implementar uma função de consultoria e como eles podem ser eliminados. Até o quinto ano do programa, haviam sido graduados 72 profissionais. Estes receberam um questionário para responder e as pesquisadoras obtiveram 39 respondentes.

Andringa e Kasik (1990) indicam que a premissa foi o entendimento da consultoria colaborativa como um modelo triádico de atendimento – consultor, professor e aluno alvo, havendo paridade entre consultor e professor em atuação e ambos com responsabilidade sobre o mesmo objetivo. Também, indicam que foi levado em consideração a necessidade de estratégias para resolução de problemas; enfoque em ampliar conhecimento e habilidade do consultado para que possam ser aplicados de forma independente no futuro e, também, uso do consultado bem-sucedido em futuras situações semelhantes como consultor.

Com base nos estudos de Andringa e Kasik (1990), foi discutido que um consultor de educação especial precisa de formação que forneça conteúdo sobre comunicação interpessoal e resolução de problemas, faça análise de entrevistas, treine a linguagem, tenha momentos de

treinamento em serviço, aprenda sobre coleta e análise de dados, desenvolvimento de metas e objetivos, como planejar um plano de mudança e avaliação do sucesso de uma intervenção, sempre focando na interação colaborativa com um consultado. E ressaltam que momentos de prática em campo na sala de aula regular como um professor de equipe ou com pequenos grupos ou para modelar um método também devem fazer parte currículo de treinamento.

Andringa e Kasik (1990) concluem que as habilidades ensinadas demonstraram ser apreciadas pelos graduados, mas a demanda pela consultoria nas escolas parece questionável. Esse fato foi considerado pelas pesquisadoras como um desapontamento para a universidade e os grandes nomes da literatura, tendo em vista a necessidade de diálogo sobre as práticas que envolvem os estudantes PAEE no espaço escolar, especialmente na triangulação que se baseiam durante formação. E questionam o motivo pelo qual as habilidades de consultoria não foram implementadas nas escolas com maior frequência. Alocando a justificativa em uma sequência de hipóteses, como: falta de parceria e cooperação com professores da sala regular; falta de suporte da equipe gestora, fatores de personalidade; de restrições de tempo, no tipo de sala de aula atendida ou por falta de tentativa pelos educadores especiais.

Pedersen e Best-Guilborg (2019) se dedicaram a examinar o impacto de um modelo de prestação de serviços de consultoria colaborativa no conhecimento e na autoeficácia dos professores recebem alunos com deficiência auditiva/surdez em escolas de áreas rurais. Participaram três professores de uma escola rural dos Estados Unidos, sendo um da educação geral, um da educação especial e um professor atuante na sala de recursos. Uma das pesquisadoras atuou como consultor e também era membro da equipe de professores.

Para coleta dos dados, foi utilizado a Escala STASK-D/HH (*School Team Assessment of Self-efficacy and Knowledge – Deaf/Hard of Hearing*) na primeira e na última sessão. Também, entrevistas eletrônicas no pré e pós-intervenção e diário do participante para reunir informações qualitativas. Foram realizadas análises correlacionais e qualitativas. A quantidade de sessões e seu conteúdo, não foram descritos por Pedersen e Best-Guilborg (2019).

As autoras concluíram indicando que a consultoria colaborativa auxiliou no aumento do conhecimento e da autoeficácia dos participantes. E ressaltam que há uma escassez sobre a formação de educadores para atuação com estudantes com deficiência auditiva/surdez, especialmente na área rural. E descrevem necessidades de mudanças que envolvem administração, professores em serviço e os estudantes alvo do estudo.

Idol, Paolucci-Whitcomb e Phyllis (1995) realizaram uma revisão da literatura, abordando princípios e conceitos que permeiam a consultoria colaborativa em relação a inclusão de estudantes PAEE. E identificam como principal objetivo desse serviço o

oferecimento programas para alunos com necessidades educacionais específicas, considerando um contexto e em busca da máxima interação entre o estudante alvo e seus demais colegas de classe. Além disso, os autores explanam que a consultoria colaborativa pode adotar configurações distintas, dentro de um modelo triádico entre consultor-professor atuante-aluno alvo, a depender das questões que envolvem o estudante alvo e das competências do professor sobre a temática e a equipe envolvida.

Nevin et al (1990) realizaram uma revisão da literatura sobre conceitos da consultoria colaborativa, especificamente em relação aos princípios envolvidos entre professor regente e educador especial na educação de alunos com deficiência auditiva/surdez. Os autores discutem as habilidades de tratar os pares com respeito, compartilhar de informações, utilizar linguagem apropriada, saber exercer escuta, modelar habilidades de entrevista, demonstrar vontade de aprender com outros, dar e receber feedback, dar crédito por ideias e realizações, usar confronto de modo adequado e usar liderança situacional. E afirmam que a consultoria colaborativa para alunos-alvo com deficiência auditiva/surdez promove melhoria na qualidade de serviços ofertados e aumenta habilidades e conhecimentos dos envolvidos no processo, sendo professores, pais, gestão, entre outros.

Luckner, Rude e Sileo (1989) delinearão os princípios da consultoria colaborativa, mais especificamente entre educadores regulares e especiais para inclusão de estudantes com deficiência auditiva/surdez. No artigo são discutidas as habilidades de compartilhar informação, liderança situacional, dar e receber *feedback* e vontade de aprender. Segundo o autor, esse modelo triádico de serviço entre consultor-consultado-aluno alvo pode propiciar melhora tanto no oferecimento de estratégias educacionais quanto no aumento de repertório de habilidades e conhecimentos para todos os envolvidos. Além disso, os autores ressaltaram a relevância de participação multidisciplinar nessa consultoria, envolvendo fonoaudiólogos e pais.

Wilber (1992) descreve uma revisão da literatura contendo estratégias específicas para auxiliar os esforços de consulta colaborativa por educadores de alunos com deficiência. São discutidas as estratégias de: tratar os demais com respeito, fornecer conhecimento sobre a área consultada, usar linguagem apropriada, exercer escuta ativa, usar habilidades de entrevista, dar e receber *feedback*, usar liderança. Também, são exploradas as fases de um processo de colaboração, isto é, estabelecer relação, colher informações, identificar o problema, indicação de comportamento alvo, gerar estratégias de intervenção, implementar a intervenção, avaliar a intervenção e retirar-se da consultoria.

Como conclusão, Wilber (1992) afirma que o modelo triádico – consultor, consultado e aluno-alvo de prestação de serviço tem sido promissor para a construção de programas para efetivar a aprendizagem de estudantes com dificuldades de aprendizagem e de comportamento.

Lopez, Dalal e Yoshida (1993) sistematizaram 295 artigos, correspondentes a cinco volumes dos periódicos *Exceptional Children*, *Elementary School Journal* e *Journal of School Psychology*, publicados entre 1986 e 1991. Segundo os autores, os periódicos foram escolhidos por serem referências respectivamente nas áreas de educação especial, educação geral e psicologia escola. Os autores discorrem sobre as culturas profissionais em categorias por tipo de estudo, 27 tópicos de temas, área de consultoria e bibliografia mais utilizada. E analisam a necessidade de estabelecer quadros comuns de referência para uma consultoria colaborativa eficaz.

Como resultados, Lopez, Dalal e Yoshida (1993) afirmam que existem indícios nos trabalhos analisados de que os professores de educação geral estão mais preocupados com desenvolvimento do currículo e os problemas da sala de aula, os da educação especial com a implementação de intervenções e os psicólogos escolares com as questões de avaliação. Ressaltam que os paradigmas individuais e coletivos identificados no estudo precisam ser levados em consideração quando se faz um programa de consultoria. Pois, se há conflito de paradigmas entre os envolvidos, o consultado (que normalmente é um professor de educação geral), pode não considerar que os consultores (de educação especial ou de psicologia escolar) são pessoas que podem compartilhar conhecimento que seja aplicável aos problemas que estão encontrando na sala de aula.

Erchul (1993) realizou uma revisão da literatura com o objetivo de refletir sobre a relação consultor e consultado em programas de consultoria colaborativa em escolas. Especificamente o autor se dedicou a explorar o uso dos termos “collaboration” e “consultation”, questionando se a consultoria colaborativa é ou não diretiva. Com base na revisão realizada, o autor conclui que um dos pressupostos fundamentais da consultoria colaborativa é a relação de igualdade entre consultor e consultado. Porém, Erchul (1993) faz uma crítica afirmando que, apesar de haver uma negociação nas relações de trabalho entre ambos, existem indicadores nas pesquisas que demonstraram que, de certa forma, a relação é complementar, isto é, o consultor lidera e o consultado segue. Na análise de Erchul (1993), as pesquisas com resultados mais eficazes foram aquelas onde o consultor direcionou o encontro, com o consultado tendendo a seguir a orientação da conversa do consultor. Afirma também, que as pesquisas com resultados negativos, comumente foram situações em que o consultado tentou controlar a direção do encontro.



Givens-Ogle, Christ e Idol (1991) descreveram um estudo piloto com análise de relatórios de avaliação de experiências de campo em consultoria escolar. Participaram 13 professores que estavam em formação para o título de especialistas em educação especial de um curso de 75h, na Califórnia. A carga horária foi distribuída entre temas de prática baseada em pesquisas, ensino de leitura, avaliação, consultoria colaborativa e esclarecimentos com dúvidas dos participantes.

A escola que recebeu esses professores em formação foi a *San Juan Unified School Distric*, onde foram indicados 79 *elementary* estudantes com dificuldade de leitura ou de comportamento social. Os autores discutem os resultados prévios do estudo que estava em andamento e concluíram que o projeto estava sendo eficaz para o ensino dos estudantes-alvo, os quais haviam melhorado seu rendimento. Também, ressaltam a necessidade mudanças na redução de número de alunos e aumento de oferta de consultoria colaborativa como recurso de pré-encaminhamento para o serviço de educação especial.

A tese de Jellie (1993) descreveu um programa de informações e treinamento para professores com o intuito de melhorar a participação de estudantes com dificuldades emocionais ou de aprendizagem de uma *secondary school* da costa sudeste dos Estados Unidos.

A consultoria foi ofertada por dois professores de educação especial, que foram escolhidos por terem experiência para iniciar, monitorar e manter o programa. O cronograma de horário desses consultores levou em consideração horários não letivos para planejamento e coordenação da consultoria colaborativa. Foram utilizadas informações de arquivos de auditoria de educação especial e inventários para que esses profissionais identificassem as necessidades e potencialidades dos estudantes alvo.

Jellie (1993) relata o fornecimento de formação continuada em serviço sobre consultoria colaborativa para professores regulares e da educação especial e momentos de consultoria colaborativa que incluíram seminários de habilidades de estudo para os alunos, inventários de alunos, financiamento, *workshops*, coordenação de reuniões, entre outros.

A autora avaliou o programa pelo sucesso das modificações realizadas para incluir os estudantes alvo nas turmas. Segundo Jellie (1993), consultor e consultado mantiveram contato frequente via oral e escrita sobre problemas, complicações ou sucessos na sala de aula comum. Além disso, o progresso dos estudantes alvo também foram monitorados regularmente para identificar necessidades de ajustes ou modificações na programação de um plano de aula construído na parceria entre professor regente e professor da educação especial. De acordo com a autora, esse conjunto de avaliação qualitativa indica que a consulta colaborativa foi um modelo de sucesso.

Em síntese, os aspectos comumente adotados na consultoria colaborativa pelas pesquisas aqui sistematizadas contemplam semelhanças na relação adotada entre consultor e consultado. As características comuns das pesquisas apresentadas são: relação sem hierarquia, valorização das experiências e diferentes saberes, com oferta de apoio mútuo, partilha de informações, presença de ações formativas e avaliações dos benefícios promovidos pela consultoria. Quanto as diferenças diante da sistematização, observou-se que não houve unanimidade quanto ao modelo de ação formativa proposto para o consultado, frequência ou carga horária de sessões ofertadas, quantidade de participantes na mesma sessão, tipo de método de pesquisa utilizado, entre outros.

A presente tese buscou utilizar os princípios colaborativos abordados nesse capítulo estratégia para ofertar desenvolvimento teórico e propiciar reflexões de professores sobre suas próprias demandas práticas em relação as práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com DI. Entende-se que este modelo de intervenção pode ser uma variável que beneficie o aumento do nível de autoeficácia percebida desse docente e, conseqüentemente, aperfeiçoar as ações inclusivas realizadas por ele com o estudante alvo.

## **6 OBJETIVOS**

### **6.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar a autoeficácia docente na inclusão de estudantes com deficiência intelectual a partir de uma ação formativa baseada na consultoria colaborativa.

### **6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Avaliar a autoeficácia de professores para inclusão de estudantes com deficiência intelectual na sala comum.

Oferecer uma ação formativa para professores regentes do Ensino Fundamental I sobre o tema da inclusão de estudantes com deficiência intelectual baseada na consultoria colaborativa.

Analisar mudanças na autoeficácia dos participantes para a inclusão do estudante com DI.

## **7 MÉTODO**

### **7.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS**

A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada em 19 de setembro de 2019 pelo CAAE: 15232519.3.0000.5504, parecer n. 3.585.798, de acordo com as orientações da Resolução 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016).

A partir da aprovação para a realização da pesquisa, os autores dos instrumentos (MARTINS, 2018; IAOCHITE, AZZI, 2012) replicados foram contatados para a autorização de uso, obtendo-se consentimento em todos eles.

Além disso, foi protocolado um requerimento para realização da pesquisa na Secretaria Municipal da Educação (SME) de um município do interior paulista e, em 25 de outubro de 2019, foi autorizada pelo Secretário Municipal da Educação.

Os gestores das escolas nas quais pertencem os participantes assinaram a carta de anuência (APÊNDICE B) e todos os docentes participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, APÊNDICE C), antes do início da coleta de dados.

## 7.2 ETAPAS DA PESQUISA E TIPO

A presente pesquisa adotou a abordagem qualitativa, na perspectiva de se adentrar na subjetividade de determinados fenômenos, considerando que se trata de um grupo limitado de participantes e, muito especialmente, por estudar crenças, valores, opiniões e representações (LANDIM et al, 2006). A pesquisa encontra-se organizada em duas etapas.

A primeira etapa procurou avaliar as crenças de professores sobre suas capacidades e habilidades para alcançar resultados positivos na inclusão de estudantes com deficiência intelectual na sala comum. Para tanto, utilizou-se de procedimentos de coleta e análise de dados de caráter descritivo sobre características de determinada população utilizando-se questionários e observações (GIL, 2008). Assim, foram avaliadas as crenças de autoeficácia para alcançar resultados positivos na inclusão de estudantes com deficiência intelectual na sala comum de três professoras.

A segunda etapa se baseou na concepção de pesquisa colaborativa na perspectiva de Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), Desgagné (2007) e Ibiapina (2008), os quais evidenciam a relevância desse tipo de pesquisa para resolução de questões referentes à realidade educacional, incentivando a coprodução de conhecimento entre pesquisador e participante de pesquisa. Nesta perspectiva, o saber construído envolve tanto os saberes acadêmicos que envolvem a docência como os saberes práticos, prezando pela construção de conhecimentos acadêmicos e formação continuada de professores em serviço.

Mas, para tal, Ibiapina (2016) ressalva que o processo de pesquisa pode ser organizado a partir do interesse inicial de um projeto de investigação do pesquisador. A partir do momento que o pesquisador encontra seus parceiros para colaboração, o objetivo torna-se comum através de partilha, negociações de sentidos e significados em um processo de reflexão.

De acordo com Desgagné (2007), nesse tipo de método o pesquisador não é configurado como detentor do saber e sim como cocriador do desenvolvimento da pesquisa e na construção das intervenções que serão realizadas naquele ambiente. Resumidamente, a autora afirma que a pesquisa colaborativa atua em dupla intenção, isto é, como aperfeiçoamento para os docentes a respeito de um aspecto de sua prática e como um objeto de pesquisa com produção de conhecimento mediado pelo pesquisador.

Ibiapina (2008) complementa essa definição descrevendo a pesquisa colaborativa como uma potente alternativa conjunta para implementação de mudanças e análise de situações desafiadoras no espaço escolar. A autora destaca que tanto o pesquisador quanto o educador compartilham a responsabilidade na tomada de decisões e investigações referentes ao contexto estudado. Dessa maneira, afirma que esse tipo de investigação trabalha o contexto microssocial sem negar que este faz parte de um sistema histórico e político macrossocial, incentivando reflexões críticas e respaldadas teoricamente sobre suas vivências práticas do que é imposto e o que é vivido para que juntos, analisem possibilidades de mudanças.

Contudo, Ibiapina (2016) explana que o envolvimento entre pesquisador e participante se aprimora ao desenrolar das situações que foram sistematizadas. Ao longo da pesquisa, ambos se compreendem como aprendizes, através de experiências, conhecimentos, reflexões, objetivos e organização cognitiva e afetiva envolvida. É nesse método, que Ibiapina (2008) considera essencial a sistematização de ações reflexivas de descrição, informação, confronto e reconstrução. A autora propõe uma sequência de questões que podem auxiliar o pesquisador nesse sentido.

Durante o processo de descrição, Ibiapina (2008) explicita que é estimulada a descoberta das razões que levaram o participante ter as ações pedagógicas que descreveu. Durante a informação, é realizada a reflexão do significado dessas escolhas, em relação aos conceitos, objetivos e propósitos. No confronto, é proposta uma reflexão crítica sobre a potencialidade das ações transformarem ou manterem desigualdades, diferenças e preconceitos. E, por fim, com a compreensão das ações permite reflexões mais profundas sobre possibilidades de reconstruir essa prática.

As estratégias para as ações reflexivas descritas por Ibiapina (2008) contemplam interação de diálogos, vídeos, capacitação, narrativas, sessões reflexivas, observação colaborativa, entre outras.

Considerando o exposto, entende-se que a parceria estabelecida entre o pesquisador especialista em EE e o professor regente do Ensino Fundamental 1, somado a espaços de consultoria colaborativa com conteúdo formativo na área da EE - mesmo que especificamente

em relação ao público com DI, esteja de acordo com os princípios da perspectiva colaborativa adotados.

Desgagné (2007), Ibiapina (2008) afirmam que o entendimento do contexto do professor é essencial para o desenvolvimento dessa colaboração em espaços formativos, foram realizadas quatro horas-aula de observação casual na sala de aula de cada participante, com objetivo descritivo, para familiarização do contexto e das interações entre professor e estudante com deficiência intelectual.

Os participantes estavam cientes dos objetivos da pesquisa e a pesquisadora não realizou intervenções diretamente no contexto durante as observações. De acordo com Ibiapina (2008), utilizar a observação como procedimento metodológico possibilita a articulação entre ensino e pesquisa, bem como teoria e prática. Para a autora, a observação é um procedimento que valoriza a participação, colaboração e reflexão com princípios formativos.

### 7.3 AMOSTRA

Segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2017), o município do interior paulista pesquisado tem população estimada de, aproximadamente, 303 mil habitantes. Em 2015, o Índice de Educação Básica (IDEB) alcançou 6,4 pontos.

Dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2020 (INEP, 2020) registraram que os anos iniciais da Educação Fundamental, ou seja, 1ª a 4ª série do ensino de 8 anos e 1º ao 5º ano do ensino de 9 anos da sala regular e/ou especial, é a modalidade de ensino com maior número de total de alunos matriculados tanto em nível brasileiro quanto no município em questão, que tinha registrado à época da consulta (junho/2021), o número de 18.020 matrículas. No município, também é a etapa de ensino com maior número de docentes, com 1.057 professores em atuação nos anos iniciais da Educação Fundamental e em salas Multietapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental na mesma turma) no município.

Com os dados provenientes dos documentos disponibilizados pela equipe responsável pela Educação Especial da SME (fevereiro/2020) foi possível quantificar que a amostra escolar de unidades escolares que disponibiliza o Ensino Fundamental 1 no município contempla 43 instituições de ensino, sendo oito centros de educação infantil e ensino fundamental (CEIEF) e 35 escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental (EMEIEF).

Nessas 43 escolas existem 164 alunos que apresentam laudo de deficiência intelectual, o que equivale a 38,86% dos atendidos em AEE. Deste total, 11 alunos apresentam a DI associada com outra característica, como autismo, deficiência física (DF), Síndrome de Down ou Paralisia Cerebral (PC).

A maioria dos estudantes matriculados com DI é do sexo masculino (104 alunos). A expressiva maioria (94) está últimos dois anos do Ensino Fundamental 1, pois somam quatro matrículas no 1º ano, 19 no 2º ano, 18 no 3º ano, 41 no 4º ano e 49 no 5º ano. No Ensino de Jovens e Adultos (EJA), somam-se 33 registros de pessoas com laudo de DI em ensino Multietapa.

O município separa suas unidades escolares por territórios A, B, C, D e E. Cada um deles tem um conjunto de profissionais na SME que são responsáveis diretamente sobre as determinadas unidades escolares de bairros específicos.

No território A somam-se 22 unidades escolares, no território B são 20, no território C são 23, no território D são 22 e no território E são 22, contemplando creche, educação infantil e ensino fundamental

Sobre a quantidade de profissionais contratados para o AEE foi informado pela SME que estes totalizam 75 professores, distribuídos em todos os territórios, contemplando todas as etapas de ensino e não apenas o ensino fundamental 1, foco da presente pesquisa.

Especificando-se os dados por território, pode-se observar o quantitativo de estudantes matriculados na tabela 4. Ressalta-se que a quantidade de estudantes registrados como PAEE e dispostos na tabela não se centra apenas no Ensino Fundamental 1, pois é o dado geral da unidade escolar.

**Tabela 1** – Quantidade de PAEE geral, de estudantes com DI no Ensino Fundamental 1, sexo e série escolar por território.

<b>Território</b>	<b>PAEE</b>	<b>DI</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>1ºano</b>	<b>2ºano</b>	<b>3ºano</b>	<b>4ºano</b>	<b>5ºano</b>	<b>EJA</b>
<b>A</b>	90	43	29	14	0	2	3	4	4	30
<b>B</b>	135	62	38	24	2	12	7	18	22	1
<b>C</b>	45	16	10	6	1	3	2	4	4	3
<b>D</b>	84	19	12	7	1	1	3	8	6	0
<b>E</b>	68	24	15	9	0	1	3	7	14	0
<b>Total</b>	422	164	104	60	4	19	18	41	49	33

Fonte: Documentos disponibilizados pelo setor de Educação Especial da SME.

Em síntese, observou-se que apesar do território B ser o que menos possui unidades escolares em comparação com os demais, é o território com maior número na relação quantitativa de estudantes matriculados que apresentam laudo com DI. Em relação ao quantitativo de estudantes registrados com DI, o território B é seguido por ordem decrescente pelo território A, território E, território D e território C.

Segundo informações da SME, a prefeitura tem parceria de atendimentos e avaliações multidisciplinares com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e uma outra organização social do município. Esse atendimento não é substitutivo ao AEE da escola comum. Somam-se 105 estudantes com DI do Ensino Fundamental 1 sendo atendidos também em contraturno em uma proposta de AEE multidisciplinar em pequenos grupos e 41 estudantes em avaliação.

Assim, a amostra do presente estudo ficou formada por um professor de cada um dos diferentes territórios, atuantes no Ensino Fundamental 1 de um município do interior paulista que recebem estudantes com Deficiência Intelectual na sua sala regular.

#### 7.4 PARTICIPANTES

Inicialmente participaram seis<sup>4</sup> professoras do Ensino Fundamental 1 da rede pública municipal e com estudantes com laudo<sup>5</sup> de Deficiência Intelectual matriculados na sala de aula comum. Entretanto, em função do ensino remoto decorrente das limitações impostas pela pandemia do Covid-19, três delas desistiram da participação, não concluindo o programa de consultoria colaborativa.

##### 7.4.1 Critério de participação

Atuar como professora regente no Ensino Fundamental 1 do município, ter estudante com laudo de Deficiência Intelectual matriculado na sala de aula comum, não participar simultaneamente de formação continuada da mesma temática e aceitar participar da pesquisa, assinando o TCLE (ANEXO C) atestando assim seu interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

##### 7.4.2 Caracterização das participantes

Para preservar a identidade das participantes e das escolas de atuação, foram atribuídos nomes fictícios.

Na tabela 1, estão dispostas as características de idade, formação, etapa escolar que leciona/período e número de estudantes com DI. Sequencialmente, na tabela 2 estão dispostos

---

4 Embora fossem cinco territórios, uma das escolas separa as professoras por disciplinas. Uma delas se encarrega pelo ensino de Língua Portuguesa, Geografia e História e a outra professora por matemática, Ciências. Assim, as duas professoras que lecionavam para um mesmo estudante integraram a amostra, totalizando seis.

<sup>5</sup> O critério utilizado pelas diretoras das escolas para indicar a criança alvo do estudo foi baseado no “laudo”, um documento comprobatório elaborado por profissionais da saúde entregue pela família para a escola, caracterizando a criança com DI.

os dados de caracterização das participantes em ano de término da graduação, tempo de atuação docente, tempo de atuação na escola da coleta e atuação na etapa escolar.

**Tabela 2** – Caracterização da idade, formação, série escolar que leciona/período, número de estudantes com DI matriculados.

<b>Professora</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Formação</b>	<b>Série escolar que leciona/ período</b>	<b>Estudante com DI (quantidade)</b>	<b>Número de estudantes matriculados (quantidade)</b>
<b>Amarílis</b>	26	Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-Graduação <i>latu sensu</i> em Educação Especial	2º ano/ Tarde	1	23
<b>Íris</b>	47	Licenciatura Plena em Pedagogia	2º ano/ Tarde	2	22
<b>Rosa</b>	29	Licenciatura Plena em Pedagogia	5º ano/ Tarde	1	24

Fonte: Dados da pesquisa.

Todas as participantes se identificaram com o gênero feminino e possuem de 22 a 26 matriculados na sala de aula regular. Em relação aos estudantes com DI, cinco deles são meninos e duas são meninas.

**Tabela 3** – Caracterização das participantes em ano de término da graduação, tempo de atuação docente, tempo de atuação na unidade escolar de pertencimento, tempo de atuação na mesma série escolar.

<b>Professora</b>	<b>Ano de término da graduação</b>	<b>Tempo de atuação docente (anos)</b>	<b>Tempo de atuação na unidade escolar (anos)</b>	<b>Tempo de atuação na mesma série escolar (anos)</b>
<b>Amarílis</b>	2015	3	0	1
<b>Íris</b>	2014	1	1	0
<b>Rosa</b>	2012	7	2	4

Fonte: Dados da pesquisa.

As participantes terminaram a graduação entre 2012 e 2015 e atuam entre um a sete anos como professora. Todas são recém pertencentes a unidade escolar do ano letivo de 2020, pois estão na escola em até dois anos consecutivos.

Rosa é a professora com maior tempo de docência (sete anos) e de atuação na mesma série escolar (quatro anos). Seguida por Amarílis com três anos de atuação e um ano de



experiência na mesma série escolar. E, por último, Íris com um ano de atuação docente e nenhuma experiência anterior na série escolar.

## 7.5 INSTRUMENTOS

### 7.5.1 Questionário de caracterização do participante e de práticas relativas à inclusão

A versão final do questionário utilizado foi baseada no instrumento criado por Paganotti (2017), cuja elaboração teve como objetivo conhecer as representações dos professores de Ensino Fundamental de um município do interior paulista no contexto da inclusão escolar. Nessa pesquisa, foram utilizadas 12 questões do mesmo para contemplar o objetivo de caracterização do participante e aspectos que envolvem sua prática docente, porém todas elas sofreram modificações na sua redação de acordo com as sugestões de um grupo de pesquisadores do PPGEs da UFSCar e do GEPRALE da Universidade Estadual Paulista – Unesp.

A versão utilizada contém 12 questões, abertas e fechadas, definidas com o objetivo de conhecer sobre a formação e atuação do professor e foi utilizado apenas no primeiro contato da pesquisadora com cada participante. As questões correspondem a identificação do participante (1 e 2), relacionadas ao público-alvo da educação especial e seu atendimento (3, 4, 5, 6, 9 e 10), sentimentos envolvidos no trabalho com esse público (5, 7 e 8), expectativa referente a formação continuada (11) e uma questão opcional para que o professor fique à vontade para escrever algo que não foi contemplado e que gostaria de expressar (12).

### 7.5.2 Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas

Esse instrumento foi criado por Martins (2018) para identificar práticas pedagógicas inclusivas. Os itens do protocolo foram indicados pela autora como parâmetro para analisar práticas bem-sucedidas, considerando interação social e a participação educacional efetiva entre os alunos que são considerados PAEE e os demais. O protocolo contém 13 questões fechadas, nas quais as possibilidades de resposta são: sim, não e não se aplica.

No presente estudo, adotou-se o referido protocolo como norteador das observações em sala de aula, entretanto, o mesmo foi utilizado de forma adaptada. Não foram adotados os parâmetros do protocolo (sim, não e não se aplica). As 13 questões foram utilizadas apenas como um roteiro de observação em formato de temas abertos complementados para nortear os registros da pesquisadora.

Assim, o protocolo adaptado foi utilizado pela pesquisadora durante as sessões de observação em sala de aula como diário de campo, com o objetivo de familiarização do contexto da sala de aula. Foi utilizado considerando o artigo 3, inciso IV da LBI (BRASIL, 2015a) para

especificar o tipo de barreira considerado a cada item do instrumento. Portanto, os itens do protocolo foram divididos em três eixos de junção de barreiras, e alguns itens foram considerados pertencentes a mais de um eixo. Para tal, a pesquisadora recebeu auxílio de pares da Educação Especial e de um juiz da área de administração.

O primeiro eixo contemplou os itens 1 e 9 do protocolo, considerando as barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas e barreiras de transporte. Isto é, a localização da instituição escolar incluída na rota de meios de transporte coletivo, ter vias que possibilitem o acesso ao prédio e estrutura interna que permita a locomoção independentemente das necessidades de locomoção de cada estudante.

O segundo eixo faz referência aos itens 2, 5, 9, 10 e 11 do protocolo, considerando barreiras nas comunicações e na informação e barreiras tecnológicas: Ou seja, específica à expressão ou recebimento de informação que são provenientes de comunicação, informação e tecnologia, como por exemplo o material didático, utilização de comunicação alternativa e tecnologia assistiva se necessário e expressão e comunicação dos estudantes.

O terceiro eixo foi identificado nos itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 do protocolo, considerando às barreiras atitudinais. Portanto, está relacionado com as atitudes e comportamentos dos funcionários da instituição escolar para a inclusão do aluno, como interações e adaptações realizadas pelos mesmos para garantir a participação do estudante nas atividades escolares.

### **7.5.3 Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas para alunos com Deficiência Intelectual (EEDPI-DI).**

Esse instrumento foi adaptado por Martins (2018) a partir da tradução TEIP (SHARMA; LOREMAN; FORLIN, 2012). Essa versão utilizada tem como objetivo a avaliação da autoeficácia docente para desenvolver práticas escolares inclusivas especificamente para estudantes com deficiência intelectual.

A versão adaptada para atendimento de alunos com deficiência intelectual que foi utilizada nesse estudo - a EEDPI-DI de Martins (2018) - alcançou a consistência interna (Alfa de Cronbach) de 0,90 e sofreu modificações na escrita dos itens 5, 6, 9, 10, 12, 13 e 16 da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI) utilizada originalmente para o PAEE geral. As possibilidades de respostas de cada item são de Escala Likert de 6 pontos.

Esse instrumento foi aplicado no primeiro e no último contato da pesquisadora com cada participante.

### **7.5.4 Questionário para avaliação do Núcleo Comum**

Esse instrumento foi elaborado mediante as indicações expostas em Boruchovitch e Gomes (2019) e em Martins (2018) com o intuito de avaliar a consultoria colaborativa oferecida aos professores participantes relativa ao Núcleo Comum. Consiste em 3 questões abertas, relativas à indicação de pontos que mais colaboraram para a prática inclusiva (1), que menos colaboraram para a prática inclusiva (2) e uma sugestões/comentários (3) para que os professores escrevessem algo que consideram relevante.

Essa avaliação foi realizada ao final das sessões de *núcleo comum*.

#### **7.5.5 Diário de campo do professor**

Caderno com capa personalizada, contendo folhas em branco para o professor anotar livremente seus sentimentos, autorreflexões, auto-observações e dúvidas referentes à inclusão do aluno com deficiência intelectual. O diário teve objetivo de auxiliar a organização e preparação das sessões com núcleo específico, referentes as experiências de domínio e vicárias do professor. Foi entregue ao docente ao término das quatro sessões de *núcleo comum* e seria revisado semanalmente para as sessões, porém não obteve aderência pelos participantes devido às demandas emergenciais da Pandemia - Covid-19.

#### **7.5.6 Protocolo para quantificar estudantes com Deficiência Intelectual do município**

Os dados disponibilizados em julho/2020 pelo setor de EE da SME foram registrados na ferramenta Excel e identificados por território, ano de escolaridade e sexo.

#### **7.5.7 Escala de fontes de autoeficácia docente (EFAED)**

Esse instrumento foi elaborado por Iaochite e Azzi (2012) com o objetivo de avaliar as fontes de informação de autoeficácia (BANDURA, 1997) na constituição das crenças do docente.

A escala é composta por 16 itens divididos em quatro fatores, de acordo com a fonte de constituição da autoeficácia contextualizada para o ensino – experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos. A consistência interna (Alfa de Cronbach) da escala total foi de 0,81. As possibilidades de respostas de cada item são de Escala Likert de 6 pontos.

#### **7.5.8 Questionário de avaliação final do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”**

O instrumento foi elaborado, com o objetivo de avaliar os efeitos do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”.

O questionário contemplou o total de 23 questões, separadas por 19 questões iniciais, duas questões após preenchimento da EEDPI-DI, uma questão após preenchimento da EFAED e uma questão final opcional para comentários/sugestões adicionais.

As questões iniciais versaram sobre o conteúdo, método, formato, aprendizagem e expectativas do programa de consultoria colaborativa, sendo nove dissertativas e dez questões de múltipla escolha. Já, as questões dissertativas, buscaram identificar os efeitos do programa na autoeficácia docente.

## 7.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Com as devidas autorizações éticas em mãos, foi agendado contato presencial com o setor da Educação Especial (EE) da SME em fevereiro/2020. A pesquisadora informou os procedimentos da pesquisa e explicou que precisava ter contato com os documentos específicos de registros dos dados referentes a disposição quantitativa dos alunos com Deficiência Intelectual em cada escola do município.

Os responsáveis disponibilizaram os dados quantitativos em julho/2020, os quais foram registrados pela pesquisadora no Protocolo para quantificar alunos com Deficiência Intelectual do município (APÊNDICE A) e auxiliaram na identificação do território que mais recebe alunos com DI, o ano de escolarização e sexo.

Ainda no primeiro contato com as profissionais da EE, essas profissionais indicaram escolas de cada território que consideravam potenciais para participação da pesquisa, devido ao número de alunos PAEE matriculados e pelo perfil de seus dirigentes.

Uma escola de cada território foi contatada via telefone em fevereiro/2020 para agendar reunião individual com os respectivos gestores com o intuito de explicar os objetivos da pesquisa, bem como seu delineamento e critério de inclusão dos participantes. Todas aceitaram a pesquisadora em suas instituições assinando a Carta de Anuência (APÊNDICE B) e indicaram um docente que atendia as características para a participação do estudo.

Contudo, conforme relatado, a escola de um dos territórios faz uma divisão de disciplinas ministradas, ou seja, um docente para Língua Portuguesa, História e Geografia e outra docente para Matemática e Ciências. E considerando que ambas são professoras de sala regular dos mesmos estudantes, foi decidido que nessa escola específica a formação seria para as duas, conjuntamente.

No Núcleo Comum participaram seis docentes que pertenciam aos critérios de inclusão e que atestaram interesse e disponibilidade para a realização da pesquisa, pertencentes a cinco

escolas distintas de bairros distantes. Optou-se por descrever na pesquisa apenas os dados relativos aos três professores que completaram o programa de consultoria colaborativa.

Em um primeiro contato com o docente na instituição escolar, ainda em fevereiro/2020, a pesquisadora se apresentou em uma conversa informal em HTPI, retomando os objetivos e instrumentos da pesquisa. O participante assinou o TCLE (APÊNDICE C) e foi convidado a responder a EEDPI-DI (ANEXO A) de Martins (2018) e o questionário de caracterização do participante e de práticas docentes relativas à inclusão (APÊNDICE D) que foi baseado em Paganotti (2017). A EEDPI-DI e o questionário foram respondidos pelo Formulário da *Google* durante esse contato.

Nesse mesmo contato, o professor fez a indicação da disciplina escolar que considera mais fácil e da disciplina escolar que considera mais desafiadora para incluir o estudante com deficiência intelectual em classe, estando ciente que a pesquisadora faria duas observações não participante em cada disciplina indicada. As observações foram registradas pela pesquisadora no Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas (APÊNDICE E) que foi baseado em Martins (2018).

De acordo com o Estatuto (CAMARA MUNICIPAL, 2009, 2011), todos os professores do Ensino Fundamental, da Educação Especial, da Educação Infantil, efetivos e substitutos, precisam cumprir uma quantidade de horas-aulas em HTPC e HTPL que depende de sua carga de jornada de trabalho (25, 30 ou 36 horas-aula semanais). A quantidade de horas do HTPC são 7 ou 9 horas-aula. E de HTPL de 2 ou 3 horas-aula. Desse modo, com a grade escolar de cada participante em mãos, foram combinadas as quatro horas-aulas de observação e as sessões de consultoria colaborativa, com frequência semanal, presencial no local de trabalho do participante.

As sessões de intervenção, foram gravadas em áudio e tiveram estratégias de sondagem para avaliar a compreensão do participante a respeito dos conteúdos discutidos nas sessões. As intervenções foram divididas em três blocos de intervenção: *núcleo comum*, *núcleo específico* e *núcleo avaliativo-reflexivo*.

Ao final do *núcleo comum* o docente foi convidado a responder o questionário para avaliação do núcleo comum (APÊNDICE F) de modo síncrono ou assíncrono da sessão, de acordo com o desejo da participante. Caso preenchido após a sessão, o docente foi solicitado para enviar ao pesquisador uma cópia pelo *WhatsApp*.

Para os momentos de discussão das experiências de domínio e vicárias respectivas ao *núcleo específico*, o professor recebeu um diário de campo (APÊNDICE G) e se comprometeu em enviar por foto ao final de cada semana algumas questões que julgou relevante referentes à

sua prática na inclusão do estudante com deficiência intelectual. Porém, com as demandas emergentes da pandemia do Covid-19, a escrita não foi aderida pelos participantes.

Após o último encontro do *núcleo avaliativo-reflexivo*, cada participante foi convidado a responder novamente a EEDPI-DI (ANEXO A). Também respondeu a EFAED (ANEXO B) e o questionário de avaliação final do programa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual” (APÊNDICE H). Esses instrumentos foram respondidos de maneira assíncrona da sessão pelo Formulário da *Google*.

**Quadro 1** – Síntese da utilização e ordem aplicação dos instrumentos no procedimento de coleta de dados.

<b>Instrumento</b>	<b>Utilização</b>
<b>Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas para alunos com Deficiência Intelectual (EEDPI – DI)</b>	Aplicação no primeiro contato com o participante e após a finalização do programa de consultoria colaborativa.
<b>Questionário de caracterização do participante e de práticas docentes relativas à inclusão</b>	Aplicação no primeiro contato com o participante.
<b>Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas</b>	Durante as 4 horas-aulas de observação não participante.
<b>Questionário para avaliação do Núcleo Comum</b>	Aplicação na última sessão do <i>núcleo comum</i> .
<b>Diário de campo do professor</b>	Disponível para escrita espontânea do professor entre as sessões de núcleo <i>específico e avaliativo-reflexivo</i> (5 a 16).
<b>Protocolo para quantificar alunos com Deficiência Intelectual do município</b>	Durante o contato com os registros disponibilizados pela SME.
<b>Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED)</b>	Aplicação no após a finalização do programa de consultoria colaborativa.
<b>Questionário de avaliação final do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”</b>	Aplicação no após a finalização do programa de consultoria colaborativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

As sessões do *núcleo comum* aconteceram entre os dias 10 de fevereiro de 2020 e 20 de março de 2020, somando quatro encontros em HTPI e um total de aproximadamente 11,57

horas de gravação, sendo que a sessão mais curta somou 23 minutos e 37 segundos e a mais longa teve 49 minutos e 6 segundos.

Em relação às sessões de observação em sala de aula contemplou 2-horas-aula na disciplina que o professor indicou como mais desafiadora para incluir o aluno com DI e 2 horas-aula na disciplina que o professor indicou como mais fácil. Foram observados o total de 16,67 horas em sala de aula e os registros foram anotados no Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas, para conhecimento do contexto dos professores.

### **7.6.1 Alterações nos procedimentos de coleta de dados em função da pandemia causada pelo covid-19 (SARS-CoV-2)**

A partir da divulgação do decreto 119 de 20 de março de 2020 (PREFEITURA MUNICIPAL, 2020), foi decretada a suspensão de todas as atividades ao público do município devido à situação emergencial de saúde no país. As instituições escolares foram fechadas evitando-se contágio pela pandemia do covid-19.

A professora Rosa relatou a suspensão das atividades da escola no dia 18 de março de 2020, dia que seria realizada a última sessão do *núcleo comum*. Então, especificamente a quarta sessão do núcleo comum com ela foi realizada via plataforma remota *Skype*.

Durante a pandemia, semanalmente a pesquisadora entrou em contato por mensagem em rede social com as participantes, encaminhando sugestões de atividades e se colocou à disposição para contribuir se fosse necessário, encontrando assim, uma maneira de permanecer em contato.

Como disposto no boletim epidemiológico publicado em 14 de março de 2020 (COE, 2020), nessa pausa foi sugerido que as instituições de ensino planejassem a antecipação às férias ou uso de ferramentas de ensino à distância durante a quarentena, porém as professoras indicaram que nem todos os estudantes estavam com acesso ou realizando de fato essas atividades. A coleta de dados da pesquisa se manteve suspensa.

Em 23 de junho de 2020 as professoras foram contatadas via *Whatsapp* para conversar a respeito do seguimento da pesquisa. Amarílis, Íris e Rosa indicaram interesse no retorno das sessões de intervenção de forma remota e P3, P4 e P5 indicaram ter preferência de sessões presenciais juntamente com a retomada das aulas quando for possível.

Dessa maneira, respeitando as preferências de cada participante, a coleta de dados foi retomada com Amarílis, Íris e Rosa via plataforma *Google Meet*, de acordo com a indicação de horário de disponibilidade das participantes. Devido ao tempo de coleta de dados para execução da tese e a não retomada das atividades presenciais, novo contato foi realizado em 17 de

dezembro de 2020 onde as professoras P3, P4 e P5 reafirmaram sua decisão e oficializaram a desistência da participação na pesquisa.

### **7.6.2 Identificação das participantes da pesquisa a partir das condições impostas pela pandemia e coleta de dados**

A despeito da expectativa, a pandemia não se encerrou e a pesquisa prosseguiu contando então com três participantes (P1 - Amarílis, P2 - Íris e P6 - Rosa).

A partir da necessidade de distanciamento social preconizada pelas organizações de saúde internacionais e nacionais, foi necessário realizar uma adaptação na proposta da pesquisa e assim as sessões referentes aos *Núcleos Específicos* e *Avaliativo-Reflexivo* ocorreram de forma remota, utilizando-se a plataforma virtual *Google Meet*.

Considerando-se que todas as professoras haviam encerrado as atividades do *Núcleo Comum*, deu-se início às sessões de *Núcleo Específico* que aconteceram entre os dias 13 de julho de 2020 e 27 de agosto de 2020. Tais sessões ocorreram em sete encontros e perfizeram um total de 15,7 horas de gravação. A sessão mais curta somou 35 minutos e 30 segundos e a mais longa teve 53 minutos e 54 segundos.

Em relação às sessões de *Núcleo Avaliativo-Reflexivo* que aconteceram entre os dias 09 de setembro de 2020 e 09 de outubro de 2020, somaram-se cinco encontros remotos e um total de 11,54 horas de gravação. A sessão mais curta somou 25 minutos e 34 segundos e a mais longa teve 59 minutos e 29 segundos.

## **7.7 ANÁLISE DE DADOS**

### **7.7.1 Análise de dados referentes à Etapa I: crenças de professores sobre suas capacidades e habilidades para atuar na inclusão de estudantes com deficiência intelectual na sala comum.**

De acordo com o previsto para a Etapa I da pesquisa, três instrumentos foram utilizados para conhecer as condições iniciais das três professoras antes do início da consultoria (Questionário de caracterização do participante e de práticas docentes relativas à inclusão; Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas; Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas para alunos com Deficiência Intelectual (EEDPI-DI)).

Os resultados de tais instrumentos foram analisados qualitativamente e quantitativamente, possibilitando a realização de análises relativas à caracterização das participantes, dos aspectos que envolvem suas práticas docente e também as práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, permitiram conhecer a autoeficácia docente para



desenvolver práticas escolares inclusivas especificamente para estudantes com deficiência intelectual.

### **7.7.2 Análise de dados referentes à Etapa II: programa de consultoria colaborativa para professores que atuam na inclusão de estudantes com deficiência intelectual na sala comum**

As sessões do programa de consultoria colaborativa ofertadas para as três professoras foram transcritas integralmente pela pesquisadora em documento no formato *Word*. A pesquisadora disponibilizou para cada professora o arquivo de transcrição individual correspondente às suas falas e não houve contestação por parte das participantes sobre a redação.

Para o procedimento de análise de dados, foram realizados os seis passos da análise temática baseando-se em Souza (2019a), Braun e Clarke (2006, 2014, 2017) e Clarke (2017), Clarke e Braun (2013).

Segundo os referidos autores, para a realização da análise temática o primeiro passo é se familiarizar com os dados. Esse processo contempla a transcrição, leitura e releitura do material para anotar as ideias iniciais provenientes desse passo. O segundo passo descrito é a criação de códigos iniciais, na qual o pesquisador codifica aspectos de seu interesse de modo sistemático, coletando os dados relevantes para cada código. Depois, no terceiro passo os autores indicam que o pesquisador deve evoluir a análise com a busca por temas, transformando esses códigos em temas potenciais, unindo dados potenciais para cada tema. Durante o quarto passo, os autores afirmam que é o momento de o pesquisador revisar os temas, verificando se os temas estão em consonância com o objetivo do estudo e se os trechos coletados têm realmente relação com esses temas. Caso seja positivo, o quinto passo descrito pelos autores é a definição e nomeação dos temas, refinando-os. O sexto e último passo, é reportado pelos autores como a produção do relatório. É o momento final para que o pesquisador analise os temas de acordo com o objeto de pesquisa, faça decisões sobre os dados extraídos de cada tema, forneça exemplos da experiência, faça relações com a literatura e produza o relatório da pesquisa de maneira científica.

Adotou-se a análise temática por ser compatível para análises de cunho qualitativo, como é o caso dos dados transcritos. Para o diálogo com a literatura, foi utilizada da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986, 1997, 2008) para a discussão do nível de autoeficácia do docente antes e após o programa de consultoria colaborativa e, também, de bases teóricas do campo da educação especial.

Decidiu-se, relativamente aos dados da Etapa II, pela organização e redação dos resultados na forma de seis blocos, apresentando-se sequencialmente a estruturação do programa de consultoria colaborativa de práticas inclusivas para estudantes com DI; observações em sala de aula e aspectos relativos à inclusão escolar de estudantes com DI; os estudos de caso das três participantes que completaram o programa de consultoria colaborativa; resultados da autoeficácia docente e suas fontes de influência para inclusão de estudantes com DI; a relação autoeficácia, suas fontes e a consultoria colaborativa como estratégia e, por fim, o *follow up* da participante Amarílis.

## **8. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados da presente tese estão organizados em seis blocos de resultados e discussão, com dados relativos às três professoras que completaram o programa de consultoria colaborativa sobre práticas inclusivas para estudantes com deficiência intelectual.

No bloco 1, é apresentada a estruturação do programa de consultoria colaborativa de práticas inclusivas para estudantes com DI. O bloco 2 refere-se a observações em sala de aula e aspectos relativos à inclusão escolar de estudantes com DI. No bloco 3, são apresentados os estudos de caso das três participantes: Amarílis, Íris e Rosa. O bloco 4 analisa a autoeficácia docente e suas fontes de influência para inclusão de estudantes com DI. No bloco 5 realizou-se a análise sobre a relação autoeficácia, suas fontes e a consultoria colaborativa como estratégia. Ao final, no bloco 6 é apresentado o *follow up* da participante Amarílis.

### **8.1 BLOCO 1 - ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE CONSULTORIA COLABORATIVA**

#### **8.1.1 Estrutura do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”**

O programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual” é composto por 16 sessões divididas em três blocos de intervenção, caracterizados respectivamente por *Núcleo Comum* (sessão 1 a 4), *Núcleo Específico* (sessão 5 a 11) e *Núcleo Avaliativo-Reflexivo* (sessão 12 a 16).

As sessões de *Núcleo Comum* e de *Núcleo Específico* contemplaram um mesmo padrão de funcionamento, mas não necessariamente na mesma ordem de acontecimentos, são: questões norteadoras, sensibilização, desenvolvimento do tema e estratégias de sondagem.

Em relação às questões norteadoras referentes ao tema estudado na sessão, o professor foi convidado a responder algumas com ênfase em autoquestionamento. A partir das respostas, foi possível verificar qualitativamente o conhecimento sobre o tema que estava sendo estudado

na sessão e alguns aspectos da autoeficácia do professor relacionada tema. No momento de sensibilização, foram utilizados textos, vídeos e charges motivar o professor em uma análise crítica a respeito da inclusão do PAEE na sociedade. Já, para o *desenvolvimento do tema* foram contribuições teóricas trazidas pela pesquisadora, mediante apresentações projetadas utilizando-se o recurso *power point*. Foram utilizadas também estratégias de sondagem de acordo com o tema tratado para avaliar o entendimento do assunto abordado, com questões dissertativas, análise de vídeos e/ou reflexões.

No *Núcleo Avaliativo-Reflexivo*, também foram utilizadas questões norteadoras e estratégias de sondagem para avaliação. Porém, na etapa de *desenvolvimento* o conteúdo da sessão foi individualizado, utilizando-se dos dados coletados dos próprios participantes, por exemplo, falas transcritas dos outros núcleos, dados de questionário de caracterização do participante e de práticas docentes relativas à inclusão, dados da EEDPI-DI, entre outros.

### **8.1.2 Dinâmica de aplicação do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”**

O *Núcleo Comum* foi elaborado previamente pela pesquisadora a partir de um conteúdo teórico geral sobre a inclusão escolar de estudantes com DI. Como o próprio nome sugere, os temas abordados foram iguais para todos os participantes.

Os temas do desenvolvimento das sessões de um a quatro foram, sequencialmente: legislação (BRASIL, 1961, 1988, 1989, 1990, 1994, 1996, 2008, 2015a; MARTINS, 2018), concepções sobre a DI nas perspectivas históricas (CECCIM, 2000; SASSAKI, 2002; MENDES 2006; PESSOTTI, 2012; OMS, 2013; APA, 2014), adaptações curriculares para alunos com DI (MEC, 2000; BRASIL, 2001, MINETTO, 2008, PLETSCHE, 2009, PAGANOTTI, 2017, Currículo do município) e atendimento educacional especializado (BANDURA, 1997, BRASIL, 2001, 2010; 2011; MEC, 2013; PASIAN, MENDES, CIA, 2017; LOPES, 2018, Estatuto do município).

**Quadro 2** - Síntese das sessões do *Núcleo Comum* do Programa de Formação Continuada “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”

NC	Temática	Objetivo da sessão
1	Legislação para inclusão de estudantes com DI	- Conhecer os marcos legislativos e direitos vigentes em relação a inclusão de estudantes com DI.
2	Concepções sobre DI nas perspectivas históricas	- Compreender concepções utilizadas nas perspectivas históricas e refletir sobre as consequências sociais desses entendimentos.

3	Adaptações curriculares para alunos com DI	- Ofertar recursos para que o professor realize o planejamento das atividades do estudante, adaptando o nível de dificuldade de acordo com o tema do conteúdo da sala.
4	Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DI	- Propiciar reflexão sobre o trabalho em parceria com a educadora especial e os atendimentos ofertados em AEE pela escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Núcleo Comum*, como pode-se observar, teve um enfoque predominantemente teórico, com temas introdutórios sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. O conteúdo, sistematizado a seguir, foi complementado com relatos das professoras sobre as experiências que estavam vivenciando no momento.

**Quadro 3** – Conteúdo das sessões do *Núcleo Comum* do Programa de Formação Continuada “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”

NC	Produtos e materiais apresentados	Questões norteadoras e avaliativas da sessão
1	Sensibilização: Leitura de Muis e Carvalho (2010, p. 202). Questão norteadora: inclusão escolar de estudantes com DI Desenvolvimento: Exposição de linha do tempo indicando os marcos legislativos relacionados a educação especial. Estratégia de sondagem: Associação de imagem com o nome das fases: exclusão, integração e inclusão	Você se sente confiante para me dizer o que é inclusão escolar? Justifique, por favor. E o que você responderia se eu fosse uma mãe/pai ou responsável por algum estudante e te perguntasse o que é a inclusão escolar?
2	Sensibilização: Charges. Questões norteadoras: Práticas envolvendo a inclusão de estudantes com DI Desenvolvimento: Exposição sobre as transformações na definição de deficiência intelectual e na participação dessas pessoas na sociedade.	O que você entende por deficiência intelectual? Você se sente hábil para elaborar um relatório sobre as potencialidades de dificuldades de seu estudante com deficiência intelectual? Como seria? Você já parou para pensar que a nossa posição profissional nos torna também responsáveis pelo destino dos nossos alunos?

	<p>Estratégia de sondagem: Dizer certo ou errado em terminologias dispostas em Sasaki (2002).</p>	<p>O que você achou dessa sessão? Contribuiu para se sentir mais confiante sua prática docente?</p>
3	<p>Sensibilização: Vídeo EDF – Mundo Acessível – Como o mundo seria caso a deficiência fosse considerada como padrão típico (ACESSIBILIDADE BLOG, 2009). Desenvolvimento: Exposição sobre os tipos de adaptação curricular e currículo do município. Questões norteadoras: Adaptação curricular de um conteúdo da série que leciona. Estratégia de sondagem: Nomear Igualdade ou Equidade nas figuras apresentadas, atitudes frente ao tema.</p>	<p>Considerando esse primeiro mês de aula, você sente que está com dificuldade de incluir seu aluno com DI? Como tem feito as adaptações? Contemplam as tarefas de sala de aula e de casa? Você faz os planejamentos de aula com qual frequência? Considera que tem adotado estratégias eficazes para a aprendizagem do aluno em questão? (continuação...) Como são as avaliações dos seus alunos com DI? Elenque uma contribuição da sessão de hoje para sua prática, por favor.</p>
4	<p>Sensibilização: Vídeo de Ray (2019) – Avett, pessoa com baixa visão, 6 anos, tocando ao piano e cantando Bohemian Rhapsody. Desenvolvimento: Exposição sobre as responsabilidades do AEE, seu funcionamento e sobre a qualidade da educação. Estratégia de sondagem: Aplicação questionário para avaliação do curso de formação continuada: “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual” Entrega do diário de campo.</p>	<p>Como é a relação do seu aluno com DI e os demais colegas de turma? Você pede/recebe ajuda para resolver seus desafios em relação a inclusão de alunos com deficiência intelectual? Tem sido possível sua parceria com o professor especialista do atendimento educacional especializado no cotidiano escolar? Vocês conversaram nessa semana que passou a respeito de flexibilização curricular? Caso fosse questionada, o que você sugeriria para a gestão/SME para possibilitar um diálogo mais efetivo com a professora da sala de recursos? Imagine que você planejou uma flexibilização curricular e deu tudo errado. Como você agiria? O que isso te faria sentir?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Núcleo Específico* foi efetivado após uma interrupção inesperada de quatro meses da coleta de dados, como já descrito na seção método dessa pesquisa. Ficou composto por sete sessões remotas e individuais (Amarílis, Íris e Rosa), planejado para instrumentalizar as práticas inclusivas e propiciar discussões de acordo com os conteúdos provenientes das experiências de domínio do professor, de autorreflexão e auto-observação, emergentes durante o contexto de coleta de dados. Nesse momento, o professor poderia, inclusive, sugerir a temática de interesse para o estudo na sessão.

O desenvolvimento dos temas das sessões foram, sequencialmente: Ensino remoto emergencial e as novas demandas escolares para estudantes com DI (FAZ EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA, 2020; BEHAR, 2020; HOMESCHOOLINGBRASIL, 2020); Revisão do conteúdo do núcleo comum e Ideias para elaboração de materiais adaptados (LEITE; LACERDA, 2013; imagens disponíveis no Google ou Pinterest); Plano de Ensino Individualizado para estudantes com DI (MARINHO, 2020; TANNÚS-VALADÃO E MENDES, 2018; PEREIRA, 2014; TANNÚS-VALADÃO, 2013; TANNÚS-VALADÃO, 2010); Sentimento de mães frente ao laudo de DI (TAKEBAYASHI et al, 2019; TOMAZ et al, 2017; CERQUEIRA, ALVES E AGUIAR, 2016; KINGSLEY, 1987); Profissionais de apoio a inclusão escolar de estudantes com DI (LOPES, 2018); Aprendizagem e memória de estudantes com DI (PEREIRA et al, 2015; BZUNECK, 2010; BORUCHOVITCH, 2010); Trajetória acadêmica e profissional e Ensino colaborativo (CAPELLINI, ZERBATO, 2019; CHRISTO, MENDES, 2019; MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2018; DESGAGNÉ, 2007; MONTAÑA, MARTÍNEZ E DE LA TORRE, 2017; VILARONGA, MENDES E ZERBATO, 2016; ROSÁRIO et al, 2006).

Apesar dos temas terem sido comuns também nesse núcleo, a escolha dos mesmos seguiu as necessidades identificadas pela pesquisadora que emergiram durante os diálogos sessões. Além disso, nesse momento foi necessário reservar um tempo da sessão para tratar do tema trazido pelas professoras relativo à pandemia ofertando-se apoio emocional e conversa sobre as demandas escolares da semana frente à adoção do ensino remoto e as medidas emergenciais e incertezas durante a pandemia do covid-19.

**Quadro 4** - Síntese das sessões do *Núcleo Específico* do Programa de Formação Continuada “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”

NE	Temática	Objetivo da sessão	Escolha do tema
----	----------	--------------------	-----------------

5	Ensino remoto emergencial e as novas demandas escolares para estudantes com DI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as estratégias adotadas para o ensino remoto emergencial devido a pandemia e quais eram as demandas da escola referente aos estudantes com DI,</li> <li>- Estados fisiológicos e emocionais.</li> </ul>	-Tema proposto por iniciativa própria da pesquisadora.
6	Revisão do conteúdo do <i>núcleo comum</i> , Ideias para elaboração de materiais adaptados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar reflexões sobre a prática docente em relação ao estudante com DI,</li> <li>- Apresentar modelos e exemplos de materiais lúdicos que poderiam ser utilizados no dia a dia da escola, e também durante a pandemia.</li> <li>- Experiências vicárias</li> </ul>	-“Materiais adaptados” tinha sido uma solicitação feita na avaliação do Núcleo Comum, como sugestão de temas futuros.
7	Plano de Ensino Individualizado para estudantes com DI	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apresentar o PEI como um dos recursos que poderiam ser usados na prática,</li> <li>-Enfatizar a necessidade de colaboração com a professora do AEE,</li> <li>-Experiências de domínio e vicárias.</li> </ul>	- Quando a pesquisadora falou sobre o PDI disponível no município todas disseram não conhecer documentos do tipo. Também, Amarílis e Rosa indicaram necessidades específicas sobre o tema durante os diálogos.
8	Sentimento de mães frente ao laudo de DI	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Informar sobre o processo de familiares ao lidar questões sobre o diagnóstico dos filhos e uso de terminologias adequadas nos relacionamentos entre pais e professores,</li> <li>- Persuasão social.</li> </ul>	- No núcleo comum, Íris comentou que os pais deveriam se informar mais, correr atrás de informações. Também, nenhuma professora relatou se sentir segura sobre escritas de relatórios para enviar para os pais.

9	Profissionais de apoio a inclusão escolar de estudantes com DI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar reflexões sobre o significado de um profissional de apoio e a necessidade de papéis delimitados,</li> <li>- Experiências de domínio e vicárias.</li> </ul>	- Demanda das P4 e P5 (que não participaram dessa etapa) e questionamento de Rosa sobre direito de ter ou não o estagiário.
10	Aprendizagem e memória de estudantes com DI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofertar informações sobre processos de aprendizagem e memória de estudantes com DI.</li> <li>- Experiências vicárias.</li> </ul>	- Todas as professoras disseram, em algum momento, que os alunos com DI eram “esquecidos”, trata-se de uma demanda que emergiu dos diálogos.
11	Trajectoria acadêmica e profissional,  Ensino colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar reflexões sobre a escolha da licenciatura em pedagogia e as vivências enquanto estudante e docente,</li> <li>- Apresentar evidências da relevância do trabalho colaborativo,</li> <li>- Conhecer banco de dados e periódicos para encontrar pesquisas científicas sobre o tema da educação especial, além das publicações do MEC.</li> <li>- Experiências de domínio e vicárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pesquisadora pretendeu que acessassem a memória para reflexão sobre a trajetória acadêmica e profissional, como a escolha do curso de pedagogia, projeção sobre a docência no futuro, quais as características de professor que valorizam e que não valorizam,</li> <li>- Discutir sobre a relevância do trabalho colaborativo e as possibilidades de coensino já que a P6 não conhecia a professora de AEE até o momento, mesmo com várias instigações. E, também, por todas elas indicarem o AEE apenas em sala de recursos multifuncionais durante os diálogos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Núcleo Específico*, seguiu enfoque predominantemente teórico-prático, com temas mais aprofundados e instrumentalizados sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. O conteúdo, sistematizado a seguir, igualmente foi complementado com relatos das professoras sobre as experiências que estavam vivenciando no momento e com as demandas emergentes da situação da pandemia.



**Quadro 5** - Conteúdo das sessões do *Núcleo Específico* do Programa de Formação Continuada “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”

NE	Produtos e materiais apresentados	Questões norteadoras e avaliativas da sessão
5	<p>Questões norteadoras: Reflexões sobre a fase de ensino remota emergencial, sobre pandemia antes x hoje com auxílio da tecnologia.</p> <p>Desenvolvimento: Diferenciação de ensino remoto/ ensino a distância/ homeschooling/ ensino híbrido.</p> <p>Incentivo a atividades lúdicas e multidisciplinares para movimentar o grupo com postagens em vídeo e aproximar a relação com os pais.</p> <p>Sensibilização: Vídeo de trecho da série Todo Mundo Odeia o Chris 2ª Temporada, episódio 21 (ROCK et al, 2007). Cena na qual a Rochelle ensina matemática para seu filho Cris. A mãe demonstra não ter paciência com os erros de Cris e fica irritada nesse processo.</p> <p>Estratégia de sondagem: Demandas e atitudes práticas das professoras.</p>	<p>Você considera que a demanda de tarefas na sua rotina aumentou?</p> <p>Você pode me dizer como tem sido seu trabalho na escola?</p> <p>Você acha que vai aumentar um pouco a diferença de ensino público x privado?</p> <p>Como acha que a pandemia afetou seus estudantes com DI? E os pais deles?</p> <p>Você tem contato com os pais/responsáveis dos alunos?</p> <p>Como tem sido a elaboração dos kits de atividades? E para o aluno com DI?</p> <p>Você teve contato com a professora de AEE nesse tempo?</p> <p>Na última vez que conversamos você tinha me dito que estava se sentindo mais confiante para incluir o estudante com DI, o que sente agora após quase 4 meses de quarentena?</p> <p>Qual sua percepção sobre a aprendizagem de forma remota? Você se sente confiante para ensinar remotamente?</p> <p>Como posso te ajudar nesse momento? Quero contribuir com você.</p>
6	<p>Questões norteadoras e Sensibilização: Escala de Concepções de Deficiência – itens 1, 2, 3, 14, 16, 17 (LEITE; LACERDA, 2013)</p> <p>Desenvolvimento: Revisão dos temas que haviam sido apresentados no NC e apresentação de exemplos de materiais concretos e adaptações retirados do Pinterest e Google.</p>	<p>Como foi sua semana? E os kits?</p> <p>Qual seu objetivo com o seu estudante que tem DI?</p> <p>Como você sabe ou saberá que conseguiu?</p> <p>Como sabe ou saberá que não conseguiu?</p> <p>O que você faz para conseguir?</p> <p>O que você faz quando NÃO está conseguindo?</p>

	Estratégia de sondagem: Reações e respostas aos questionamentos.	
7	<p>Questões norteadoras: Reflexões sobre as falas das perguntas da sessão anterior.</p> <p>Desenvolvimento: Apresentação sobre o Plano de Ensino Individualizado e sua aplicabilidade em diferentes países.</p> <p>Sensibilização: Apresentação de exemplos de relatórios, registro diário e de PEI.</p> <p>Estratégia de sondagem: Variáveis apresentadas pelas professoras para (não) implantar o PEI na escola.</p>	<p>Como foi sua semana? E os kits?</p> <p>Tem algum lugar específico no sistema da secretaria para registrar as flexibilizações e adaptações realizadas para o estudante com DI?</p> <p>Você considera que é possível elaborar e implementar um documento como o PEI na sua realidade escolar?</p> <p>O PEI te traria mais segurança para a inclusão escolar do seu estudante com DI?</p>
8	<p>Sensibilização: Bem-vindo a Holanda! (KINGSLEY, 1987)</p> <p>Desenvolvimento: Relatos de falas de pais e mães de pessoas atípicas extraídos de pesquisas científicas.</p> <p>Estratégia de sondagem: reflexão sobre a DI a partir do vídeo de @clarinhamaroficial, que é uma pessoa com paralisia cerebral e fala sobre deficiência de modo geral (MARINHO, 2020)</p>	<p>Como foi sua semana? E os kits?</p> <p>O que você achou do texto?</p> <p>O que você achou do vídeo?</p> <p>Essa sessão contribuiu?</p>
9	<p>Desenvolvimento: Profissional de apoio a inclusão escolar e os desafios registrados em pesquisa científica para definir a prática desse profissional na escola.</p> <p>Questões norteadoras: Satisfação com a docência medida por Escala Likert de satisfação de 1 a 5, sendo: 1 - totalmente insatisfeito, 2 - parcialmente insatisfeito, 3 - nem insatisfeito e nem satisfeito, 4 - parcialmente satisfeito e 5 - totalmente satisfeito.</p> <p>Fatores de influência na prática docente de acordo com a autoeficácia. Nesse momento</p>	<p>Como foi sua semana? E os kits?</p> <p>Você já teve um PAIE na sala regular? Conte-me mais sobre essa experiência!</p> <p>Na sua percepção, o PAIE é um profissional que pode auxiliar na inclusão escolar ou é um profissional que acaba excluindo (ou segregando) o estudante com DI?</p> <p>Na sua prática em geral, você considera que tem sido eficaz no manejo da sala e ensino dos estudantes com DI na sala regular?</p> <p>Se tivesse um PAIE se sentiria mais confiante para ensinar o estudante com DI ou considera que não é necessário no seu atual contexto?</p>

	<p>foram divididos entre experiências vividas com o aluno naquele contexto, <i>feedback</i> de outras pessoas sobre seu trabalho e sua capacidade e seus estados emocionais e afetivos.</p> <p>Estratégia de sondagem: O que pensam as professoras sobre o profissional de apoio para ensinar aluno com DI, respostas das perguntas com elementos de autoeficácia.</p>	<p>Você sente que há diferença na sua própria crença de eficácia, de habilidades, para ensinar estudantes típicos e estudantes com DI? Como é isso para você?</p> <p>Nas pesquisas, em geral, é evidenciado que os docentes relatam falta de formação para incluir estudantes com DI. Você considera que a formação é um ponto relevante? Como seria a formação ideal?</p> <p>No nosso primeiro contato, você registrou que seu nível de satisfação com seu trabalho como professora é 4 (parcialmente satisfeito). Com o novo contexto de pandemia, esse número permanece? E por que escolheu ele?</p> <p>O que você considera que mais te influencia nas suas práticas como professora e na sua crença sobre sua capacidade para ensinar alunos com DI na sala regular? Por ordem de prioridade do que mais influencia para o que menos influencia: Suas experiências vividas com o aluno naquele contexto. Feedback de outras pessoas sobre seu trabalho e sua capacidade. Seus estados emocionais e afetivos.</p> <p>Algo te deixa insegura em relação ao seu estudante com DI para o retorno das aulas?</p> <p>Você considera possível e se sente confiante para ensinar o estudante com DI mantendo a margem de distanciamento recomendado pela OMS devido ao COVID-19?</p>
<b>10</b>	<p>Questão norteadora: Pronunciamento do prefeito para retomada das aulas.</p> <p>Desenvolvimento: Apresentação dos aspectos individuais dos processos de aprendizagem: processamento da informação, memória e autorregulação.</p>	<p>Como foi sua semana? E os kits?</p> <p>Quais são os sentidos mais utilizados em uma sala de aula?</p> <p>Você percebe no seu estudante com DI uma dificuldade na memória?</p> <p>O que você achou dessa sessão?</p>

	Estratégia de sondagem: Reflexões de pesquisa sobre a memória em crianças e adolescentes com capacidade intelectual limítrofe e deficiência intelectual.	
11	<p>Sensibilização: Cartas para Gervázio – carta zero e carta um (ROSÁRIO et al, 2006)</p> <p>Questões norteadoras: Reflexões sobre a escolha da licenciatura em pedagogia e as vivências enquanto estudante e docente</p> <p>Desenvolvimento: Apresentação sobre pesquisa colaborativa e sobre ensino em uma perspectiva colaborativa em parceria com a educadora especial. Apresentação de banco de dados e periódicos para busca de pesquisas realizadas sobre a educação especial.</p> <p>Estratégia de sondagem: Variáveis apresentadas pelas professoras para (não) implantar o ensino colaborativo na escola, reflexões sobre professores.</p>	<p>Como foi sua semana? E os kits?</p> <p>Relembre comigo a sua trajetória com a pedagogia!</p> <p>Como você era enquanto estudante da graduação?</p> <p>Você teve algum professor na graduação que te marcou como um bom professor?</p> <p>E como um professor ruim? Escolhe um! Não precisa falar nomes,</p> <p>Quais foram suas disciplinas que contemplaram Educação Especial? O que você aprendeu?</p> <p>Se você pudesse dar um conselho para você mesma no primeiro ano de graduação, qual seria?</p> <p>Se você escrevesse uma carta para você ler daqui 10 anos, o que escreveria em relação a sua carreira profissional?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Núcleo Avaliativo-Reflexivo*, realizado imediatamente na sequência do núcleo anterior e objetivou, por meio de uma perspectiva dialógica, re-analisar os trechos de falas que as professoras haviam preferido durante os outros núcleos e a partir dos indicativos quantitativos e qualitativos de autoeficácia. Foram realizadas cinco sessões remotas e individuais (Amarílis, Íris e Rosa) nesse modelo, com questões norteadoras acompanhadas de trechos de falas específicas de cada participante, incentivando reflexões sobre o ser professor, as práticas docentes e elementos de autoeficácia relacionadas a inclusão dos estudantes com DI.

Como as temáticas dos outros dois núcleos haviam sido significativamente similares, algumas questões norteadoras foram comuns para todos os professores participantes desta etapa, porém os trechos de falas subsequentes para reflexão foram totalmente individualizados. Apesar da sequência didática planejada para este núcleo, as questões norteadoras não foram divididas em temas de sessões como nos núcleos anteriores, mas sim realizadas

sequencialmente, intercalando-se questionamentos a partir dos dados e questionamentos com elementos da autoeficácia, de acordo com o tempo de resposta de cada professor durante a sessão individual.

**Quadro 6** - Síntese do *Núcleo Avaliativo-Reflexivo* do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”

NR	Temática	Objetivo da sessão
12 a 16	Reflexões sobre a prática docente	- Dialogar sobre conteúdos e falas do <i>Núcleo Comum</i> e <i>Núcleo Específico</i> , - Refletir sobre a autoeficácia docente, principalmente relacionada a práticas inclusivas envolvendo estudantes com DI.

Fonte: Elaborado pela autora.

As referências utilizadas para as sessões do núcleo avaliativo-reflexivo basearam-se nos conteúdos e diálogos dos núcleos anteriores, nas questões do questionário inicial utilizado no primeiro encontro com a participante, bem como na Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986, 1997, 2008), a EEDPI-DI (MARTINS, 2018) e o desenvolvimento da autoeficácia docente (MORRIS, USHER, 2011).

**Quadro 7** – Questões base do *Núcleo Avaliativo-Reflexivo* do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”

NAR	Questionamentos reflexivos e avaliativos a partir dos dados do NC e NE
12 a 16	O que você considera que um professor precisa para incluir o estudante com DI?
	Na sua opinião, a inclusão escolar é realmente possível? Ela possibilita efetivamente a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual?
	Pelo levantamento das produções científicas a respeito da educação inclusiva, chegamos a 12 indicadores. Desse modo, a inclusão escolar, em sala de aula, pode ser considerada bem-sucedida, quando há (MARTINS, 2018)?
	Como você entende o relatório da criança com DI? Para que ele serve na sua opinião?
	O que você considera como papel ideal do professor do AEE?
	Você considera que o serviço da educação especial oferecido no seu contexto de unidade escolar é suficiente?
	E as organizações sociais (APAE), qual o papel delas na sua opinião?
	Você é a favor da continuidade dos serviços dessas organizações?
	Como foi seu primeiro dia de aula como professora?

	O que é a DI?
	Você recebe apoio específico para o atendimento desse público pelos gestores (Direção/Coordenação, Secretaria Municipal) para a inclusão se efetivar? Você acha que esse apoio é suficiente ou sugeriria outro?
	As suas vivências e práticas com a inclusão escolar te trazem experiências de sentimentos e emoções. Fazendo uma análise hoje, de tudo o que você já sentiu em relação ao processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola, quais sentimentos ou emoções você pode apontar como vivenciados nesse processo?
	Escolha um objeto para ilustrar o que é ser professora para você. Justifique sua resposta, por favor.
	Por que ensinar é algo importante para você? Quais os valores que você considera mais influentes na sua prática profissional? Desses que disse, coloque por ordem de importância – do mais importante para o menos importante.
	Como você se sentiria/agiria se fosse solicitada para fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual?
	O que o laudo significa para você enquanto professora?
	E quem é o público-alvo da educação especial?
	O que você acredita ser a participação ideal dos pais de estudantes com DI?
	Pode me dar exemplos de avaliações adaptadas para estudantes com DI?
	Como você entende o HTPC? Qual o objetivo desse momento coletivo?
	Como tem sido as formações fornecidas pela SME?
<b>NAR</b>	<b>Questionamento com elementos da autoeficácia docente</b>
12 a 16	O que significa ser um bom professor para você?
	O que você considera que são práticas inclusivas bem-sucedidas em relação a estudantes com DI?
	O que você considera que como papel ideal do professor do AEE?
	Se fosse questionado para taxar sua confiança para ensinar salas que tem alunos com DI de 0 – 10, qual número escolheria? Quais as razões por ter escolhido esse número? Qual dessas que mencionou acredita ser mais poderosa para influenciar sua confiança? Por que?
	Como foi seu primeiro dia de aula como professora?
	De acordo com a teoria que estou estudando nesse estudo, existem experiências chamadas de vicárias na constituição da confiança para ensinar. Isso pode incluir questões que já vimos, lemos ou outras que observamos. Você pode pontuar algumas

experiências vicárias que influenciaram sua confiança como docente para ensinar estudantes com DI?
Você pode me contar uma situação que pessoas falaram para você sobre sua prática docente que serviu como comentário positivo e que aumentou sua confiança para ensinar estudantes com DI? Por que?
Você pode me contar uma situação que pessoas falaram para você sobre sua prática docente que serviu como comentário negativo e que diminuiu sua confiança para ensinar estudantes com DI? Por que?
As suas vivências e práticas com a inclusão escolar te trazem experiências de sentimentos e emoções. Fazendo uma análise hoje, de tudo o que você já sentiu em relação ao processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola, quais sentimentos ou emoções você pode apontar como vivenciados nesse processo?
Até os professores considerados mais bem-sucedidos e reconhecidos ocasionalmente enfrentam desafios e contratempos enquanto ensinam. Me conte algum contratempo que vivenciou enquanto professora no ensino inclusivo, por favor. Como você lida com esse tipo de desafio ou contratempo? Eles afetam sua confiança para ensinar enquanto professora?
Teve algum período específico na sua carreira como docente que você julga como fundamental no desenvolvimento da sua confiança enquanto professora de sala comum, em uma sala heterogênea que tem estudante com deficiência?
Qual sua experiência mais positiva em relação a inclusão? Você acha que suas experiências positivas quando está ensinando estudante com DI afetam suas próximas performances com esse aluno?
E a mais negativa? Você acha que suas experiências negativas quando está ensinando estudante com DI afetam suas próximas performances com esse aluno?
Existe mais algum fator que influencia sua confiança enquanto professora que não mencionamos?
Pensando em você no início do ano e você hoje, algo mudou em relação com o sentimento de preparo para ensinar estudantes com DI na sala regular?
E na confiança para propor atividades escolares com desafios adequados para o estudante com DI?
E na confiança para propor atividades para que os alunos trabalhem em pares ou pequenos grupos?
Você acha que esse tempo de pandemia afetou sua confiança para ensinar?
O que é um comportamento inadequado ou perturbador para você? Você sente que esse tipo de comportamento afeta sua confiança em ensinar?

	Você se sente confiante para avaliar a aprendizagem dos estudantes?
	Você considera que a formação continuada faz diferença na confiança para ensinar em classes inclusivas?

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Núcleo Avaliativo-Reflexivo*, portanto, ofertou reflexões com enfoque predominantemente avaliativo, com temas que haviam sido discutidos nas sessões dos núcleos anteriores sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e os relatos das experiências que as professoras vivenciaram nesse processo.

Em síntese, apesar dos temas abordados serem comuns para os participantes, o programa de consultoria colaborativa foi tornando-se mais individualizado a cada núcleo de acordo com as necessidades expostas por cada professora em serviço.

**Figura 2** – Síntese da dinâmica de aplicação do programa de consultoria colaborativa “Práticas pedagógicas em inclusão escolar – Deficiência Intelectual”.



Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, o *Núcleo Comum* apresentou conteúdo teórico geral sobre a inclusão escolar de pessoas com DI, o *Núcleo Específico* aprofundou-se nos conteúdos teóricos instrumentalizando as necessidades práticas emergentes e, também, foi utilizado para escuta ativa das necessidades emocionais do ensino remoto emergencial. E, por fim, o *Núcleo Avaliativo-Reflexivo* contemplou numa perspectiva dialógica a reflexão de falas, conteúdos provenientes das sessões dos outros núcleos e elementos de autoeficácia docente.

### 8.1.3 Avaliação do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”



A avaliação do programa conteve os instrumentos questionário de caracterização do participante e de práticas docentes relativas à inclusão, EEDPI-DI (MARTINS, 2018), questionário para avaliação do Núcleo Comum, questionário final do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual” e EFAED (IAOCHITE; AZZI, 2012). Além disso, durante as sessões a pesquisadora dialogava com as participantes sobre contribuições da sessão para a prática docente ou sobre questões que já haviam respondidos anteriormente.

#### **8.1.4 Follow up**

Em junho de 2021, sete meses após a última sessão do programa de consultoria colaborativa, foi realizado contato com as professoras Amarílis, Íris e Rosa questionando sobre as demandas atuais e a possibilidade de realizar uma sessão extra. Nessa oportunidade, Íris indicou que não queria participar, pois estava com muitas demandas e incertezas provenientes da pandemia. De acordo com ela, o município estava regredindo do modo híbrido para o remoto novamente e adiantando o recesso escolar de julho, por conta do aumento de casos do Covid-19. Contudo, Íris relatou que não estava com estudantes com DI matriculado na sala e que permanece na mesma unidade escolar, com turno dobrado.

Foi agendado, portanto, uma sessão coletiva com Amarílis e Rosa via *Google Meet*. Porém, apenas Amarílis participou. Rosa relatou imprevistos e, depois, não retomou contato com a data e horário que teria disponibilidade para remarcar. Todavia, em conversa anterior havia exposto que não estava mais na mesma unidade escolar e que iria começar a atuar nas próximas semanas, de acordo com a atribuição de aulas.

A gravação dessa sessão com Amarílis totalizou 23 minutos e 42 segundos. Os resultados do follow up estão discutidos no bloco 6.

#### **8.1.5 Discussão do Bloco 1**

Como descrito anteriormente, o programa de consultoria colaborativa sobre práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com DI foi formado por três blocos de intervenção: Núcleo Comum, Núcleo Específico e Núcleo Avaliativo-Reflexivo.

Apenas o conteúdo do Núcleo Comum foi elaborado pela pesquisadora antes do início da coleta de dados como uma estratégia de temas disparadores de diálogos entre a professora e a consultora. Os demais (Específico e Avaliativo-Reflexivo) tiveram a mediação da consultora

para identificação das demandas, as quais emergiram dos diálogos realizados com as participantes e do contexto de ensino.

Segundo Ibiapina (2008), o ato de colaboração é produzido ao longo das interações entre os envolvidos na pesquisa. Para a autora, o engajamento e a construção compartilhada de ações formativas entre pesquisador e participante proporcionam condições para que os professores tenham momentos interativos de coprodução de saberes, de formação, de reflexão e de desenvolvimento profissional.

Portanto, com o objetivo de estimular a reflexão e interação entre consultora e participante sobre práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com DI e promover formação profissional, optou-se por ofertar os recursos indicados no Núcleo Comum. A partir da utilização de questões norteadoras, vídeos e charges para sensibilização, oferta de conteúdo e sondagens sobre a temática da sessão, foi sendo criado o vínculo entre consultora e participante e propiciando-se relações dialógicas, com conteúdo disparadores para reflexão durante as sessões.

De acordo com Ibiapina (2008) o pesquisador deve ter a habilidade de propor atividades reflexivas que contemplem as necessidades de desenvolvimento profissional e também de avanço de conhecimento da temática da pesquisa. Dessa forma, compreendeu-se que os quatro temas do Núcleo Comum seriam adequados para contemplar os anseios iniciais das professoras quanto aos direitos legislativos, às características comuns desse público-alvo e sobre o atendimento em sala comum e em atendimento educacional especializado para efetivação da inclusão dos estudantes com DI.

Para o desenvolvimento do conceito da inclusão escolar, foi realizada uma retomada histórica com os principais marcos legislativos referentes a escolarização das pessoas com DI. Nessa construção do conceito, considerou-se adequado compreender a diferença entre a inclusão e as demais fases, as quais são conhecidas por exclusão, segregação e integração (CECCIM, 2000; SASSAKI, 2002; MENDES, 2006).

Para compreender as principais características entendidas como necessárias para configurar a deficiência intelectual, foram discutidas as concepções já empregadas com esse público. Pessotti (2012) contribuiu para subsidiar os diálogos sobre o tipo de tratativa que a sociedade realizou com esse público de acordo com a concepção utilizada em cada época que foi apresentada ao participante. Já, o DSM V (APA, 2014) e a AAIDD (2010) contribuíram para identificar o que é atualmente levado em consideração para estabelecer o laudo médico de deficiência intelectual.

Para dar início as discussões de operacionalização da inclusão escolar, apoiou-se em Minetto (2008) e Tannús-Valadão (2013) para exemplificações de possíveis adaptações de currículo, adaptações de atividade e adaptações de avaliação pedagógica na sala comum para estudantes com DI. Nesse momento, foi realizada uma aproximação com o currículo do município do professor, oportunizando diálogos reflexivos do que poderia ser flexibilizado para o estudante-alvo.

Mendes (2006) discute a necessidade de articulação entre educação e educação especial, propondo que sejam entendidas como áreas complementares na escola. Dessa forma, o tema do atendimento educacional especializado foi proposto com o objetivo de refletir sobre os papéis da professora regente e da professora da educação especial na inclusão escolar, visando a compreensão da necessidade de parceria entre as professoras no trabalho com estudantes com DI.

Apresentar esse conjunto de conteúdo, oportunizou-se o que Ibiapina (2008) identifica como a compreensão da teoria que regula a prática docente. Entendeu-se como necessário o professor ter recursos sobre os conceitos que seriam abordados durante as sessões da consultoria colaborativa para que, então, fossem possibilitados reflexões e desenvolvimento dos discursos sobre as práticas pedagógicas empregadas na inclusão escolar de estudantes com DI.

Ao longo dos Núcleos, foram contempladas outras demandas emergentes (PEI, sentimentos de mães frente ao laudo, memória e aprendizagem, entre outras) e já descritas anteriormente na estrutura do programa de consultoria colaborativa. Essas demandas, somadas ao conteúdo do Núcleo Comum, são semelhantes as indicadas por Araújo e Almeida (2014). As autoras recomendam oportunizar diálogos sobre como intervir para suprir as necessidades do estudante com DI e trabalhar o conteúdo escolar, adequações na sala de aula para avaliar o desempenho do aluno com DI, o trabalho colaborativo com outros professores, direção e família e prevenção de deficiências.

Autores como Fonseca-Janes e Omote (2013), Gatti (2013), Tardif (2013), Zeichner (2013) e Gatti, Barreto, André e Almeida (2018) ressaltam que o saber docente é fruto da junção de conteúdos teórico e vivências práticas. Os autores destacam a necessidade de articulação de ambas em formações de professores. Em concordância, Bastos e Santos (2016) apontam que as ações formativas ofertadas para professores são adotadas, em sua maioria, em uma perspectiva tradicional com palestras, seminários, formações generalistas e breves, descontextualizadas da prática docente e, conseqüentemente, com baixo envolvimento dos professores participantes.

Prezando pela colaboração e envolvimento dos participantes no processo reflexivo-formativo proposto na pesquisa, compreendeu-se como adequada a estratégia da consultoria colaborativa para as sessões de intervenção realizadas com as professoras.

De acordo com Araújo e Almeida (2014), a consultoria colaborativa é um dos modelos de serviço entre educadora especial e professora regente, com característica de compartilhamento de trabalho no planejamento, nas avaliações ou nas expectativas relacionadas ao tema de interesse entre consultor e professor solicitante. Nessa configuração, as autoras apontam que não há hierarquia entre os saberes dos envolvidos, mesmo que compartilhem experiências em domínios diferentes.

As experiências pessoais dos envolvidos são valorizadas, pois os padrões individuais são identificados por Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995) como influentes na implementação das mudanças propostas na consultoria colaborativa. Os autores afirmam que as ações do consultado podem ser relacionados a sentimentos, padrões de comportamentos e preocupações.

Para Araújo e Almeida (2014), na consultoria colaborativa é esperado que o professor regente compartilhe conteúdo do seu contexto escolar e que o educador especial ofereça informações específicas que envolvem a escolarização do estudante PAEE. Ambos, estabelecem uma relação de apoio mútuo ao partilhar dúvidas, expectativas e frustrações em relação ao estudante-alvo.

Além dessas características, Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995) também destacam a necessidade de promover instruções baseadas em dados e compartilhar pesquisas realizadas na temática consultada. Esse argumento fortalece a necessidade da oferta de conteúdo nas sessões de consultoria colaborativa da pesquisa.

Segundo Araújo e Almeida (2014), quando a consultoria colaborativa é realizada de modo sistematizado e cuidadoso pelo consultor, pode propiciar benefícios para futuras demandas na temática abordada. Para tal, considerando a responsabilidade compartilhada pelo programa de consultoria colaborativa, Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995) indicam a necessidade da avaliação dos efeitos do programa. Nesta direção, a proposta de consultoria contemplou a oferta de ações formativas-reflexivas e buscou-se considerar dialogicamente a relação entre as crenças, comportamento e decisões do professor.

## 8.2 BLOCO 2 – PRÁTICAS DAS PROFESSORAS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DI

### 8.2.1 Experiências diretas das professoras

Para a pesquisadora se aproximar da situação prática e se familiarizar com o ambiente foram feitas observações em sala de aula. A escolha das situações a serem observadas recaiu sobre a indicação de uma disciplina escolar que cada professora considerava mais fácil e outra disciplina que considerava mais desafiadora para incluir o estudante com deficiência intelectual em classe. Assegurou-se a informação que a pesquisadora faria duas observações não participante em cada disciplina indicada. Os dados oriundos das observações foram registrados pela pesquisadora no Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas.

A respeito da disciplina mais desafiadora para a inclusão do estudante com DI as professoras Amarílis e Íris indicaram Matemática, e Rosa mencionou História. A disciplina mais possibilitada para a inclusão desse estudante foi considerada a Língua Portuguesa para professoras Amarílis, Íris e Rosa.

A dificuldade encontrada para a inclusão escolar durante a observação em sala de aula de Amarílis foi o comportamento do estudante com DI. Por mais que a professora tivesse proposto uma atividade adaptada em relação ao conteúdo da classe comum e propusesse diferentes estratégias (fazer com colega, fazer individual, chamou atenção do estudante com calma e com mais firmeza), o estudante com DI estava agitado e se negando a realizar. Essa situação pode ser demonstrada em “(nome do estudante com DI) que já não queria fazer atividade mesmo com ajuda, pegou o lápis e começou a “fumar”, entre as fileiras e na porta da sala. Mesmo com muitas tentativas de conversa ou até de bronca com o aluno, ele continuou, jogou o estojo e o caderno”.

Em relação a dificuldade encontrada para a inclusão escolar durante a observação em sala de aula de Íris foi o tempo de concentração reduzido e falta de autonomia das estudantes com DI. Por mais que a professora tivesse explicado o que deveriam realizar enquanto ela ajudava os demais da sala, as estudantes com DI se distraíam olhando para os lados, para os demais colegas ou até indo ao encontro da professora novamente. Essa situação pode ser demonstrada em “As alunas com DI perdem concentração com frequência quando a professora vai ajudar os demais da sala, que são bastante agitados”.

E sobre a dificuldade encontrada para a inclusão escolar durante a observação em sala de aula foi de Rosa a falta de autonomia e concentração para realizar as atividades propostas em sala de aula. Por mais que a professora tivesse proposto adaptações do conteúdo da sala comum e tivesse realizado uma explicação individual, o monitor ficava todo o tempo com o estudante com DI pedindo a concentração e direcionando a atividade. Além disso, como a aula observada ocorreu após o recreio, a professora precisou fazer uma intervenção sobre o comportamento do estudante com DI extra sala de aula em relação aos seus colegas, pois

recebeu uma reclamação das responsáveis por esse setor. Essa situação pode ser demonstrada em “Neste dia, a professora precisou conversar com ele quando entraram do recreio, porque o aluno estava beliscando os colegas”.

Foi possível observar que as três professoras planejavam flexibilização das atividades. Rosa demonstrou domínio desta ação, realizando alterações no nível de dificuldade da atividade de acordo com o conteúdo e tema estudado pela turma da classe. As demais professoras, Amarílis e Íris, demonstraram realizar mudanças no sentido de ofertar maior apoio para resolução da atividade ou de alterar completamente a atividade, mesmo que permanecendo na mesma disciplina.

O momento da observação foi de grande valor para a presente pesquisa uma vez que a pesquisadora passou a ter noções e informações sobre o ambiente da sala de aula, conheceu o próprio estudante com DI e seus colegas e conheceu algumas ações da professora durante a sua prática.

Além das observações na sala de aula, os resultados trazidos pelas respostas das professoras ao questionário de caracterização do participante e de práticas docentes relativas à inclusão possibilitou conhecer, além de seus dados pessoais, algumas das suas representações acerca de temas que circundam as práticas inclusivas de estudantes com DI em salas comuns.

## 8.2.2 Percepções das professoras sobre a inclusão escolar

### 8.2.2.1 Nível de satisfação no magistério e sentimentos envolvidos no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual

**Quadro 8** – Nível de satisfação do docente no magistério e percepção sobre seu preparo para inclusão do estudante com DI.

Professora	Nível de Satisfação docente <sup>6</sup>	Percepção do preparo para inclusão do estudante com DI <sup>7</sup>
Amarílis	4	Às vezes
Íris	4	Às vezes
Rosa	4	Às vezes

Fonte: Dados da pesquisa.

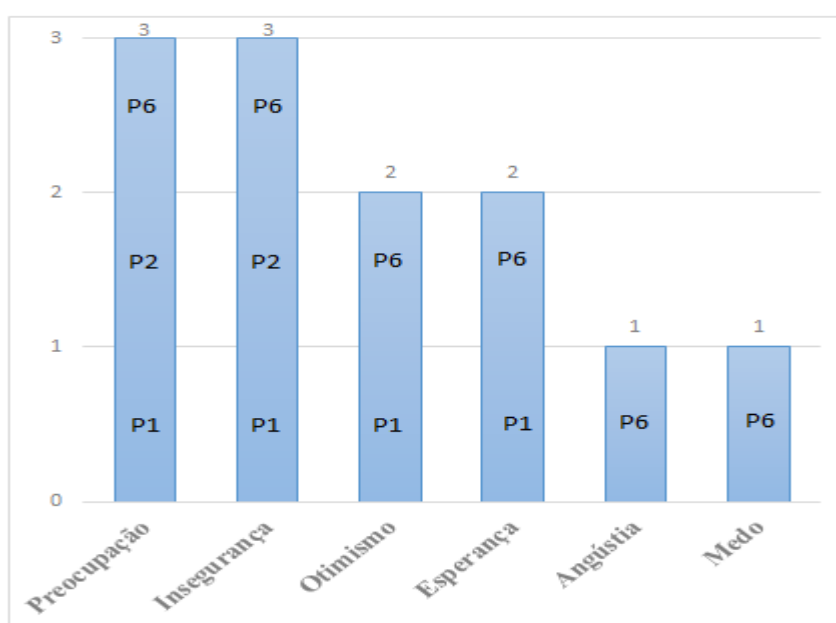
Todas as professoras indicaram igualmente o nível de satisfação quatro em relação à docência, isto é, parcialmente satisfeitas com o magistério. Todas apresentaram sua percepção que as vezes se sentem preparadas para a inclusão do estudante com DI.

<sup>6</sup> Nível de satisfação no trabalho docente = números 0 a 5, recebendo como parâmetro o 0 como totalmente insatisfeito e o 5 como totalmente satisfeito.

<sup>7</sup> Sentimento de preparo para inclusão do estudante DI na sala de aula regular = “sempre”, “às vezes” e “nunca”.

As professoras, quando questionadas a respeito dos sentimentos e emoções vivenciados no processo de inclusão escolar durante todo o tempo que atuaram no magistério, tiveram 15 opções de itens, podendo assinalar mais que uma. Essas, foram divididas entre nove que classificamos como sentimentos/emoções positivas (alegria, otimismo, esperança, bem-estar, entusiasmo, alívio, tranquilidade, satisfação, segurança) e seis que classificamos como negativas (preocupação, insegurança, angústia, medo, insatisfação, pessimismo, otimismo).

**Figura 3** – Sentimentos/Emoções vivenciadas pelas professoras no processo de inclusão escolar durante o magistério



Fonte: Dados da pesquisa.

Destaca-se que todas as participantes assinalaram as opções insegurança e preocupação. Especificamente, a professora Íris (P2) indicou apenas sentimentos/emoções negativas. A professora Amarílis (P1) equalizou os negativos e positivos e Rosa (P6) indicou mais negativos do que positivos.

#### 8.2.2.2 Possibilidades de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual

**Quadro 9** – Opinião dos professores sobre a efetivação da inclusão escolar e da aprendizagem do estudante com DI nesse processo de inclusão escolar.

Professora	Na sua opinião, a inclusão escolar é realmente possível? Ela possibilita efetivamente a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual?
Amarílis	Depende.
Íris	Sim, desde que o professor tenha mais formações.
Rosa	Não. Não possibilita efetivamente a aprendizagem do aluno DI.

Fonte: Dados da pesquisa.

As duas questões referentes aos dados da Tabela 9 foram feitas concomitantemente. Amarílis e Íris, demonstraram ter dúvidas sobre a efetivação da inclusão escolar, e não adotaram um posicionamento totalmente positivo e nem totalmente negativo. Já Rosa informou que não considera possível, nem a efetivação da inclusão escolar e nem a aprendizagem do estudante com DI.

Quadro 10 – Recebimento de apoio específico para atendimento dos estudantes com DI para efetivação da inclusão escolar do aluno.

<b>Professora</b>	<b>Você recebe apoio específico para o atendimento desse público pelos gestores (Direção/Coordenação, Secretaria Municipal) para a inclusão se efetivar? Você acha que esse apoio é suficiente ou sugeriria outro?</b>
<b>Amarílis</b>	Recebo apoio insuficiente.
<b>Íris</b>	Será eficiente quando o professor tiver em sala um auxiliar para os alunos com necessidades.
<b>Rosa</b>	Não. Seria necessário apoio de alguém especializado.

Fonte: Dados da pesquisa.

As participantes relataram que, na concepção delas, o apoio recebido era insuficiente.

A respeito da disciplina mais desafiadora para a inclusão do estudante com DI as professoras Amarílis e Íris responderam ser a Matemática e Rosa mencionou, História. A disciplina mais possibilitada para a inclusão desse estudante foi considerada a Língua Portuguesa para todas as professoras participantes.

### 8.2.2.3 Expectativas do programa de consultoria colaborativa

**Quadro 11** – Estratégia de sondagem sobre o que as professoras esperavam da formação continuada “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”

<b>Professora</b>	<b>O que você espera da formação continuada que participará?</b>
<b>Amarílis</b>	Espero que seja algo que irei aprender e que me auxiliará como profissional.
<b>Íris</b>	Novos aprendizados.
<b>Rosa</b>	Ter apoio e orientação suficiente para lidar com os desafios diários.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que Amarílis e Rosa esperam a articulação do conteúdo e das aprendizagens no cotidiano escolar.

### 8.2.3 Discussão do Bloco 2

A partir da sistematização dos dados destas duas situações (observação de sala e questionário de caracterização) espera-se discutir as informações sobre determinadas opiniões e condições de entrada das professoras no programa de consultoria colaborativa.



Os desafios que foram observados em sala de aula relativos à inclusão do estudante com DI, recaem no comportamento de agitação apresentado pelo estudante, em negar-se a participar de determinada atividade planejada pela professora, não seguir as regras da sala, apresentar tempo de concentração reduzido ou falta de autonomia para realização das tarefas solicitadas.

Essas características são apontadas pelo DSM-V (APA, 2014) como esperados, em menor ou maior grau de gravidade, em uma pessoa com o laudo de DI. O documento indica desafios nos domínios em âmbito conceitual (memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, solução de problemas e julgamentos em situações novas, etc), em âmbito social (percepção de pensamentos, sentimentos e experiências de outros, empatia, habilidades de comunicação, de julgamento social, etc) e em âmbito prático (aprendizagem e autogestão nos cenários da vida, como cuidados pessoais, profissionais, financeiros, lazer, autocontrole comportamental, organização de rotina, etc). Essas características devem estar presentes no sujeito desde a infância e, além disso, utiliza-se a avaliação do quociente de inteligência para avaliar o diagnóstico, estabelecendo-se uma faixa média para comparação (AAIDD, 2010).

Atualmente, há discussões na literatura a respeito da confiabilidade ou não do laudo médico da DI. De acordo com Veltrone e Mendes (2011) e Veltrone (2011), não há definição legislativa com diretrizes oficiais sobre como identificar estudantes com DI, sendo encontrado uma diversidade prática na quantidade e na formação dos profissionais envolvidos na avaliação diagnóstica, com critérios e protocolos variados no julgamento de cada equipe.

Assim como afirmado por Veltrone e Mendes (2011), na realidade do município estudado o professor regente tem sido agente de encaminhamento para avaliação em AEE com indicadores de suspeita de deficiência intelectual. São justificativas identificadas por Veltrone e Mendes (2011) como frequentes para o encaminhamento: atraso no desenvolvimento, dificuldade de aprendizagem, no comportamento adaptativo, presença de comportamentos inadequados, entre outros. Destaca-se que são características que influenciam no manejo de sala de aula do professor, assim como vivenciou-se nas observações em sala de aula.

O laudo médico ou neuropsicológico que chega à escola como documento comprobatório, contém a terminologia da classificação F70, F71, F72, F73, F78 ou F79 do CID-10 (OMS, 2013), isto é, retardo mental. E não somente no laudo médico perpetuam-se terminologias defasadas, pois de acordo com a revisão sistemática de Silva e Costa (2018), existem estudos publicados que ainda persistem a utilizar retardo mental ou deficiência mental.

No município estudado, encontram-se frases na voz do professor como “o aluno especial”, “o aluno de inclusão” e “o aluno deficiente”. Essas frases podem ser remetidas por

uma persistente e inadequada dualidade entre educação e educação especial, contendo uma separação sobre de quem é a responsabilidade para ensinar o estudante PAEE, como discutido por Mendes (2006).

Dada as particularidades de cada indivíduo nos domínios das funções adaptativas, somado a falta de diretrizes para avaliação e diagnóstico do DI indicada por Veltrone e Mendes (2011) e Veltrone (2011), estudantes com mesmo grau de gravidade de DI (leve, moderado, grave ou profundo) podem apresentar necessidades educativas distintas. Esse argumento justifica a relevância da consultoria colaborativa como ação formativa que leva em consideração as demandas particulares encontradas pelo consultado em sua prática.

Para as escolas do município, é entregue o laudo médico do estudante com o número CID e, nem sempre, as professoras regentes recebem orientações sobre como poderá ser realizada a inclusão desse estudante em seu contexto ou nem sempre há diálogo com a professora do AEE. Pesquisas como as de Paganotti (2017), Hilsdorf (2014), Moscardini (2011), Lippe (2010), Medeiros (2007) e Martins (2006), assemelham-se indicando que professores revelam falta de conjunto de serviços, recursos, conhecimento e formação adequada para o atendimento a esses estudantes.

Antes do início do programa de consultoria colaborativa, as professoras avaliaram que se sentiam parcialmente satisfeitas com a docência, apresentaram dúvidas sobre a efetivação da inclusão escolar, indicaram que o apoio recebido para a inclusão do estudante é insuficiente e demonstraram, com unanimidade, a presença dos sentimentos de insegurança e preocupação em relação ao ensino do estudante com DI.

Em consequência a esse panorama geral das participantes, as expectativas das professoras com a participação do programa de consultoria colaborativa foram o recebimento de orientações e aprendizados que poderiam auxiliar na prática com o estudante com DI e o recebimento de apoio em relação a inclusão escolar do mesmo.

Tardif (2014) afirma que as práticas pedagógicas dos professores são envolvidas pelas várias dimensões do próprio saber, como: crenças, valores, sentimento de capacidade, repertório de conhecimento sobre o tema, contexto escolar que está inserido, tempo de magistério, relações interpessoais, entre outros. O ensino, portanto, é entendido por Tardif (2014) como um contexto de múltiplas interações que apresentam condicionantes para ação docente. Essas interações ocorrem em determinado meio social, com normas, obrigações, prescrições, hierarquias, entre outras, as quais Tardif (2014) indica que são respeitadas pelos professores em graus diversos.

Por se depararem com desafios que envolvem saberes fruto da formação, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais, como as próprias relações do professor com seu próprio saber (TARDIF, 2014), justifica-se as necessidades indicadas pelos professores para maior oferta de orientações e apoio em relação ao estudante com DI.

Referente a práticas docentes que buscam uma educação inclusiva, Faria e Camargo (2018) identificaram que as emoções e sentimentos indicados com mais frequência por professores de Ensino Fundamental 1 são angústia, desamparo, insegurança, impotência, isolamento e medo; geralmente, são associadas ao despreparo docente. Esse dado foi obtido por uma sistematização de pesquisas nacionais publicadas de 2008 a 2016 e indexadas na SciELO.

Os sentimentos indicados pelas professoras participantes estão parcialmente em concordância com as indicações de Faria e Camargo (2018). Apesar das professoras participantes terem avaliado, em sua maioria, sentimentos que podem ser compreendidos como negativos (preocupação, insegurança, angústia e medo), as professoras também realizaram indicações de sentimentos positivos vivenciados nesse processo (otimismo e esperança).

Os dados fruto da observação em sala de aula, bem como os dados do questionário de caracterização do participante e de práticas docentes relativas à inclusão, forneceram elementos práticos e pessoais a respeito dos professores participantes e seu contexto escolar. Esses resultados, contribuíram para a mediação da consultora na implementação do programa de consultoria colaborativa sobre práticas pedagógicas para inclusão do estudante com DI.

### 8.3 BLOCO 3 - CONSULTORIA COLABORATIVA PARA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DI

Neste bloco, são apresentadas as descrições das sessões de consultoria colaborativa realizadas com as professoras que completaram o programa ofertado, são elas: Amarílis, Íris e Rosa.

Cada estudo de caso foi narrado de acordo com as etapas da consultoria colaborativa. Primeiramente é apresentado o Núcleo Comum do caso, na sequência o Núcleo Específico e, por fim, o Núcleo Avaliativo-Reflexivo.

#### 8.3.1 Caso 1 – Amarílis

Retomando alguns dados pessoais e de forma sintética, a professora Amarílis formou-se há seis anos e graduada em pedagogia com especialização em Educação Especial. Tem experiência na educação infantil e no ensino de crianças com problemas de comportamento.

Atualmente leciona em uma sala regular que realiza a inclusão de um menino com deficiência intelectual.

### **Núcleo Comum**

Para Amarílis a inclusão é um processo que envolve desafios para a sua operacionalização.

*A inclusão escolar, eu acredito assim, em partes que é bom ... e em outros momentos eu acredito que não. Pelo fato da professora ter vários alunos, cada um é de um jeito e a gente tem que focar muito na criança que tem dificuldade e a gente não pode esquecer os outros alunos também... Aí passa uma atividade diferente, uma atividade e... pros restantes, tem que passar, então assim a gente tem que ficar ali. **Emi:** multifunções? **Amarílis:** isso, mais ou menos por causa disso.*

A professora compreende que a escola é o local para a criança aprender e que a escola, particularmente a professora tem um papel especial neste processo:

*Inclusão escolar é a gente incluir a criança de todo o jeito. É, assim, pedagogicamente falando, haan, incluir ele na sala de aula, na escola, com os amigos... incluir ele em todas as atividades possíveis, porque a gente sabe que por mais dificuldade que a criança tem ele é capaz de fazer alguma coisinha... haaaan, é mais complicado trabalhar com a criança? É, mas a gente tem que tá sempre ali pronto pra, pra ficar mediando a criança...pra ficar interferindo nas atividades e falar assim, não puxar pro negativo eu acho: Você não consegue, você só faz isso, você só faz aquilo... Acho que... **Emi:** Tá, então você traria para os pais essa positividade **Amarílis** iiiisso **Emi:** que é possível sim **Amarílis:** sim. **Emi:** que seu filho evolua dentro né, das possibilidades **Amarílis:** isso. **Emi:** dele. **Amarílis:** E não rejeitar a criança. **Emi:** sim, ótimo.*

A professora Amarílis define a deficiência intelectual como um desnível na aprendizagem, ou seja, um problema no ritmo do aprendizado. Para conceituar apoia-se em características, conforme ilustra a sua fala, a seguir:

*... dificuldade de aprendizado, de concentração, basicamente isso eu acho a deficiência intelectual. Han... é, mais isso, acho que deficiência intelectual é a concentração e aprendizado mais lento.*

Em relação ao fato de Amarílis se sentir hábil para elaborar um relatório sobre as potencialidades de dificuldades de seu estudante com deficiência intelectual, ela explica que não se sente hábil e demonstra onde estão localizadas as suas dificuldades: sobre o conteúdo do relatório no caso da criança ter um laudo.

*Então, é... aquele dia que você falou pra eu fazer relatórios do (nome do estudante com DI) diariamente talz, comecei e travei, né? Falei “nossa, o que eu vou fazer e o que eu vou falar?”, mas eu comecei a colocar, assim, ele*

*apresenta mais dificuldade, ele tem déficit maior em tal matéria, em tal coisa, a concentração dele não é das melhores, mas assim... eu tenho um pouco de dificuldade pra saber o que eu posso e o que eu não posso escrever no relatório. Porque ele tem o laudo. Se eu pegar uma criança dita normal, e falar “ela tem mais dificuldade disso, disso e disso” eu acho que não vou estar, não é... rotulando, não vou estar falando ela é assim, então a gente consegue, talvez a gente consiga fazer alguma coisa. Mas ele não, ele tem laudo, aí eu não sei até que ponto eu posso falar “ele tem dificuldade nisso”, é normal ou será que não é normal? Será que eu posso?*

Em relação às concepções de deficiência e considerando o professor um elemento do sistema com competência para promover o desenvolvimento dos estudantes a professora faz uma reflexão sobre a avaliação que poderá ser feita sobre seu trabalho com os estudantes com DI.

*Você fala “nossa, como será que eu vou ser lembrada como professora daqui tantos anos?”. É o que a gente lembra né? Essa professora eu gostava por causa disso... e essa não gostava por causa daquilo... É bem, é... uma... A gente carrega muito isso nas costas. Sei lá, tem hora que eu fico “preciso fazer isso, preciso que a criança aprenda tal coisa”, “tem um monte de criança que não está alfabetizada, não, eu preciso fazer algo pra essa criança se alfabetizar se não, o ano que vem ele vai falar a professora não fez eu ler!”.*

A professora Amarílis ao final da segunda sessão apresenta suas reflexões despertadas a partir da vivência na consultoria colaborativa:

*Sim, sempre ajuda! Coisas que a gente não vem pensando e que agora a gente... agora voltei (a pensar). Que nem, você perguntou se já parei pra pensar sobre a responsabilidade. As vezes a gente fica tão na correria que não para pra pensar. A gente fica “nossa, preciso fazer isso”, mas será que vou ajudar o aluno? Será que não vai prejudicar? Enfim, a gente não para pra refletir eu acho né? Nessas coisas. Principalmente nessa parte de deficiência, que é a minoria. Que a gente sempre tá olhando o todo ali, mas você fala “nossa, aquela criança preciso fazer tal coisa, preciso fazer uma coisa diferente!”. E as vezes a gente fica, pelo menos eu, tão “nossa, preciso terminar isso”, “ah minha aula tá pronta”. Aí chega lá e “poxa, esqueci de fazer adaptação pra essa criança. Então é mesmo, eu me policiar para isso.*

A professora relata as suas dificuldades de incluir seu aluno com DI na sala de aula:

*Um pouco, menos que antes. Porque na primeira vez fiquei um pouco assustada. Depois eu fui... eu fui me adaptando a ele. No que eu imaginei que ele conseguisse eu vi que ele não consegue, aquelas coisas todas. A minha maior dificuldade mesmo, que até conversei com a professora de AEE é ele se concentrar primeiro. É organizar ele primeiro. Então, ele semana passada, ele tava pior do que aquele dia que você viu. Ele pegava a ponta do lápis e pintava as unhas e lambia a ponta do lápis colorido. Pintou todas as unhas, pintou a boca e a bochecha, e saiu andando pela sala.*

Em relação às adaptações em sala de aula a Amarílis relata que contempla tanto as tarefas de sala de aula quanto as de casa:

*Mesmo se eu dou (tarefa de casa) adaptada ou não ele não faz. Eu aviso, né, mando bilhete e aviso o tio. Não faz mesmo assim. Então já vem da casa também, né? Haaan, na sala de aula, por exemplo matemática. Sei que ele sabe contar até 20. Então, e as crianças já estão no 100, 120. Então o que eu faço, pras crianças, pras outras, eu passo até o número que eles precisam. Para o (nome do estudante com DI) eu já tento empurrar até o 30 ali, vou mais ou menos. Aí eu pego o caderno dele ali, eu escrevo o enunciado e explico “ó, você vai fazer isso, isso e isso”. Ele enrola pra fazer, mas assim, ele faz.*

Amarílis explica sua organização para realizar o planejamento de aula, indicando que muitas vezes os realiza na própria casa.

*Faço tudo em casa, na verdade. Porque aqui no HTPI ou eu tô planejando a próxima aula, porque as vezes estou pegando xérox. E em casa eu já pego os livros e mando ver nos planejamentos.*

A Professora Amarílis explica sobre a adoção das estratégias para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, considerando que por vezes adota estratégias que considera eficazes para aprendizagem do estudante com DI e, em outras, não:

*Algumas (são eficazes) sim e outras não, eu acho. Porque ele perde muito o foco. Então tem que, eu planejo duas lições e eu tenho que planejar pra ele 4 ou 5 porque ele faz rapidinho, então é meio complicadinho!*

As avaliações dos estudantes da sala de Amarílis, no início do ano, não tinham sido realizadas, e sim apenas uma sondagem geral (avaliação diagnóstica) para se ter uma ideia do nível geral da sala.

Em relação ao final da sessão de consultoria que tratou da temática sobre *adaptação* observa-se que o conteúdo fez sentido à professora e trouxe as seguintes reflexões sobre uma situação prática:

*Eu tava pensando na aula que vou dar hoje. Porque hoje, por exemplo, hoje vai ser ciências que eu quero sair com eles procurar ser vivo e não vivo. Passear pela a escola e nossa, e o (nome do estudante com DI)? Vai sair pulando, dar estrela. E aí eu já tô pensando em um jeito que eu posso adaptar. Não sei, eu posso pegar alguma criança mais espertinha, mais que pega as coisas fácil, posso eu ir com ele com a mão. **Emi:** Você pode ir com ele. Ele vai gostar de participar! Ele vai desviar a atenção obviamente, né? Porque tem essa dificuldade de concentração. Mas acho que ele vai adorar participar! Principalmente porque é fora de sala de aula. **Amarílis:** Ah sim, eu seguro a mão dele e falo “Olha, essa é a borboleta!”, né? “Um ser vivo!”. Então já tô pensando mesmo! E, matemática realmente é meio...é mais trabalhoso. Mas, estamos conseguindo!*

Amarílis considera a relação do seu aluno com DI com os demais colegas de turma ora com paciência ora com conflitos:

*Eles (colegas de classe do estudante com DI) têm muita paciência. Apesar que ele fala “tia, porque ninguém gosta de mim?”. Ele fala. É difícil responder essa pergunta, assim, não é que ninguém gosta dele! “Não, mas você tem que ficar quietinho, se for mais quietinho todo mundo vai gostar de você, porque gente que fica irritando o outro não é legal”. Então a gente tenta.*

Sobre a ajuda para resolver seus desafios em relação a inclusão de alunos com deficiência intelectual, a professora Amarílis espera apoio, porém nem sempre há condições e situações para recebê-lo e refletir sobre os acontecimentos com o aluno. Destaca-se que o apoio dado, no seu exemplo, a seguir veio da professora e monitoras que já tinham experiência com aquele determinado estudante:

*Sim, eu falei com a professora do primeiro ano, as vezes ela fala. Não é sempre que a gente conversa, tudo, mas uma dica ou outra sempre acaba. As vezes até as monitoras, as vezes fala “ele faz assim, ele faz assim, é normal, não é..., elas que me falaram da família dele.*

A parceria com o professor especialista do atendimento educacional especializado este fica muitas vezes dificultada pela falta de tempo.

*Aí ela (professora do AEE) falou “vamos conversar hoje o planejamento do (nome do estudante com DI)” e eu “ta bom!”. Eu entrei aqui, falei pra coordenadora e ela falou pra eu ficar um pouco (no HTPC), aí já tive que fazer ela esperar. Por fim, nosso HTP acaba 18h30, eu entrei na sala dela 18h05... aí a gente tava no começo ainda e aí não deu tempo, teve que sair e fechar a escola. Aí ela falou “nossa, vou ter que fazer, vou ter que adaptar”. Acho que a gente vai fazer de modo online, não sei.*

*Não, depois daquele dia a gente não conseguiu mais, infelizmente. Ela só entrou na sala pra ver como ele tava. E que ela faz HTP, não sei, acho que 2 dias da semana que ela vem, e aí ela entra, pergunta como que ele tá, não sei o que...*

Para possibilitar um diálogo mais efetivo com a professora do AEE, Amarílis aponta que o aumento do tempo ou mesmo a definição de um determinado horário na própria unidade escolar possa ajudar.

*É, porque lembra que eu cheguei 18h e até 18h20 não fiz nada né. 20 minutos, 25 minutos, né, até introduzir o assunto, até começar. Mas seria bem legal se desse.*

Na hipótese de Amarílis realizar um planejamento com flexibilização curricular e mesmo assim não obter sucesso, a professora acredita que a situação a levaria a uma reflexão sobre os possíveis erros no planejamento.

*... ficar(ia) perguntando por que não deu certo, se eu planejei tanto, sei lá!*

Em síntese, a primeira experiência de intervenção em consultoria colaborativa com a professora Amarílis revelou, em relação à inclusão, que esta acredita nos benefícios e direito da criança, porém para operacionalizá-la tem dificuldades. Revelou falta de apoio de outros profissionais para lidar com as demandas do dia a dia da inclusão. A partir de sua vivência no Núcleo Comum da consultoria colaborativa observou-se que a Amarílis apontou como benefícios, a oferta de recursos a partir de exemplo que contribuíram para sua prática, o momento dedicado à partilha de informações, adotou a ausência de hierarquia na relação com a consultora e o fato de aumentar qualidade de seu trabalho na medida em que possibilitou mais tempo para reflexão.

A partir da finalização do Núcleo Comum da consultoria colaborativa foi aplicado um questionário, dirigido a Amarílis com a finalidade de avaliar possíveis ganhos desta etapa e também na perspectiva de colher informações para aprimorar os novos encontros e levantar novos temas de interesse.

Para Amarílis, o que mais gostou dos encontros em relação aos procedimentos metodológicos, discussões, materiais, vídeos, estudos de casos, foram as discussões durante os encontros.

*Foi muito bom, pois elevei a minha autoconfiança de que sou capaz de realizar um bom trabalho com meu aluno... Na verdade eu gostei de tudo um pouco. Foram materiais bem diversificados e que pude ter uma noção de onde estou entrando e do que estou enfrentando.*

Amarílis apresentou como sugestões para os temas dos próximos encontros:

*Dicas sobre materiais diversificados para os alunos (com DI).*

### **Núcleo Específico**

Em função da necessidade de isolamento social frente à Pandemia pelo coronavírus (Covid-19) os encontros presenciais foram suspensos e retomou-se às sessões do Núcleo Específico, de forma remota, após três meses e 3 semanas.

Os resultados aqui descritos aparecem na sequência cronológica de acontecimentos. Observa-se assim que a consultoria colaborativa tratou de temas que embora já abordados “iam e voltavam”, eram recorrentes. O mesmo acontece com o Núcleo Avaliativo-Reflexivo, dada sua particularidade de avaliação e reflexão de conteúdos que haviam sido tema das sessões dos núcleos anteriores da consultoria colaborativa.

Com o retorno das sessões da consultoria colaborativa, dando início ao Núcleo Específico, procurou-se compreender como as atividades com os alunos estavam se



desenvolvendo de forma remota, visto que as observações iniciais haviam sido realizadas de forma presencial, na sala de aula.

Buscou-se conhecer as alterações na rotina das tarefas da docente e seus sentimentos frente às mudanças no ensino remoto. Atividades passaram a ser elaboradas na forma de kits de pela SME e eram complementadas pelas professoras da escola para serem posteriormente entregues, na forma de kits, aos familiares.

*Tem dias que sim (sinto sobrecarregada), tem dias que não. Quando a gente tem prazo, você tem que entregar tal atividade por exemplo até sexta feira, então a gente começa a planejar, pesquisa, corre atrás da atividade, conversa com uma professora, conversa com outra e a gente fica assim, né? “Ai meu Deus preciso entregar até sexta e precisa ser uma coisa bem feita, tem que ser alguma coisa que o aluno vai entender pra não ter tanta dúvida porque a gente não vai estar lá e os pais as vezes não sabem, não conseguem, não tem tempo” enfim.*

Amarílis, relatou que no dia a dia seu trabalho acontecia de forma híbrida, ou seja, acontecida em alguns dias presencialmente na escola e outras na sua casa, de forma remota.

*Então a gente recebeu o cronograma, tinha os home office que a gente tinha que fazer e também a gente tinha que preparar. Que nem, hoje era home office para separação de atividades. Então a gente tem esse tempo, acho que são 3 ou 4 horas. A gente tem esse tempo pra montar as atividades. Na quarta-feira por exemplo, unidade escolar. Montar os kits ou terminar de montar. Então a gente vai das 8h ao meio dia, leva o notebook, leva nosso material, termina lá, coloca o pen drive no computador da coordenação e ela vai imprimindo aos poucos. Sei lá, na semana seguinte a gente vai lá para montar os kits. Então tá tudo impresso as atividades que a gente planejou, a nossa e também a da prefeitura que a gente tem [...] Então é caderno que a gente tem que enviar que é da prefeitura e tal. E o nosso, a gente tá complementando o da prefeitura [...] E aí tem o roteiro que a gente fala “olha pai, tem esse roteiro, se você quiser seguir”. A gente já falou pra arrumar um cantinho, porque eles têm que ter um cantinho um espacinho. **Emi:** Tipo um manual de instruções? **Amarílis:** Isso.*

Diante dos comentários da falta de acesso à internet e computadores dos da escola pública e do conhecimento de que na escola privada as crianças já vivenciavam aulas síncronas de forma remota, Amarílis revela:

*A escola particular está fazendo aquelas aulas online. E os nossos (alunos) vão ficando muito para trás, dá até dó, estão muito para trás. Eles só estão tendo revisão desde março! Desde março dando revisão a gente não aguenta mais, eles não aguentam mais, meu Deus acho que não aguentam mais ver o mesmo assunto sempre. Então de uma certa forma eu tenho dó dessas crianças e desses pais aí.*

A respeito dos estudantes com DI, Amarílis acredita que as alterações em função da pandemia tenham afetado tanto a realização das tarefas escolares quanto a rotina da casa:

*Tem que criar a paciência, porque a gente as vezes perde a paciência e não é nem nosso filho. Imagina manter a criança em casa o tempo todo, fazer as tarefas de casa, cuidar do filho, enfim.*

O contato com os pais/responsáveis dos alunos em função da Pandemia foi destacado pela Amarílis, a qual salientou como um desafio em relação ao ensino remoto-emergencial:

*Não tenho (contatos de) todos os pais. Uma, porque nem todos passaram telefone conhecido. Inclusive da última vez a (nome da coordenadora) falou “vamos ligar para todos os pais”. Porque teve gente que não foi buscar nenhum kit.*

Destaca-se que de março a julho os responsáveis pelas crianças que não tinham encaminhados seus contatos não haviam recebido nenhum tipo de apoio ou orientação da escola. No caso, o contato com os familiares do estudante com DI foi apontado como um elemento de dificuldade para prosseguir com as atividades da escola.

Em relação à elaboração dos kits de atividades para o ensino remoto do aluno com DI, Amarílis revela que seu Kit já vinha montado pela SME e sua tarefa consistia em complementá-lo.

*A secretaria fez, eu achei legal que eles fizeram um caderno de educação especial. Então eles pegaram o currículo, acredito eu, pegaram o currículo adaptado que a gente montou com a professora de AEE... E agora a gente está tendo tempo né?*

A professora ressalta a presença de haver tempo agora (frente às modificações trazidas pelo ensino remoto), de manter contato com a professora de AEE e planejar em parceria:

*(O currículo adaptado) É tipo um copia e cola da carcaça do currículo “normal” e aí a gente adapta para o currículo do (nome do estudante com DI). Então tem as metas que a gente espera atingir, tem avaliações, tem conteúdos, tem tudo explicadinho bonitinho assim. Também respondi alguns questionários do que ele consegue fazer e do que ele ainda não conseguiu alcançar. O que a gente faz em sala de aula, o que a gente não consegue fazer com ele. Então a (nome da professora de AEE) me passou isso, “Ah Amarílis, vê se está certo, me ajuda a responder isso porque eu tenho que entregar para secretaria”. Mas assim, tá bem bonitinho sabe? Bem explicadinho. E foi a primeira vez que fiz (o currículo adaptado)!*

Ainda na perspectiva de atualizar os dados e resgatar parte das vivências de Amarílis no Núcleo Comum, lembrou-se que ela estava ao final desta etapa se sentindo mais confiante para incluir o estudante com DI. Frente a isso, buscou-se conhecer como sente após quase 4 meses de quarentena.

*Fico pensando, nossa, como vai ser quando a gente voltar? Não só em relação ao (nome do estudante com DI), mas em relação a sala inteira, a escola, como é dar aula? Porque a gente não tá... Na escola a gente estava fazendo*

*planejamento semanalmente, aquela correria, aquela coisa, a gente se mantinha ativo o tempo todo. Agora, é ruim quando a gente já tá, já acabei de fazer e não vou fazer mais nada. Vou ficar quieta agora, sabe? A gente perde aquela coisa, a gente não tá saindo, a gente não tá fazendo, indo na escola, vendo eles. Acho que vai ser um desafio novo, de novo quando eles voltarem! Porque eles tiveram 1 mês e meio de aula praticamente. Chegou das férias, teve aula, teve carnaval, voltou e acabou.*

Em relação à percepção da confiança de Amarílis sobre o ensino e a aprendizagem de forma remota observa-se a presença de preocupações e incertezas sobre o aprendizado das crianças em geral.

*Eu acho que tá sendo mais uma manutenção, porque tem mãe que chega lá e fala “eu não consegui fazer essa atividade” e perai, “não é você, é o aluno”! Que nem, é revisão, e 4 meses fazendo revisão, fazendo a mesma coisa. Que nem, a gente tem que planejar situação problema de matemática, mas é a mesma coisa... Que nem, a gente tá dando adição e subtração. Eu não consigo dar multiplicação e divisão. Já era pra gente estar dando alguma coisa. **Emi:** É que você precisa explicar né? **Amarílis:** É, e se eu der alguma coisa, mesmo que eles consigam fazer adição e ao meu ver é multiplicação, eles não vão fazer a multiplicação porque eu não expliquei, porque alguns talvez não saibam nem o que é, porque vieram do primeiro ano. Parece que eles estão travados ali na mesma coisa e eu não sei. Se voltar as aulas, não sei se a gente vai revisar a revisão ou se a gente vai juntar 2020 com 2021, como vai ser o negócio?*

Neste retorno das sessões observou-se que Amarílis estava tão preocupada com as modificações na forma do ensino remoto e aprendizado dos alunos, em função da pandemia, que muitas vezes, mesmo ao ser indagada sobre a criança com DI, a resposta era relativa a todas as crianças da sua sala.

Na direção de prosseguir com as atividades, inaugurando as ações do Núcleo Específico (NE) ofertou-se a possibilidade de se aprofundar sobre um determinado tema a partir da necessidade da professora, entretanto esta não soube apresentar qual tema desejava. Em função desta falta de oferta do tema por Amarílis, as sessões seguintes se basearam no desejo apresentado por ela, registrado na resposta do questionário final do Núcleo Comum, ou seja, materiais diversificados para o ensino da criança com DI.

Diante de tal situação, a sessão seguinte (NE) teve como meta apresentação de modelos de materiais lúdicos diversificados, porém diante das novidades e alterações frequentes das atividades solicitadas pela SME, em função da nova modalidade o ensino remoto, iniciou-se a sessão ofertando-se um espaço na Consultoria Colaborativa para um relato sobre a semana e uso do diário de campo. Amarílis explicou que o kit de atividades estava sendo entregue junto ao kit de alimentação para famílias em situação de vulnerabilidade social. Explicou ainda que o Diário de campo não estava sendo utilizado na modalidade de ensino remoto.

Na sequência procurou-se abordar temas específicos com alunos com DI, buscando-se uma reflexão sobre a sua prática e como poderiam direcionar futuras ações para solucionar os problemas que ainda se deparam.

Amarílis diz que seu objetivo com o estudante que tem DI recai no progresso do estudante:

*Que ele. Ah, deixa eu ver. Que ele assimile as coisas, ai não sei explicar direito, mas vamos lá! Que assim, que ele compreenda aos poucos o que a gente tá dando. Lógico, no tempo dele, no aprendizado dele, tudo assim. Mas, que ele progrida sabe? Dia após dia, que... É isso, que ele progrida mesmo, que não volte a ser como, sei lá, como era o ano passado por exemplo? “Ai eu esqueci disso e não sei mais fazer isso”. Não. Eu quero que ele lembre do que a gente fez no início do ano. Que ele esteja bem agora na casa dele. Que ele progrida mesmo.*

Sendo assim, buscou-se conhecer as estratégias que a Amarílis utiliza para saber se atingiu seu objetivo, o progresso da criança

*(Indicadores de que conseguiu atingir o objetivo) Acho que quando eu fizer práticas, talvez. Quando eu perguntar pra ele, quando a gente... Quando ele me demonstrar ou, talvez, o exercício. Acho que na prática mesmo.*

*(Indicadores de que não conseguiu atingir o objetivo) Quando eu fizer a prática, quando a gente fizer, quando a gente conversar, quando a gente fizer as atividades e ele falar “ai professora, não lembro, não sei”.*

Amarílis relatou que para atingir seus objetivos utiliza algumas ações e estratégias e ainda considera o desempenho do aluno em relação ao que foi ofertado:

*Ai, difícil nesse tempo agora. Ah acho que ir tentando, achando sei lá, vendo a dificuldade dele a gente conversa. “(nome do estudante com DI) o que você?”. Não sei, é que ele não tem aquela maturidade pra gente conversar ainda né, pra gente bater um papo! Mas, acho que perceber mesmo. Se eu passar alguma atividade pra ele e ele tiver alguma dificuldade, aí acho que vou fazer algumas anotações do tipo: ele está com dificuldade em x. Aí eu retomo isso com ele e, assim, a gente vai tentando até achar que tá conseguindo. Mas, se ele falar “ai não tô entendendo”, se ele falar que não conseguiu, a gente vai de novo!!!*

A professora relata ainda, que quando não consegue atingir os objetivos procura adotar novas estratégias:

*A gente vai achando, acho que, outros caminhos. Se não tá funcionando em um caminho, a gente tenta outro e vai pensando. Aquela coisa... vai pensando em estratégias novas e planejamentos novos. É difícil, mas, acho que vai conseguir!*

Dando prosseguimento às sessões do NE na semana seguinte buscou-se saber de Amarílis se haviam novas orientações da SME e a entrega dos Kits, ofertando-se, portanto, um

espaço da sessão para atualizar dados. Amarílis ressentia-se da inconstância das informações procedimentais sobre a entrega de kits e das mães que reclamam, mais especificamente da falta de flexibilização de datas para a entrega do Kit alimentação frente às condições diversas das famílias.

A Professora Amarílis ressentia-se também da falta de contato com a família do estudante com DI, entretanto não deixou de planejar as atividades juntamente com a professora do AEE para este estudante e enviá-las. Ilustra as ações realizadas em conjunto Amarílis e Professora do AEE:

*E, mas assim, eu tô conversando com a (professora do AEE). E, ah, a gente fez a ideia do.. foi você que mandou será? Não, acho que foi ela. É uma caixa, tipo uma tampa de caixa de sapato. No exemplo era florzinha, foi você! Da florzinha, que tinha que.. não foi você? Que tinha várias bolinhas e tinha um buraco que era o miolo da flor e tinha que jogar a bolinha dentro? Emi: Ah sim, fui eu sim! AMARÍLIS: Foi esse né? Aí eu mandei esse videozinho pra (professora de AEE) e ... aí ela fez, ela fez boca do palhaço! Emi: Que legal! Fico feliz em saber que ajudei! AMARÍLIS: Pronto, vou até mandar pra você!*

Em relação ao local de registro no sistema da SME para documentar as flexibilizações e adaptações realizadas para o estudante com DI a professora diz que não há. Somado a isto, Amarílis relata falta de interações com os pais-responsáveis que não respondem no grupo de *whatsapp*. Diante deste fato, a professora afirma que buscou estimular os pais a interagirem com ela enviando um vídeo de uma atividade lúdica que poderia ser realizada em casa (sugestão da Consultoria Colaborativa). Mesmo diante deste estímulo os pais não responderam.

Em relação à possibilidade de elaborar e implementar um documento como o PEI na realidade escolar que vivencia no dia a dia da escola, a Amarílis mostra-se positiva e justifica a impossibilidade de uso do Diário de Campo:

*Acho que dá um, nossa deu um norte assim (o currículo adaptado). Eu acho que pelo menos a gente vai ter, como que fala, uma base da onde tirar as coisas, não sei. Tá tudo registradinho ali né? Eu acho que ajuda sim, mas isso com todos também né? Eu acho que com todos, tipo... de todos. Mas...o duro é que agora não dá pra registrar nada né. Falta essa parte. O caderno que você deu está lá!*

Amarílis relata sua experiência de interação com a Professora do AEE possibilitada pelo fato de não estarem atendendo as crianças o tempo todo na sua jornada de trabalho:

*Assim, o que a gente fez é o currículo adaptado. Ah, não é a mesma coisa (que o PEI), mas é basicamente, assim, as metas que a gente tem que atingir, né? Que a gente quer atingir com ele. E a gente adaptou né? Da classe. Disso da classe o que a gente consegue fazer com ele, foi mais ou menos isso. Que*

*nem, a gente vai pedir prá outras crianças falar até mil, escrever até mil. Mas, pra ele, até 30.*

Nas sessões seguintes buscou-se trazer elementos a partir de situações familiares relatadas na literatura (textos e frases) e um vídeo de uma pessoa com deficiência sobre deficiência e o preconceito vivenciado.

Uma das frases que chamou atenção da Amarílis foi a de Takebayashi et al (2019, p.196), na qual um pai de uma criança com deficiência Intelectual expõe suas preocupações com o futuro de seu filho: “Cada dia a gente ficando mais velho e preocupado como ele fazer sem a gente, né? (Pai)”.

Amarílis, diante do relato, explicita suas preocupações em função do fato de seu aluno com DI ser criado pela avó:

*Tem hora que eu também fico pensando nisso. Emi: Em relação ao seu aluno? Amarílis: Não, assim... as vezes a gente vê filme né? As vezes a gente vê gente por aí também andando sozinha e você fala “nossa!”. E são piores os que são cuidados pelas avós né? Porque os avós já são idosos, eles provavelmente vão morrer logo e essa pessoa vai ficar como? Eu fico pensando nisso também. ... as vezes bate um medo, mas assim, na gente mesmo. Como que será que eles se viram, né? Os que não conseguem, que tem muito debili... assim, que é muito debilitado. Eles vão pra casa de apoio? Onde que eles vão?*

A professora valoriza as situações apresentadas nos textos e vídeos e as resume nas seguintes reflexões:

*É bom parar e pensar. Ai eu acho que esse vídeo falou tudo, na verdade. Não... é que realmente a gente fala “Nossa, porque eu tenho cabelo assim, cabelo assado, por que que eu uso óculos, por que que eu não uso”, sabe aquela coisa que a gente fica pensando as vezes? Mas não, tem muita gente pior que a gente, e tem gente que aceita muito melhor as coisas que a gente as vezes. E parar e pensar “o que a gente quer?”. A gente quer ser uma pessoa boa, tá fazendo alguma coisa pra ser uma pessoa boa?*

A cada sessão reservou-se um espaço para as novidades sobre possíveis mudanças no ensino remoto. Amarílis relatou as novas mudanças no processo de planejamento das atividades na modalidade remota. A mudança refere-se à elaboração, planejamento e execução de atividades para o estudante com DI onde as professoras, Amarílis e Professora do AEE, devem preparar as atividades de forma individualizada (e não mais conjuntamente) para compor o Kit. Coube à escola disponibilizar o material para a família em horário previamente estabelecido.

*A gente só tá querendo entender melhor como funciona isso, porque agora a... por exemplo a (nome da professora de AEE), ela vai ter que fazer atividade também, exemplo para o (nome do estudante com DI) e eu vou fazer de atividade, é... eu vou fazer a minha e ela vai fazer a dela... Então ele vai ter mais atividade para fazer. Porque antes a gente tava fazendo junto. Mas é*

*pouquinho coisa assim, só que tem que formalizar né? Ela vai mandar tudo por escrito.*

A respeito da presença de um profissional e apoio à inclusão escolar, Amarílis relatou falta dessa experiência com o estudante com DI, em questão. Cita, porém que recebeu uma estagiária de Educação Física em anos anteriores:

*Bom, pelo que eu tive, ela (estagiara de educação física) não ficou somente, só com o aluno (com dificuldade de aprendizagem) ali, excluindo os outros né? Mas não, ela ficava com ele, porque era o estágio dela, mas quando ele tava bem, quando ele tava fazendo atividade tudo, ela saia em busca de outros né.*

Em relação ao manejo da sala de aula para a inclusão escolar do estudante com DI, Amarílis relata que sente que estava na direção de conseguir progressos. Somado a isto, Amarílis afirma que se tivesse um Profissional de Apoio para a Inclusão Escolar (PAIE) se sentiria mais confortável para ensinar o estudante com DI. Acredita também que presença de um PAIE seja benéfico para a inclusão do estudante com DI.

*Pelo tantinho que a gente ficou lá, né? Tava dando certo. Lógico, as vezes a gente ficava... que é normal as vezes a gente ficava sem saber o que fazer, ficava com dúvida, mas... mas, dava. Eu acho que se a gente tivesse a “mordomia”, entre aspas, de alguém, capaz da gente até se acostumar, dá até medo disso né. Capaz da gente se acostumar e... falar “não, ele fica com ela” sabe? Mas, não é assim né? Mas tava dando certo!*

Desta forma, evidencia-se que Amarílis se sente responsável pela inclusão do estudante com DI e ao refletir sobre a possibilidade de ter um apoio inicia um processo de reflexão sobre os papéis dos professores na inclusão e dos PAIE.

*E agora ein? Porque, assim, querendo ou não, seria... como é de nossa responsabilidade, a gente teria que passar o planejamento pra esse profissional, pra esse profissional passar pra criança. Então diminuir o trabalho, não ia diminuir. Então a gente pode esquecer disso. A gente ia... ah não sei se seria o mesmo trabalho não. Ai... não sei, acho que só tendo pra saber, não sei... eu nunca tive, nunca cheguei a ter o profissional mesmo que ficasse com alguma criança se eu precisasse mesmo.*

Sobre o coensino, profissional da Educação Especial juntamente com o professor regente na mesma sala de aula, Amarílis acredita que seja um caminho para a inclusão, pois se sentiria mais confiante:

*Ah sim, é. Tem hora que eu olho pra ela (professora do AEE), assim, e falo “pelo amor de Deus, fica aqui comigo na sala!”.*

Amarílis revela também que há diferença na sua própria crença de eficácia, de habilidades, para ensinar estudantes típicos ao se comparar com os estudantes com DI.

*Ah, é diferente. Eu sinto sim... assim, eu lembro que quando falaram pra mim que eu tinha um aluno laudado com DI, por mais que seja leve, dá aquela... aquela coisa assim, né? Pelo menos eu senti. Falei “nossa, né, como é que eu vou fazer?”. Pra mim, eu acho que tem diferença, porque é alguma coisa nova, então eu fico, assim, ele precisa aprender, ele precisa sair daqui aprendendo o que tá lá no currículo dele, não posso ser aquela professora ruim que passa ele de ano e ele não aprendeu nada. Então, assim, ficou isso na minha cabeça sabe? Ainda fica isso na minha cabeça. Porque a gente fala nossa né, assim, os professores que passaram ele ah... enfim, as professoras que ele passou, assim, você fala “nossa, ela era uma boa professora. Nossa ele deve ter aprendido isso”, então você querer ser igual a outra professora. E com os alunos... com o restante da sala, ah não sei. Não sei se é aquela, tipo eu tenho responsabilidade, mas não é tanta (com o restante da sala), não sei explicar porque.*

Em relação à formação necessária para incluir estudantes que são público alvo da educação especial, a Professora Amarílis tece considerações sobre a dificuldade de se obter um conteúdo abrangente que contemple todas as individualidades de cada estudante e também sobre a postura “passiva” das professoras:

*Sim...mas eu acredito que eles queiram mastigadinho, sabe? Exemplo: Tenho uma criança autista. Como trabalhar com essa criança autista? Como é o primeiro dia de aula? O que eu vou fazer? Tem hora que eu penso nisso, mas gente, é muito abrangente isso. Porque tem autistas e autistas, então as vezes a formadora que tá lá dando curso e não sei o que teve um tipo de autismo. E aí “não é esse autista que eu tenho, aí eu quero uma formação relacionada a esse autista que eu tenho” Eu acho que tem muita gente assim sabe? Que sei lá, que quer tudo na mão.*

No nosso primeiro encontro da consultoria colaborativa, Amarílis registrou seu nível de satisfação com seu trabalho, como parcialmente satisfeito (4 pontos na escala) revelando a falta de experiência como o elemento para não se atingir a pontuação máxima (5 pontos):

**Emi:** *E por que não totalmente satisfeita? O que que falta/faltava, no caso?*  
**Amarílis:** *O que que faltava? Acho que experiência e eu tinha um pouco de medo também, ao mesmo tempo.*

Em relação às mudanças trazidas pela pandemia, em relação ao ensino do estudante com DI no modelo remoto a professora Amarílis indica que diminuiu para 3 pontos, ou seja, não está nem satisfeita nem mesmo insatisfeita:

*Porque... eu acho que o meu trabalho, que eu tava fazendo com ele, eu tava me sentindo até que satisfeita, sabe? Eu fazia, ele... não é que eu fazia, eu passava pra ele atividade, aplicava e ele fazia. Do jeitinho dele, mas ele fazia. Ele tentava. A gente conversava quando ele não queria fazer, a gente sentava e conversava “ó, tem que fazer isso, isso e isso, porque se não acontece tal coisa”. Ou se não, sei lá, a gente tinha aquela conversa, sabe? Até os alunos me ajudavam e tal também. As vezes eles pegavam o (nome do estudante com DI) pra sentar do lado, pra ensinar “tia, eu vou ensinar ele ta? Eu acabei a atividade e vou ensinar ele”. Então ele tinha, querendo ou não ele tinha*



*contato com outras pessoas, ele não era excluído, por mais que tinha criança que não gostava dele, mas ele não era excluído de uma forma geral. E a gente tava ali vendo né? Diariamente assistindo isso, vendo. Então eu acho que o que eu tava fazendo lá, tava dando... surtindo efeito. Mas agora...*

Amarílis realiza uma reflexão, fruto das mudanças e atribui a situação uma diminuição na sua percepção de satisfação docente:

*Ah diminuiu... acho que pra 3(pontos). **Emi:** Então você não está nem satisfeito e nem insatisfeito? **Amarílis:** Não, porque ainda tem aquela coisa de que eu não tenho contato com ele, né? Então eu não sei o que tá rolando na casa dele. A gente faz as atividades, acho que ele faz, acho que alguém ajuda e a gente não tem aquela... aquela proximidade, a gente conversa com a avó e ela só fala “ta tudo bem, ok”, mas né, a gente não ta ali pra ver, né? Ta mais difícil, eu acho. A pandemia, ela dificultou bastante coisa.*

À Amarílis foi apresentado um conjunto de possibilidades (Suas experiências vividas com o aluno naquele contexto. Feedback de outras pessoas sobre seu trabalho e sua capacidade. Seus estados emocionais e afetivos) para ajudá-la indicar por ordem de relevância o que mais a influencia na prática como professora e na crença da capacidade para ensinar alunos com DI na sala regular.

*Eu recebi um feedback muito positivo da (nome da prof de AEE) e da professora do primeiro ano e isso me incentivou bastante! Então acho que isso daí pra mim seria o...o primeiro. Porque como eu nunca tinha, nunca tinha tido um aluno com DI, não sabia o que fazer com ele, as atividades que eu tinha que dar. Ela chegou pra mim e falou “Nossa AMARÍLIS, eu não conseguia por ele dentro de sala de aula”. Aí eu já fiquei feliz, porque ela falou “Nossa, não sei como você conseguiu deixar ele as 5 horas dentro de sala de aula”. Aí você fala “Nossa, acho que...né? Acho que tá funcionando!”. Então fiquei feliz com isso. **Emi:** Tá, e o segundo? **Amarílis:** O segundo...acho que o 1. **Emi:** Suas experiências com ele, né? Se ta dando certo e se não esta? **Amarílis:** Sim. E por fim os estados emocionais e afetivos, assim. A gente se apegou muito, pelo menos eu me apeguei muito à criança!*

Desta forma, para Amarílis verifica-se que o que mais influencia suas práticas e suas crenças sobre sua habilidade para incluir estudantes com DI, estão na seguinte ordem: Primeiramente, está Feedback de outras pessoas sobre seu trabalho e sua capacidade, seguido das Suas experiências vividas com o aluno naquele contexto e em terceiro lugar estão os Seus estados emocionais e afetivos, embora este último não tenha sido avaliado pela professora de maneira condizente com a teoria social cognitiva (Bandura, 1986).

As inseguranças de Amarílis relativas ao retorno das aulas presenciais concomitantemente com a manutenção de ensino remoto no momento da Pandemia centram-se na ausência de informações sobre os estudantes e também sobre a possibilidade de haver “regressões” no conteúdo já abordado:

*Porque como eu não sei como ele tá... espero que ele esteja bem, assim, mas eu não sei se ele vai... regredir, por exemplo. Tipo, ah não sei como vai ser! Se ele vai permanecer na sala, por exemplo. Se ele vai... dar mais trabalho. Difícil, mas a gente sempre (pensa), não só com ele né, com todas as... as crianças.*

A professora Amarílis relata a rotina que tem se estabelecido em função da Pandemia e focaliza o problema relativo à diminuição de familiares que buscam o kit de atividades. Destaca-se que a avó do estudante com DI deixou de buscar o Kit de atividade.

*Entregamos ontem, foi o quinto kit. Então a gente recolheu o quarto kit e entregou o quinto. Então eles também pegaram o kit alimentação. **Emi:** Ah que legal e a avó do (nome do estudante com DI) foi pegar? **Amarílis:** Não. **Emi:** E agora? O que que acontece? **Amarílis:** Não, de 24 crianças só 13 pais foram buscar... e ainda que tem mais o kit alimentação, mas... e aí eu falei que ... eu chamei no privado algumas mães pra que não se esqueça e talz. Aí ontem a gente tentou ligar pro (nome do estudante com DI) também e tem três telefones: um fixo e dois celulares. Um não existe e dois não atende.*

Durante as sessões de Consultoria Colaborativa a Professora Amarílis mencionou que seu aluno com DI se esquecia do conteúdo com rapidez. Assim, buscou-se retomar suas lembranças sobre a aprendizagem do estudante com DI.

*Hum... a gente tinha que sempre relembrar. Não sei.. ah, não seria a mesma memória, mas a atenção dele, né? Que nem “ó, volta aqui”. **Emi:** Disperso. **Amarílis:** De vez em quando, isso, de vez em quando ele perguntava assim: “ai como é o 3 mesmo, tia?”. Aí as vezes eu falava como que era e ele fazia ao contrário. Mas é assim, ele não, não que ele, ele não era ruim de memória, né? Mas as vezes esquecia uma ou outra coisinha. Era mais a atenção mesmo.*

A professora Amarílis relata mudanças propostas pela SME que afetam o ensino remoto uma vez que há possibilidade de retomar as aulas por meio de um ensino híbrido: presencial e remoto.

*A gente já enviou o link (consulta aos pais para retorno híbrido). E parece que... é que a gente não tem acesso (aos dados) né? Mas parece que são duas perguntas. Não sei quais são.*

Em síntese, observa-se que no período das sessões de consultoria colaborativa do Núcleo Específico, a preocupação de Amarílis frente as inconstâncias do ensino remoto emergencial decorridos das providências da pandemia do covid-19. Verificou-se a presença de incertezas sobre o processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino híbrido, diante da possibilidade de retorno presencial concomitante ao remoto. Para Amarílis há um desafio importante de manter contato com os responsáveis de seus estudantes, de modo geral. Especificamente, sobre seu estudante com DI, Amarílis julgou como positiva a possibilidade

de planejamento conjunto com a professora do AEE para a complementação dos kits elaborados pela SME. Amarílis valorizou a parceria estabelecida com a professora do AEE.

Amarílis afirma que sua crença na capacidade para ensinar estudantes com DI é inferior em comparação aos alunos típicos. Em seus relatos a inclusão é acompanhada de palavras de otimismo afirmando que é possível que ele aprenda na sala de aula regular se a professora tiver perseverança, se focar no progresso do estudante, se tiver recursos materiais diversificados e, inclusive, se tiver possibilidade de apoio de um PAIE ou de uma educadora especial em classe.

Além disso, foi possível compreender que Amarílis considera que suas ações como professora são influenciadas pelo feedback de outras pessoas sobre seu próprio trabalho, como por exemplo o da gestão, de colegas de profissão e, até mesmo, dos próprios alunos. Destaca-se por fim que Amarílis valoriza a experiência e a proximidade aos estudantes.

### **Núcleo Avaliativo-Reflexivo**

Na sequência dos encontros de consultoria colaborativa, e finalizadas as atividades dos dois Núcleos (Comum e Específico) foram realizadas sessões do Núcleo Avaliativo-Reflexivo, com o objetivo de avaliar e dialogar sobre os conteúdos da consultoria e relatos emitidos por Amarílis nas duas situações. Para tal, foram utilizados trechos de falas de Amarílis e questões norteadoras como disparadoras para os diálogos durante as cinco sessões que compuseram o Núcleo Avaliativo-Reflexivo.

Na perspectiva de se aprofundar sobre conceitos e valores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem da Amarílis a consultoria colaborativa versou sobre suas experiências pessoais pregressas. A partir do relato de sua trajetória acadêmica e profissional, como a escolha do curso de pedagogia, projeção sobre a docência no futuro, quais características de bons professores, buscou-se conhecer aquilo que Amarílis valorizava.

*Sim, teve um sim que, que destacou, inclusive ele foi um dos paraninfos lá ... da formatura. Ai ele... ele era brincalhão, mas ao mesmo tempo ele sabia do que ele tava brincando. Ele sabia o objetivo que ele queria chegar com a gente. E... infelizmente eu não lembro a matéria que ele dava, mas, é... mas eu lembro da didática dele, assim. Que ele era amigo de todo mundo. **Emi:** Um professor acessível. **Amarílis:** Sim, ele não... não é que ele, obvio que cobrava, mas ele não tinha sabe? Não ficava.... bravo. “ohh, você não fez?”, porque tinha professor assim né, tipo “não acredito que vocês não fizeram, o prazo já era, vou dar nota aqui”. Ele já era mais maleável e... ai não sei, ele era um senhor muito simpático! E... ai todo mundo gostava dele! Todo mundo! E as palavras dele eram bem, bem sábias, assim.*

Para Amarílis o bom professor é aquele que tem didática, é acessível, conversa, brinca, flexível para entregas em prazos das tarefas e sábio. Já, na sua perspectiva um professor ruim é

aquele que se veste mal, que atrasa e que aparentemente não planeja sua aula. Além disso, distancia-se do conteúdo específico da disciplina ministrada.

*Tive. Ele... assim, não falando em preconceito, mas já falando em nível de universidade assim, era aquele professor, é... que ele ia de chinelo, de calça meio... ai, sei lá, parecia roupa de casa de pintor. Sabe aquelas roupas assim? Ia desse jeito enquanto os outros iam de camiseta polo, calça jeans e sapatenis, por exemplo... Ele não, e... como que chama, é... aquele projeto que os alunos, que leva os alunos pra Amazônia pra fazer estudos, ai tem um nome...ai agora esqueci! ... E ele era o responsável por isso. Então parecia que ele...que ele queria levar os alunos só pra fazer isso sabe? Que o objetivo dele era isso...teve um dia, que ele chegou, a nossa aula começava 2 horas... Teve um dia que me marcou muito, ele chegou 3 horas, começou a falar que ele tinha chegado a pouco tempo desse projeto, que foi maravilhoso e aquela coisa toda, entregou uma trufa de cupuaçu, nunca vou esquecer disso, entregou trufa de cupuaçu pra todo mundo e falou “então gente, é isso, a gente vai... eu vou entregar a ementa pra vocês da matéria por... computador, por email”. Tipo, o cara chega 1 hora atrasado, fala desse projeto que a gente não quer nem saber, entrega tudo de qualquer jeito.*

Além de conhecer os valores da professora em relação aos aspectos que caracterizam um bom professor buscou-se também conhecer quais os conteúdos que mais marcaram a sua formação, estes, relativos à educação especial.

*Na verdade, eu tive muito pouco de educação especial na faculdade, né? Foi 1 semestre só. Em 4 anos! E... eu lembro que eu e uma amiga, a gente se interessou (projeto de extensão sobre Educação Especial) e... foi falar com ela (a professora) tudo. Tanto é que era o... PIBID...E ai ela falou “ó, você pode entrar” e tudo. Ai fiquei muito feliz, assim, e a gente ficou, assim, é legal quando a gente tem um vínculo com a professora né? Ela sabe seu nome e a gente sabe o dela, risos, e.. tá sempre ali, ela pede pra gente ajudar e... Eu ficava eu e a professora, a professora ficava lá comigo e... Ah, foi, foi uma experiência diferente, porque ao mesmo tempo que a gente, porque a gente fala né? Que a gente tem medo do diferente, eu tava assim “Nossa e se ela (aluna com Aspeger) não gostar de mim?”, porque eu li o que essas crianças fazem quando não gostam, quando não acostumam. E se acontecesse comigo, né? Mas não aconteceu, graças a Deus.*

Neste tempo de vivência no Projeto PIBID, Amarílis realiza uma avaliação da sua vivência destacando como saldo uma experiência positiva na sua formação.

*E, assim, o meu contato com a educação especial foi... ah, foi positivo eu achei. A gente, ah... eu achava que era uma coisa diferente, que todo mundo fazia uma outra extensão lá e eu fazia educação especial. A gente tinha reuniões, a gente fazia assembleias também...Era bem legal! Era muito... a gente fazia camiseta, aquelas coisas todas assim. Fazia é... simpósio né? ...Ai eu gostava bastante né?!*

Ao refletir sobre sua trajetória Amarílis focaliza que a formação da universidade não contempla todas as situações que o professor vai encontrar e se deparar:

*Quando eu entrei no primeiro ano, a gente acha que vai ser tudo perfeito, assim, né? Que a gente vai ser formar, a gente vai aprender ser professora e a gente vai por isso em prática e vai dar certinho! Só que não é assim, risos... seria... ai, como eu posso dizer? Não sei falar assim, mas abrir o olho assim, “calma, cuidado, não é isso exatamente que você tá pensando! Tem muitos mais desafios e as pessoas não são iguais umas as outras... as crianças também não!”*

Em relação ao futuro relativo à sua carreira profissional Amarílis aposta nos estudos constantes, formação continuada e da importância das experiências vividas:

*Ai meu conselho, acho que pra mim mesma ... “Estude!”, porque a gente não pode, infelizmente ou felizmente a gente não pode parar! Porque uma coisa muda muito rapidamente. Como você falou, Asperger agora já é Autista leve, isso em... pouco tempo. É isso...Pra ver se você deslancha ai, né? Não sei. E “Seja uma professora mais experiente” também!!*

As mudanças no ensino remoto, produzidas pela SME continuaram a ocorrer diante das incertezas de retomada do ensino presencial. Amarílis, a cada sessão utiliza o espaço da consultoria colaborativa para socializar as informações recebidas e desta forma acaba por descrever o contexto mais geral da educação pública no município. Destaca-se que toda a mudança que ocorria no âmbito mais geral afetava, certamente o estudante com DI.

*A gente recebeu o Plano Adaptativo 2020/2021... Aí eu li meio por cima, pra falar a verdade. Mas, pelo que eu entendi a gente vai englobar os dois anos em um só... Então eu acho que vai ser, na prática, assim, a gente tenta correr com esse ano, mas meio, assim, bem rapidinho assim, não entra em detalhes. Pra depois a gente já continuar, né?*

Em relação ao seu contrato trabalhista Amarílis manifesta suas incertezas se irá prosseguir com a sala no próximo ano ou se vai para outra escola...

*Tô (contratada) pelo processo (substituto). Mas, então, tem boatos que fala que vai ter processo, tem boatos que fala que vai achar uma brecha na lei lá pra continuar. Então, eu não sei, só se tiver processo em janeiro e a atribuição for 15 dias depois da prova, sei lá, e a atribuição começar em fevereiro... Ai, tá bem esquisito.*

Na visão de Amarílis para que um professor possa incluir o estudante com DI ele precisa estar em constante aprendizado, priorizar o ensino independente dos desafios encontrados e ensinar aquilo que eles vão “carregar para a vida”.

*Que por mais que a criança pergunte e a gente não saiba responder, mas a gente vai pesquisar e responde, né, depois. Aquele que tá sempre correndo atrás das coisas, né, sempre estudando. Ah... aquele que coloca o ensino da criança, né, do aluno, como prioridade... Por mais que seja difícil assim, acho que o que vale mesmo, principalmente agora quando eles são pequenos, é... O que eles vão carregar pra vida, né? É a base! É isso.*

Para práticas inclusivas bem-sucedidas em relação ao estudante com DI, Amarílis acredita que o ambiente deva ser acolhedor de forma a não o discriminar, ter recursos pedagógicos, ter professores com iniciativa e motivação, colegas tolerantes para não segregar o estudante.

*Primeiro, ele tem que sentir que ele tá incluso, né? Que ele, que ele não é o diferente. Eu acho isso, que primeiro a gente tem que ter aquela percepção de que... ah, de que ele tá lá, que ele é uma criança como todas as outras. Ah, acredito que deveria ter... tudo bem que na escola tem, porém na sala de aula não tem, tem só no de AEE, alguns instrumentos diferentes que a gente as vezes precisa, mas a gente tem que correr atrás, as vezes até, é, pega de casa, né? ... sei lá, jogos, que seja tampinha, sei lá, prendedor, não sei, pra usar, sei lá, na matemática... Ah, mas eu sei que não dá pra fazer isso. Acho que a escola perfeita seria assim, né? ...E assim, é, a gente precisa também, ele precisa em primeiro lugar se sentir, ah, como todos os outros! Que ele não é o diferente, que as crianças têm que ter respeito por ele e ele também, lógico, com os outros e também ele precisa se sentir confortável na sala de aula...Eu acho... Eu vejo como o meu lá, né? ... Que as vezes ele não é bem-vindo no grupinho... Porque as vezes as crianças não entendem o que que ele tem. E acha que ele é chato, que ele não presta atenção na aula, que ele é inconveniente... Então a gente tem que, eu acho que achar um meio de falar, “não, não é assim”, né?*

Para Amarílis, a inclusão do estudante com DI necessita de um professor ativo que encontre meios para ensinar e esteja atento ao processo de aprendizagem.

*Precisa tá ali com a criança. Hum, precisa achar meios de, de ensinar essa criança, independente do material que tiver, do conteúdo que a gente tiver que ensinar, acho que a gente tem que tá ali, se desdobrar, por mais que tenha 30, 40 crianças na sala, ele... Acredito que ele tem que ter uma atenção mais especial, assim, uma atenção, uma mediação maior... Porque...Ele, a gente sabe que ele não é como as outras crianças no sentido de entender tão facilmente, né? ... Então acho que a gente tem que tá ali mais perto dele, tem que tá sempre perguntando... Por mais que seja difícil a gente tem que fazer isso, porque se não, ele vai ficar solto, né?... E, infelizmente, ele vai ficar olhando lá, vai fazer que entendeu as vezes por vergonha ele não vai perguntar e a gente acha que tá tudo bem, mas não tá.*

Neste momento de avaliação e reflexão da consultoria colaborativa foi discutido o conceito de Inclusão escolar e diante de uma certa insegurança demonstrada por Amarílis foi apresentada a sua própria resposta emitida na primeira sessão do Núcleo Comum. Com esta ação ofertou-se a possibilidade de Amarílis revisar e modificar sua própria resposta:

**Amarílis:** *Inclusão escolar é a gente incluir a criança de todo o jeito. É, assim, pedagogicamente falando, incluir ele na sala de aula, na escola, com os amigos, incluir ele em todas as atividades possíveis, porque a gente sabe que por mais dificuldade que a criança tem ele é capaz de fazer alguma coisinha. É mais complicado trabalhar com a criança? É, mas a gente tem que tá sempre ali pronto pra, pra ficar mediando a criança pra ficar interferindo nas*

*atividades e falar assim, não puxar pro negativo eu acho: Você não consegue, você só faz isso, você só faz aquilo. [...] E não rejeitar a criança. (Sessão 1 – Núcleo Comum)*

*Amarílis (Revisada) - Ah acho que eu manteria. Porque realmente é mais complicado trabalhar com a criança, né, porque a gente não sabe, pelo menos, ficou difícil nesse ano... ficou muito difícil. E, a gente, eu acho que a gente deveria tá lá todo dia com a criança pra ver o progresso dela, né? Lá em fevereiro realmente tava bem difícil, porque eu não conhecia ele direito. E pra ajudar, teve essa pandemia. Eu acho que em setembro, se a gente tiver assim, em aula, né, talvez a gente teria um vínculo, né, maior talvez, né.*

A Amarílis apresentou logo na primeira sessão um conceito de inclusão que acredita no potencial das crianças e na importância de não segregá-las. Ao se comparar as respostas no início e no final da consultoria verifica-se que a professora manteve sua resposta e a complementou valorizando o tempo de experiência presencial com o estudante para conhecê-lo melhor e entender suas necessidades educativas.

Para a Amarílis na frase “porque a gente sabe que por mais dificuldade que a criança tem ele é capaz de fazer alguma coisinha” esta última palavra (coisinha) tem o seguinte significado:

*Ah...Ele é capaz de fazer tudo na limitação dele, eu acho. Assim, se ele aprendeu, porque ele consegue aprender, isso é fato...né. A gente ensina e... ele realmente consegue aprender. Ah, por exemplo, deixa eu ver se consigo me expressar direito! A gente, sei lá, ensina alguma coisa hoje e amanhã “ai professora, esqueci, só que eu lembro de fazer uma parte da atividade”. E aí a gente, nisso, a gente vai ajudando ele a construir... que se a gente tiver ali, “ô, você fez isso certo”, “não, não tá bem colocado, vamos tentar de novo”. Acho que a gente tem que tá martelando com a criança. Que ele sempre vai conseguir fazer alguma coisa! Né? ... Eu acredito isso, que ele... que ele é capaz!*

Na sequência, Amarílis foi convidada a falar sobre se considera que inclusão escolar é realmente possível e, se na sua visão, ela possibilita efetivamente a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Destaca-se que Amarílis já havia respondido estas duas questões, no início da consultoria colaborativa e havia respondido: “depende”.

Amarílis reflete sobre o emprego da expressão “possibilita efetivamente a aprendizagem”. Para tanto, se utiliza das suas experiências para explicar suas crenças e realiza um processo de reflexão com apoio da consultora. Chega à conclusão de que a sua resposta precisa ser modificada.

*Sim...Não sei dizer... Efetivamente, essa palavrinha aí. Efetivo que ele vá ter que aprender e tipo, não a obrigação né, mas, como se fosse, ele ... que ele, né, que ele tem que aprender... Varia de deficiência intelectual, eu acho, né. Ah, que nem, uma criança como o (nome do estudante com DI), que tem leve...*

*Acho né, não sei, ah...é mais fácil de ele compreender o assunto, de ele aprender do que uma criança moderada? Não que a criança moderada não vá aprender, lógico que ela vai, só que eu acho que vai demorar um pouco mais pra gente alcançar isso devido a limitação dela. ... porque assim, vamos ver, ah a gente dá um assunto na sala ... E a gente tem que adaptar pro deficiente intelectual, o mesmo assunto ... Se a criança, se a sala tá aprendendo até o número 100, a gente sabe que ele vai até o número 20. ... Então, pra mim, assim, ele aprendendo até o 20 já tá ótimo, já alcancei minha meta com ele ... Porque eu sei, eu posso introduzir até o 21, até o 30 por exemplo. Só que eu sei que vai demandar um pouco mais, né, a gente vai demorar um pouquinho mais, porque ele, vai ser mais complicado pra ele. ... Pra mim, é possível sim que a criança aprenda ...*

*Porque assim, a gente defende né, a inclusão na sala de aula. Sei que é difícil, mas a gente tem que se virar nos 30 assim. Ah...a gente quer que a criança aprenda! Por isso que a gente faz um currículo adaptado pra ela, que é pra ela, porque a gente sabe da limitação dela. ... Se for uma criança que sabe até 10 não tem problema nenhum, a gente trabalha até o 10. ... Mas a gente tem que ter certeza que ele sabe trabalhar com o 10. ... Que ele sabe escrever, que ele sabe, né, no contexto lá colocar o número, que ele sabe contar, né? ... Então eu vejo isso assim, não quero que ele aprenda até o 100, “ai, você não conseguiu até o 100, você não é capaz de nada”... Eu acho assim, tem que ser sempre dentro da limitação dele. ... A (nome da prof AEE) sempre me falou isso também e eu concordo bastante com ela.*

Com apoio da consultora, Amarílis concluiu que não manteria a resposta “depende”:

*Sim, eu defendo super a inclusão da criança na escola! Só que, como eu posso dizer, a gente espera que ela seja capaz, assim, não é capaz a palavra. Ai Emille! É, como você falou? Que eu falei... lembra? **Emi:** possibilidade? **Amarílis:** Isso! E... Ah, não sei mais se depende! Risos. **Emi:** Não sabe mais se depende? Adorei essa contradição, risos...Eu to em conflito comigo mesma, não sei responder, risos!... Ah, vou mudar minha resposta pra sim, é possível! **Emi:** Tá. “Sim é possível”. E o “ela possibilita efetivamente”? **Amarílis:** Ai, acho que sim, se for ver assim que a gente faz um currículo pra ela, sim! É possível que a aprendizagem seja efetiva. **Emi:** Tá. Bom, então você mudou sua resposta!*

No Núcleo Avaliativo-reflexivo foi ofertada a possibilidade de diálogo sobre 12 indicadores sobre inclusão escolar bem-sucedida (MARTINS, 2018) onde Amarílis concorda com todos eles, e faz um destaque para o último:

1. Acessibilidade física
2. Interações sociais positivas;
3. Participação de todos os alunos;
4. Atenção individualizada
5. Respostas pedagógicas adequadas às características, capacidades e necessidades do aluno;
6. Ajuste do ensino e dos apoios, segundo as necessidades curriculares e pedagógicas do aluno;
7. Adaptações e flexibilizações curriculares (se necessário).
8. Material didático de



apoio; 9• Garantia de aprendizagem; 10. • Cooperação entre os alunos; 11 • Aquisição de independência.12. No caso de haver estagiário/auxiliar, esse constitui-se um apoio à sala de aula e não ao aluno com necessidades especiais exclusivamente.

Sobre o item “No caso de haver estagiário/auxiliar, esse constitui-se um apoio à sala de aula e não ao aluno com necessidades especiais exclusivamente”. A professora fez o seguinte adendo:

*A gente conversou uma vez né? Sobre isso daí! Eu acho importante esse “na sala de aula”. Lógico que ela vai atender o aluno também, né? Mas... porque quando é criança, eu vejo assim, quando é criança eles não entendem né, que... uma pessoa vai ficar apenas com aquela pessoinha. Ah, eles não entendem “por que que tem ela e eu não tenho? Por que eu só tenho uma professora”. Tipo assim, pra não gerar todo esse conflito também e pra criança mesmo, deficiente, não achar tipo “nossa, por que só eu tenho?” né? Essas coisas, tanto de um lado quanto do outro, eu acho muito importante isso também. Ser da sala de aula.*

Os diálogos do Núcleo Avaliativo-Reflexivo abordaram também o tema dos relatórios da criança com DI. Amarílis demonstra maior apropriação tanto do conteúdo do relatório quanto da especificação necessária para um PEI, comparativamente às dúvidas apresentadas durante a vivência na consultoria colaborativa:

*Já, não lembro minha resposta, risos. Ah, o relatório da criança com DI, eu acho que tem que ser bem específico. Não pode ser, geralzão, alguma coisa assim. Ah... deixa eu ver. Ele serve pra gente, pra gente ver como, tipo, vamos lá...em fevereiro, a gente fez um relatório da criança, do jeito que a gente achava que a criança era. No começo do ano, que a gente não conhece muito, né? ... e agora a gente faz um outro relatório. Acredito que vai ser um pouco diferente do primeiro, porque a gente já conhece, né, a criança, já sabe das necessidades dele. Ah, serve pra gente até se policiar, ver como a gente tá ensinando a criança, como que ela tá. O que ela precisa, o que que ela já não precisa mais tanto, assim. ... E também, né, porque a gente tem que fazer, todo ano a gente tem que fazer um relatório, serve de ajuda pro ano que vem também né? Pro professor que vai pegar ele, né, pra ele saber onde que tá, onde começar, o que que ele... né, o que que ele pode fazer com a criança. Ele já vai ter uma base de como que a criança é.*

Destaca-se que os tópicos abordados na resposta de Amarílis referente ao Relatório foram tratados durante o Núcleo Específico. Evidencia-se que presença dos seguintes temas: a elaboração do PEI, o registro diário sobre o desenvolvimento do estudante, a redação do Relatório de forma específica para os próximos professores, as estratégias empregadas para alcançar os objetivos e os desafios que ainda permanecem nesse processo.

Neste processo avaliativo, Amarílis demonstra maior apropriação sobre o tema do relatório, um tema antes pouco conhecido e acompanhado de dúvidas especialmente sobre o conteúdo. Pode se observar o que Amarílis que houve uma ampliação da sua compreensão sobre os itens necessários para compor o relatório e que são estratégicos para o acompanhamento do estudante pelos próximos professores. Amarílis detalha o que entende sobre um relatório específico.

*Seria mais, ah, deixa eu ver, escrever assim exatamente o que a criança faz. É, porque a gente fala “ele aprende”. Tá, mas ele aprende o que? ... Aprende. “Ah ele sabe português”. Tá, beleza. Mas o que que ele sabe? ... Ele sabe escrever o nome? O que mais ele sabe? ... Eu acho assim, que a gente tem que escrever mais especificadinho.*

Em relação a sentir-se confiante para elaborar um relatório Amarílis afirma que conseguiria fazer, porém valoriza a possibilidade de apoio da professora do AEE para tal:

*Assim, ajuda é sempre bom, né? Sempre bem-vinda! Ainda mais de quem já conhece ele e faz bem mais tempo que eu! Então, assim, eu acho que eu ainda precisaria da ajuda dela (profa. de AEE). Posso estar um pouquinho mais confiante em escrever! Porque a gente tem um pouco mais de noção, a gente sabe como que, né, como que ele é. Mas eu acho que eu ia precisar dela (profa. de AEE) pra dar uma revisada ...pra me ajudar assim “ó, isso tá bom, isso não tá”, né? Melhorar um pouquinho. Acho que seria isso. **Emi:** Que bom ouvir isso de você. Tá vendo? Melhorou um pouco já! **Amarílis:** Melhorou!*

Amarílis entende que o papel ideal do professor do AEE é aquele que conhece e estimula o estudante com DI de maneiras distintas da sala de aula, auxilia no planejamento, realiza adaptações e também por meio de um vínculo de apoio mútuo oferta suporte para o professor regente.

*Ah... ajudar o aluno! Porque o AEE, ele não pode...ele não dá o que a gente dá, né? Ele faz atividades diferentes das atividades, hm... como é individual né, então ela consegue pensar só nele. E ah, eu vejo pela (nome da prof AEE). Ela faz bastante jogos, dá bastante jogos pra ele. Ah... é bem lúdico o atendimento com ele. Ela é bem firme com ele, já percebi isso, e eu acho que... que ela é muito importante pra ele, né. Porque quando ele vem comigo, a gente fala “ó, mas a (nome da prof AEE) vai ver isso!”. Aí ele já tem medo. ... Sabe? “ai não, ela não pode ver!”. Não, ela pode ver, ela tem que ver né?! Eu acho que, que o profissional de AEE ele é importante pra essas crianças, assim, porque além de ser, né, um profissional. Ele, ele ajuda a criança, assim em contraturno, né. Porque assim, a gente passa “ó, ele não conseguiu fazer tal coisa”. As vezes ela pega esse material e tenta do jeitinho dela ...Jeitinho mágico dela lá, risos. E ela consegue, né, fazer com que ele entenda um pouco melhor. E ela passa pra mim “ó, ele conseguiu fazer assim! É isso mesmo que você quer?”. Eu lembro quando ela falava isso pra mim. “Não, é isso mesmo!”, né. Eu acho o papel do profissional do AEE muito importante, acho, assim, não sei, mais.*

***Emi:** Então o papel ideal dele seria continuar fazendo esse serviço extra da sala de aula? **Amarílis:** Sim. E buscar coisas novas também, assim, que nem eu falei, muitas vezes ela acha coisa nova e ela me mostra. “Olha, Amarílis fiz isso com ele e ele deu super bem! Por que você não faz isso também?”. Então a gente, a gente se ajuda! ... Eu acho importante isso, que ela também me ajuda. Porque eu sei que eu preciso muito dela. Que se fosse eu sozinha, eu jamais ia, sei lá, não é jamais né? Mas ia demorar um pouco mais assim, pra... fazer o currículo, pegar o jeito dele, assim.*

Em relação ao serviço da educação especial oferecido no contexto de unidade escolar Amarílis julga que não é suficiente e apresenta os motivos. Dentre eles, cita a falta de tempo para diálogos e de um número maior de profissionais. Ressalta que pelo fato de os educadores especiais na escola, atuarem em salas de recursos multifuncionais no contraturno, falta de tempo para diálogos inviabilizando as parcerias.

*Infelizmente não. **Emi:** O que você mudaria? **Amarílis:** ...Agora a gente tá tendo tempo de conversar porque não tá tendo escola né? A gente tem a, as redes sociais pra se conversar. A gente, as vezes a gente se tromba lá na escola. Mas quando tava, realmente na sala de aula tudo, ela é de manhã e eu sou a tarde. A gente não tinha tempo de jeito nenhum pra conversar! E quando tinha, era em HTPC, 10 minutos, porque a gente tinha que entrar em reunião. Ah, não sei como, mas a gente deveria achar uma maneira da gente se encontrar, né? De ter aquela comunicação um pouco maior, aquele apoio tanto meu e dela, né? Assim, eu acho que não é suficiente, infelizmente eu acho que precisaria. **Emi:** Você acha que 1 professor tá suficiente na escola? **Amarílis:** Também não. Depende do tamanho da escola né? Eu falo, porque assim, independente do tamanho da escola parece que é uma só né? No máximo duas né? 1 por período...Mas eu acho que, pra ser algo um pouco mais confortável, mais da gente conseguir respirar um pouco mais, pelo menos duas por período eu acho que seria, seria legal, né? ... Pra atender. Porque as vezes, assim, a gente. Ah, por exemplo, eu com a (nome prof AEE), eu peço uma coisa, daí outra professora pede, aí outra pede e ela não sabe o que ela faz primeiro ... Ou quem ela atende né?*

Na sessão anterior um dos temas abordados versou sobre as características de ser um bom professor. Diante do que fora discutido, Amarílis enfatizou, mais uma vez, a importância de se contar com a experiência no magistério:

***Emi:** Você se considera uma boa professora? **Amarílis:** Sim, mas falta experiência, muita. **Emi:** é, experiência vai pegar com o tempo, né? **Amarílis:** É, pra chegar no que eu acho, assim, ideal, vamos dizer assim. **Emi:** Então você considera que a experiência é um dos pontos importantes pra prática docente? **Amarílis:** Sim, eu acho.*

Amarílis acredita que dentro de uma faixa entre 0 a 10 seu nível de confiança para ensinar salas que tem alunos com DI é 7. As suas justificativas recaem na modalidade de ensino atualmente vivenciada (ensino remoto) em função da pandemia:

*Talvez 7... 7...Porque... Como eu disse né, experiência! Esse foi o 1º ano meu (com aluno com DI), não pude também por em prática né, por causa desse, dessa coisa (pandemia). E... ah! Acho que assim, não me sairia mal, mas também não “nossa que exemplo de professora, que...”, aquela coisa. Acho que eu estaria acho que diariamente sempre aprendendo, acho que é isso, mais. Acho que é 7.*

Sobre a confiança para ensinar, Amarílis relata experiências que influenciaram sua prática docente para ensinar estudantes com DI. Ressalta o valor da vivência de outras professoras mais experientes, acesso às leituras que trazem experiências relatadas e acesso aos filmes. Além disso, valoriza a proximidade dos alunos e a didática do professor.

*Sim, a primeira, assim, é exemplo de outras professoras, né? Que... que já tão há mais tempo no ramo...É, eu lembro, assim, no começo, quando eu tava no infantil, eu...parecia ‘a sombra de uma professora’, porque eu gostava tanto do jeito que ela dava aula, a didática dela, que eu falava “não, agora é minha vez, que eu vou tentar implementar isso”. Lógico que não é a mesma coisa né, mas tinha coisa, óbvio, que funcionava e tinha coisa que não. Eu tentava ser mais calma porque as vezes eu sou muito agitada ... tem hora que eu perco a paciência muito fácil daí eu lembrava e falava assim “não”...*

*Ah, já li, experiências, assim, quando a gente... teorias, que a gente lê trabalho de alguém na internet, assim, e você fala “Nossa!!”, né?, “será que?”, “vou tentar”. Mas assim, sempre adaptando ao que a gente tem ... Porque, assim, as vezes a professora tem lápis azul e eu não tenho, então eu vou tentar e ali tem um guache, tem um... giz azul, assim. Então tá sempre... um lugar que eu gosto é da Escola Nova, que tem... ah eles têm lá os planos né? Os planejamentos de aula, assim. De todas as... de todos os anos. Então as vezes eu, pra fazer o meu planejamento, eu me baseio nele ... Porque é lógico né, que ele vai ter, ele vai ter mais fácil acesso a vídeo, a telão, aquela coisa a gente sempre adapta né? ... Então eu gosto bastante da Nova Escola.*

*Ah, filme, que você comentou, por em prática não as atividades, mas o jeito da pessoa, assim, sabe? Lá do... tem hora que eu falo “Nossa, eu me vi aí”. Mas como ele se desenvolveu, como ele se tornou professor, aquela coisa. Aí você fala “é!”. Tem um filme que eu gostei bastante, chama Sementes Podres, não sei se você já viu... Ele, assim, a didática dele com... Tudo bem que é diferente do nosso, imagina, mas a didática que ele usou, o jeito que ele... que ele conversa com as crianças lá, com os adolescentes, assim, falo “Nossa, eu preciso ter essa calma, eu preciso ter essa, assim, é... molejo que fala, não sei de, de conversar assim, mais tranquila, hum... ter ao mesmo tempo ter autoridade, mas também brincar com as crianças, ter aquela didática assim não tão séria”. Mas, fazer uma piadinha ali, uma coisa engraçada aqui, dar um exemplo do dia a dia deles, então, ai eu gostei muito daquele filme!*

Sobre o conceito de DI, Amarílis apresentou inicialmente incertezas sobre quais seriam as características comuns para esse público-alvo, entretanto com apoio da consultora que lhe apresentou sua resposta anterior, revisa seu texto e o aprimora:

*(Amarílis revisado) Eu sei que tem mais coisa. Além da dificuldade de aprendizado, de concentração, deixa eu ver... Na verdade, eu acho que não seria aprendizado mais lento, porque todo mundo tem dificuldade com*

*alguma coisa... E... vai de pessoa assim, que cada um tem sua dificuldade, você demora mais pra entender tal coisa. Hum, pegando de exemplo o (nome do estudante com DI) Ele tem mais facilidade com números do que com letras. Então aprendizado mais lento não seria isso. Seria, hum... deixa eu ver. Não consigo sair daqui, mas, a gente precisa, ah...tá mediando mais ele. Não é que ele aprende mais, ele aprende mais devagar que os outros, assim, que isso daí é normal, porque afetou o cérebro dele, afetou uma parte do corpo dele que ele não consegue desenvolver. Só que eu acho que se a gente ficar mais, não é mais em cima, mas assim, sempre tá, tá com ele, tá...perguntando, tá interferindo, tá, assim, eu acredito que por mais que devagarzinho ele vá, ele vai deslanchar.*

Observa-se, portanto, que Amarílis se aproxima de suas experiências com o estudante com DI para auxiliá-la em sua resposta. Para Amarílis, o estudante com DI é aquele que, geralmente, terá mais desafios para aprender em comparação com os demais estudantes. Porém, Amarílis afirma acreditar que, com apoio contínuo, este possa avançar na sua aprendizagem.

Sobre a inclusão dos estudantes com DI na escola, Amarílis relata que sente necessidade de maior apoio dos gestores e da SME em suas práticas. E reflete, com a mediação da consultora, sobre o significado desse apoio esperado por ela:

*Bom, da secretaria, ah, a gente recebe assim, não é aquele apoio, não é apoio que chama, mas, é, atividade que eles nomeiam educação especial... É isso que eles trazem. Emi: O que que é esse apoio pra você, Amarílis? ... Amarílis: Acho que uma conversa, em grupo, assim, né. Ah... não especificamente pro meu, mas eu digo pras outras professoras também que tem alunos deficientes... uma conversa, ah, uma troca de ideia “ô, tô fazendo isso, tá funcionando”, “ai não consigo fazer isso, porque acho que não funciona com o meu”, ah, conversar também. Tem aquele... a gente ser reconhecida, tipo “oi”, sabe? Com a direção, com a coordenação, porque eu sei que elas têm um milhão de coisas pra fazer... Só que aí acaba deixando a gente de lado, não é a gente de lado, mas acaba deixando essa parte de lado sabe?*

Como sugestão de apoio, Amarílis afirma a necessidade de espaços oportunizados para troca de experiências entre colegas de profissão, gestores e SME. Apesar desta falta, relata que compreende que o espaço escolar é dinâmico e que, nem sempre, é viabilizado esse tempo de diálogo entre e intra a unidade escolar:

*É.. só cobra, só pergunta, “Você fez isso pra ele?”, “Você precisa fazer” ... Mas cadê aquela... aquela troca de experiências? Como ela é diretora, como ela é coordenadora, ela já teve experiência suficiente em sala de aula e com certeza ela pegou alguma criança deficiente. E...Como que foi a experiência dela na sala? Sabe, eu acho que seria mais uma conversa, tipo, eu sei que é difícil, eu sei que a gente não tem tempo pra fazer isso, infelizmente a gente não tem. Mas eu acho que seria uma...uma coisa legal assim, pra incluir nos horários nossos, assim, ter essa troca de experiências de um com o outro. Porque daí a gente se baseia. Fala “nossa, acho que se deu certo, eu vou tentar”, né, a gente troca atividade.*

Ao refletir sobre suas práticas docentes, Amarílis relembrou uma situação do ano letivo anterior na qual a coordenadora a observou em sala de aula e, posteriormente, a elogiou sobre suas estratégias adotadas com a classe para a recuperação contínua. Para Amarílis, houve aumento da sua própria confiança para ensinar, a partir desse *feedback* positivo somado a experiência que Amarílis considerou bem-sucedida.

*porque assim, tinha tipo, três grupos, né? Os que tavam junto comigo, os que tinha uma certa dificuldadezinha em certo assunto, os que.. E... acho que 2 ou 3, não sei, que tinha muita dificuldade, que chegava ao ponto de não saber nada, não saber sequencia alfabética, por exemplo. E, e aí eu falava “Nossa, o que que eu vou fazer?” né? ... Então eu separei a sala em alguns grupos. “Então esse lado da lousa, pra esse lado da sala. Esse lado da lousa, para esse lado. Tudo bem?”, né, “Tudo bem”. E aí eu ia, tinha, tinha lugares que eu, que eu coloquei jogos e... eu meio que fazia tipo é... medi pelo tempo. Então, sei lá, 15 minutos, aquele grupo com um jogo e 15 minutos aquele grupo com atividade que eu passei na lousa. E a gente trocava...E nesse dia, eu não lembro se foi a coordenadora ou se foi a diretora que entrou na minha sala, quase morri do coração né? Você fala “Nossa! Será que tá certo? Será que eu posso fazer isso?”. E aí ela ficou lá no cantinho da sala e... Ai eu fui assim, não ficava só lá na frente, né, eu ia ,eu andava pela sala, perguntava...Ah, e assim, foi um momento gostoso, foi um momento que eu até me surpreendi que deu certo, porque eu tive o controle da sala, tem hora que a gente não tem, risos. Mas eu tive o controle da sala, o controle das crianças, eu fiquei feliz que eu não perdi nenhuma pecinha de jogo.*

Amarílis relembrou também uma situação que considera que afetou negativamente suas crenças sobre a própria prática docente. A situação refere-se ao *feedback* negativo dado pela gestora referente aos resultados baixos de sua classe no IDEB. Para Amarílis, o desconforto com o *feedback* e o desempenho abaixo do esperado foi superado ao saber que as demais professoras da escola haviam passado por situação semelhante.

*E aí saiu o resultado, (IDEB) né? Aí eles imprimem todos, a tabela né, de todas as, as salas de aula, tudo. E a diretora me chamou. “Amarílis, venha aqui por favor”. E aí eu falei “Nossa, ferrou”. Me chamou pelo nome, assim, inteiro, ferrou né? Aí sentei tudo e ela falou “ó, olha o resultado dos seus alunos”. E um monte de carinha triste! E, daí ela ficou perguntando “que que tá acontecendo?” e o que eu fiz, o que eu deixei de fazer. Mas assim, foi um clima meio pesado, porque eu acho que ela não escolheu muito bem as palavras. Não vou lembrar exatamente, assim, mas “Você precisa se mexer”, “Você precisa fazer alguma coisa, porque esse resultado não da”. Porque assim, eu sei que eles são, eu sei que eles se preocupam muito com o IDEB... E eles são muito preocupados com isso, o que me deixa um pouco irritada, né? Porque é números e não é a criança, né? E aí, tipo, ela falou assim, que não podia acontecer isso, que eles já tão no 3º ano, que não pode ter muita reprovação, o que que vai ser do 4º ano, não sei o que. E sabe? Eu fui me sentindo tão pra baixo, que daí depois eu descobri que não foi só comigo, né?*

As suas vivências e práticas com a inclusão escolar trazem experiências de sentimentos e emoções. Foram comparadas as respostas emitidas no início da consultoria colaborativa e no

momento final. Observa-se que os sentimentos apresentados foram mantidos, entretanto, foi acrescentada o sentimento de angústia.

(Resposta de Amarílis no início da consultoria) *Preocupação, Insegurança, Otimismo, Esperança*

(Resposta de Amarílis durante Núcleo Avaliativo-Reflexivo) *angústia, preocupação, otimismo, esperança, deixa eu ver se tem mais algum aqui... Ah, acho que só!*

Infere-se que o sentimento de angústia possa estar relacionado com as alterações na forma de ensinar (remotamente), com o fato de não ter contato com os alunos e colegas para troca de experiência, dentre tantas outras situações limitadas pela chegada da pandemia.

Amarílis considera que existem inúmeros desafios e contratempos no processo de ensino-aprendizagem com seu estudante. Embora realize o planejamento e reconheça que este auxilie, há situações que extrapolam e demandam flexibilidade.

*... Não sei acho que na hora ou eu, eu paro, eu falo “não, acho que dá pra adaptar (o planejamento) desse tipo”. Acho que tem que pensar muito rápido, né? ... assim, quando você pensa, né, você programa uma atividade pro aluno ali, pro (nome do estudante com DI) por exemplo, né? E... você fala “não, acho que vai dar tempo ou ele vai fazer nesse tempinho aqui, ele vai ficar bem, vai ficar bem, não sei o que”. Só que ele sai “tia, quero ir no banheiro”, “tia pelo amor de Deus me ajuda”, ele vai encher o saco, não encher o saco, mas perturbar a criança. Você viu o que ele faz né? Vai, ai a criança “tia, olha ele aqui!”, não sei o que. Ai você fala “não, mas (nome do estudante com DI), tá aqui, aqui ó”. E eu pensando, né, mas tem horário, eu preciso cumprir! Ou “você precisa aprender isso aqui até tal”, né? E... E sai mesmo da situação, por isso que fala que... tem que ser um planejamento, um currículo bem flexível, porque não pode ser aquela coisa... rígida ali, porque, meu... sai do controle!*

Para Amarílis, esses desafios e contratempos no processo de ensino-aprendizagem de sua sala de aula a deixam insegura com sua prática, justificando que precisa tomar decisões no momento em que os episódios acontecem para resolvê-los.

*Aí a gente tenta adaptar só que não sabe se tá... tá sendo bom pra criança, também não sei se as vezes a gente consegue, na hora, assim, é... adaptar do jeito certo, porque a gente sempre tenta, pelo menos eu, assim, ter minha colinha ali né? Eu imprimo meu planejamento, dou umas olhadinhas, “não, agora eu tenho que fazer isso”, daí quando eu saio do controle, a gente... eu não sei se não tá, porque eu funciono muito assim né, eu tenho que dar uma lida ali pra, pra ver se... pra continuar. É um pouco de desafio ainda sim, não tão grande, porque a gente já contornou várias vezes isso, mas ainda fica aquela “nossa, será que tá sendo bom?”.*

Apesar da insegurança relatada anteriormente por Amarílis, ela afirma que esses contratempos e desafios não afetam a confiança enquanto professora, pois sabe que fazem parte do magistério.

*Não, continuo tranquila, porque eu sei que não sou só eu, né?*

Amarílis relembra sua primeira experiência no ensino regular já com a presença de uma criança com TEA. Acredita que esta situação influenciou sua autoconfiança como professora. Amarílis identifica três temas que influenciaram na autoconfiança, destacando: a responsabilidade do professor para inclusão, mesmo que receba apoio de outras pessoas, as experiências bem-sucedidas com a inclusão do estudante e o *feedback* da família.

*...Primeiro que eu tava insegura de ser professora, porque, assim, eu nã... né, atuei em uma sala de aula assim e aí eu... aquela insegurança com os pais, né, “será que eles vão gostar de mim? Será que eles não vão gostar? Será que eu tô ensinando bem pra essas crianças? Será que eu to planejando coisa certa?”. Assim, a gente tinha sempre ajuda dos professores do mesmo ciclo lá, tudo, mas no dia-a-dia mesmo era eu e eu. Tinha monitora ali, mas, né, quem dava ali as rédeas era eu. E eu acho que foi uma junção de tudo, né? Primeiro ano, primeira vez, é.. primeiro aluno. Mas, eu achei que foi significativo, porque, tipo pensei assim “eu sou capaz de ensinar”... “independente da diferença”, porque eram 21 crianças na sala de aula, de 3 anos. E uma diferente da outra. E... tive que me virar, mas foi... Assim, eu vi que, que teve um resultado positivo sabe? ... Tanto afetivo de todos os alunos, principalmente dele, do autista né? Os pais, aliás, no caso, a mãe dele super satisfeita agradecia, “nossa, muito obrigada”, a gente ganhou canequinha dela.*

Amarílis avalia que as experiências positivas pregressas relativas à inclusão desse estudante com TEA são inúmeras e, afirma, que essas aumentam sua confiança para ensinar.

*Ah acho que de uma certa forma deixou a gente mais confiante, porque valeu a pena né? Todo esforço, todo trabalho, né?... Assim, coisinhas pequenas mas que a gente foi trabalhando o ano todo, né? ... Assim, afeta né, a gente fica um pouquinho mais confiante, fica feliz né? ... gente fica... se sente satisfeito.*

Amarílis lamentou a falta de vivências com seu estudante com DI em função da pandemia e modalidade de ensino remoto, pois considera que na modalidade presencial ele estava avançando. Contudo, lembrou um momento que considerou uma experiência negativa pelo fato de ter interrompido a aula com todos os alunos e não saber como ajudar o estudante.

*Mas eu lembrei agora de um episódio do (nome do estudante com DI) quando ele...ele tava indo bem, tava participando das aulas e talz. Eu não sei o que, porque eu tenho quase certeza que foi algum momento que ele passou na casa dele. Porque ele veio, assim, mudou da água pro vinho! É, teve um dia, eu não sei nem se você tava, mas eu não sei eu te contei também, ele pegou o lápis de cor, passava pra molhar... Passava na bochecha, na boca, em todas*



*as unhas... aí ele começou, com isso, ele saia, né, ele já tava todo pintado e saia, ficava na porta da sala fingindo que tava fumando. E as crianças olhando “tia, olha lá, ele tá fumando”. Aí eu perdi, assim, naquele dia eu perdi o controle da sala, porque eu tava preocupada com o (nome do estudante com DI), mas eu não podia deixar a sala subir em cima, também. Parei a aula completamente, fiquei brava, eu não sabia o que eu fazia com o (nome do estudante com DI). Na hora eu fiquei brava, né? Não pode. Aí depois eu falava “não, né, aconteceu alguma coisa”.*

Apesar dessa experiência que a professora considera que malsucedida, Amarílis afirma que no outro dia apostou em novas estratégias de ensino capazes de evitar possíveis contratempos e acreditou que seria melhor. Porém, no primeiro sinal manifestado pelo estudante com DI, Amarílis já se lembrava do dia anterior.

*No outro dia eu cheguei positiva na sala “não, hoje vai ser diferente”. Eu não lembro, mas eu acho que eu mudei minha didática com ele. Hm... não lembro se eu dei, é, atividade lúdica, jogos, assim... Se foi nesse dia que eu separei a classe em grupos, né, os adequados, assim. Porque teve uma hora que, acho que até a coordenação que falou pra chegar e separar “adequado, básico, os com dificuldades” e fazer coisas diferentes né? Não lembro se foi isso. Mas, quando ele ameaçou fazer isso, eu já fui ficando, sabe? “não, tava indo bem, porque você começou a fazer isso de novo?”. E porque, assim, a gente não quer ficar brava, né?*

Ao avaliar outras situações de inseguranças no ensino, Amarílis lembra também que o primeiro dia de aula com a classe geralmente traz inseguranças, mesmo que tenha planejado a aula de boas-vindas.

*Sempre no primeiro dia de aula a gente fica...bem, eu pelo menos, fico bem insegura. Porque eu não conheço os alunos e os alunos não me conhecem. Então o primeiro dia de aula, pra mim, é sempre o mais difícil. Assim, não importa o quanto eu planeje, quantos vídeos eu assista ou a bexiga que eu encho lá com frasezinhas... eu sempre vou ficar insegura, porque... a gente não conhece com quem a gente tá entrando ali, né? Então, é... Eu, né, eu sempre me apresento, só que assim, no fundo, meu coração tá assim. Eu sei que é uma coisa que eu vou me acostumar, mas meu coração sempre tá, né, acelerado e eu to bem nervosa.*

Independentemente dos desafios mencionados por Amarílis sobre a docência e as inseguranças vivenciadas, a professora considera uma realização poder ser parte do desenvolvimento da criança.

*Ah, a criança por exemplo, quando a gente consegue ver que aprendeu o alfabeto. Você fica feliz por ela, mas você vê a expressão dela, o olhinho dela brilha porque ela aprendeu! Então eu acho que... que a gente fazer parte disso é muito legal, né, por mais difícil que seja, por mais desafios que a gente tenha que enfrentar aí. Mas eu acho que é uma satisfação “nossa, eu consegui ensinar essa criança” ou pessoa, enfim. E ela conseguiu realmente aprender, assim, da forma com que eu planejei, eu acho que é muito significativo pra mim.*

Para Amarílis a realização do progresso da criança por meio das experiências de ensino por ela ofertadas levam aos sentimentos de felicidade e satisfação.

*De felicidade, de satisfação, sabe? Não assim, “droga ele não aprendeu”, mas você fica feliz quando a pessoa aprende né, que do jeito que você explicou. Porque as vezes a gente explica e a pessoa não entende né, normal. E... e a gente vai achando caminhos diferentes pra ver se ela aprendeu mesmo... Então acho que é, hm, felicidade e satisfação!*

Diante do tema da relevância das características do “bom ensino”, os valores profissionais indicados por Amarílis, são, por ordem de relevância: a confiança, a determinação e a humildade.

*Independente do que esteja acontecendo na sala, a gente tá determinado (a ensinar) a fazer o bem, né, a nossa determinação, assim, nosso ponto, é ensinar a pessoa. Então acho que entra isso, determinação.*

*Humildade também!... A gente tem que tá sempre humilde, ahn... com as pessoas que trabalham com você, desde a... desde a merenda até a gestão... Porque sozinho, a gente não consegue fazer as coisas sozinho. A gente sempre precisa da ajuda de alguém, né? Então... acho que humildade é um fator muito importante, assim, que a gente precisa. Por mais que a gente fale “não, eu sou melhor que ela”, mas você não é melhor que ela, ahnm, você precisa dela de alguma forma, alguma hora você vai precisar dela, né?... Você nunca julgar, nunca julgar e falar “ai eu sou melhor”, né, e não querer a ajuda de ninguém, porque no final você sempre vai precisar, sempre vai precisar de uma ajudinha aqui e ali...*

*E confiabilidade...Porque a gente tem que ter confiança na gente mesmo e confiar no seu trabalho, né? Que “não, eu consigo fazer”, né, é o meu trabalho, eu sou profissional nisso, tem que ter confiança que eu vou conseguir, por mais que as vezes eu tenha que dar umas voltas, fazer um caminho diferente ai, eu acho que eu tenho que ter confiança em mim de que “não, eu consigo”, né? Nunca pensar negativo nessa parte, porque se não a gente nunca vai conseguir mesmo.*

Dando continuidade aos espaços para escuta e compreensão do contexto de ensino remoto emergencial, Amarílis relatou mudanças solicitadas pela SME para os próximos kits do estudante com DI. Segundo Amarílis, foram adotadas adaptações no nível de dificuldade das atividades do kit comum. Destaca-se que a partir de tal modificação a professora, por conhecer o estudante com DI poderá realizar as adaptações que julgar pertinentes a partir do conteúdo comum. Verifica-se assim que a SME com esta nova medida devolve à professora a possibilidade de adaptar as atividades do Kit para o estudante com DI.

*Mas não tá mais fazendo atividade adaptada pros alunos que tem dificuldade. A gente tá pegando as mesmas atividades, né, e adaptando elas pra eles. São as mesmas, mas sei lá, com um número diferente, menor ou...um eu peço consoante, o outro eu peço vogal, tá desse jeito assim.*

Para Amarílis, a Bússola é o objeto que ilustra o que é ser professora. Amarílis faz uma reflexão associando a função do objeto com o papel do professor, qual seja o de ser um guia o desenvolvimento dos estudantes, independentemente de suas necessidades educativas:

*No começo (essa tarefa de casa – pensar em um objeto que representasse o que é ser professora) foi horrível, porque eu olhava todo lugar e eu não conseguia achar, risos... Eu falava “aquilo? Não... não.”. Aí eu passei a semana, assim, pensando! Pedi ajuda pros universitários... meu pai!...a gente debateu um pouco e tal. Foi bem legal! E, hm, depois a gente chegou na conclusão de que uma palavra bonita e acho que uma palavra que serve, acho que na verdade em todas as profissões, né? É a bússola!... Porque a gente sabe o que é a bússola, né, serve pra guiar os viajantes aí, né? Que sempre mostra o norte. Então acho que é isso, pra mim a ...professora, é isso. É... as crianças tão lá e você tem que fazer o seu trabalho pra guiar eles pra frente, né? Tá sempre... sempre ali com eles, ahn.. pra guiar mesmo. Esse eu acho que é o nosso... um dos nossos serviços aí, uma das nossas, que a gente precisa fazer com os alunos. Então eu acho que é isso mesmo, a bússola serve pra guiar os viajantes, serve pra sempre mostrar a direção certa e a gente tá lá também, pra mostrar a direção certa, o caminho certo, assim, pros alunos.*

No enfrentamento dos desafios como professora, Amarílis ressalta novamente o importante papel das experiências vivenciadas para ensinar estudantes com DI na sala regular. A partir de sua avaliação e reflexão, Amarílis sente-se mais preparada.

*Sim, eu me sinto mais segura sim...Eu falo, assim, pelo fato da... que eu vinha falando sempre né? De experiências, experiências e experiências... E isso vai levando, assim, a perfeição né? Lógico que a gente tá muito longe da perfeição, mas o começo é sempre mais difícil né?*

Amarílis considera que compreende melhor, em comparação com o início do ano, quais as estratégias e ações que podem ser bem-sucedidas com o estudante com DI. A professora ressalta que o currículo adaptado foi um elemento relevante na construção dessa confiança para estabelecer estratégias para inclusão do estudante com DI:

*Ah mudou, com certeza! Porque a gente já sabe onde tá caminhando ali, né? O currículo ajudou bastante gente!... Ele serve bastante de apoio... Pelo menos pra mim, assim... E a gente já conhece mais ele, sabe o que que ele... ah, o que que ele já tá acostumado, o que ele ainda não, não consegue, a gente tem que propor desafios pra ele também.*

Amarílis considera que sua confiança para ensinar não foi afetada pelo ensino remoto. Destaca-se que Amarílis menciona que o contato com o estudante com DI ou seus responsáveis foi completamente inviabilizado nesse período.

*Acho que não! ...Assim, hm... é que a gente não tá na prática lá né?... Mas... ah tá mais ou menos, a gente tá fazendo as atividades, né? ...Assim, em relação a isso, não afetou muito não, mas, assim, lógico que a gente tem que aprender... Né, que nem eu tava falando, to tendo que aprender a editar vídeo*

*e fazendo as coisas né?... Mas a gente teve que se adaptar e ir, bola pra frente, continuar ... Não sei como que ele tá, né? Porque eu nunca mais vi... mas acho que não.*

No início da consultoria colaborativa Amarílis atribuiu pontos na escala EEDPI-DI sobre o tema da eficácia docente. Uma das pontuações mais baixas naquela ocasião referia-se ao tema de “comportamentos inadequados ou perturbadores”. Diante deste tema, buscou-se conhecer como Amarílis caracteriza um comportamento inadequado ou perturbador:

*Atrapalhar quando a gente tá explicando, risos. Conversando, assim, ahn... eu acho que o que me perturba também é quando, mesmo a sala estando quietinha, elas não tão lá na sala... Tão só de corpo, a alma tá viajando lá. Então daí você pergunta e a criança, tipo, fala que entendeu. E isso acontece sempre com todo mundo né, até com a gente. ... De não entende, aí a pessoa fala que entendeu, você continua a aula e depois ela vai lá e pergunta “mas eu não entendi isso!”. “Eu acabei de perguntar o que vocês entenderam!”, né? Acho que isso me... me perturba um pouco, assim. ... além da conversa!*

Entretanto, para Amarílis, esse tipo de comportamento não afeta sua própria confiança para ensinar, mas gera reflexões para si mesma sobre seus procedimentos e estratégias de ensino adotadas.

*Sobre confiança de ensinar, não... Mas... as vezes eu paro e penso, assim, “será que eu tô sendo chata?”, assim, tipo, será que eu tô... como é que eu posso dizer? Será que a minha explicação? Tô exagerando? Não tô dando resultado, assim...*

Outro tema com baixa pontuação na aplicação inicial da EEDPI-DI refere-se ao conteúdo da legislação vigente para inclusão de estudantes com DI. Na sua nova reflexão Amarílis considera que se fosse solicitada para fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual teria que retomar as legislações abordadas nos encontros da consultoria colaborativa.

*Eu teria que estudar bastante. Porque... assim, eu acho que eu não sou tão apta para falar com total confiança sobre essas leis, né, a gente sabe um pouco porque a gente vem estudando aí, pra concursos e talz... Mas... igual você que você tá ali todos os dias com essa lei, você sabe, você consegue falar mais claramente, né, assim, você tá ali todos os dias vendo essa situação, vendo isso. Então eu acho que teria assim, se falasse pra mim “Você vai falar na frente de todo mundo sobre essas leis”. Eu ia correr para o quarto pegar uma dessas leis, risos, pra ler, pra ver se eu conseguiria explicar.*

Para Amarílis, quando a criança tem o laudo de DI, significa que ela precisa ter mais atenção sobre a aprendizagem deste, para que consiga propiciar situações educativas em vista a superar os desafios relativos à aprendizagem que esse estudante tem.

*Significa que a gente tem que dar... Assim, eu acho né? Você tem que dar bastante atenção pra aquela criança com laudo. Porque, independente do laudo que ela tiver, ela vai ter dificuldade, né, ela ... tá ali na... a limitação dela é diferente das outras crianças. E é comprovado... ai acho que é mais responsabilidade. ... E quando não tem, a gente já nem pensa nisso (em adaptações na escola), infelizmente.*

A Amarílis considera que a participação dos pais no processo educativo dos estudantes é um aspecto relevante. Como tentativa de aproximação, Amarílis lembra que costumava mandar recados pelo caderno destinado para tal. Amarílis afirma que não recebia retorno de todos. E lamenta que, durante o ensino remoto, esse diálogo ficou ainda mais prejudicado:

*(ensino presencial) A gente envia recado, tudo mais, isso até fora da pandemia, a gente fazia antes. E... Acho que falta um pouco, não digo todos os pais, mas alguns ali bem pouquinhos, parece que só consegue reclamar e não vai atrás de outras informações, sabe? Não lê o que a gente tá mandando. Recado mesmo do caderno de recados, num, não ve né, não sei ... Mas eu acho que falta sim, nossa comunicação antes era o caderninho de recados deles né? Então tinha criança que eu escrevia, assim, ah, diariamente, assim, mais ou menos... eu escrevia o que tava acontecendo e não tinha aquele feedback. Assim, às vezes eu não escrevia nem só pra reclamar, eu escrevia, tipo, dava... ah, falava bem, ah, falava assim “Bom fim de semana!”, “Bom feriado!”, aquelas coisas assim e.. nem um ok, nada! Não tinha retorno nenhum.*

*(ensino remoto) Parece que a gente tenta, tenta, tenta, mas não sei.*

Foi oportunizado que Amarílis retomasse suas respostas anteriores nos outros núcleos da consultoria colaborativa sobre o HTPC. Ao final da consultoria colaborativa a visão de Amarílis, sobre o HTPC resume-se em momentos de trocas e partilhas.

*Trocar ideias, tirar dúvidas... Conversar, compartilhar. Emi: tá, isso é o que acontece? Amarílis: Não! Pra mim seria mais isso, mas...*

Em momentos anteriores da consultoria colaborativa, Amarílis indicou a necessidade de ter tempo para planejamento comum com a professora de AEE. Ao retomar sua solicitação, Amarílis complementa e altera sua resposta, fazendo uma reflexão valorizando novamente o momento de contato com a professora do AEE, abre mão da necessidade de ter este tempo cronometrado, e valoriza a oportunidade criada pelo ensino remoto de ter contato mais frequente com a professora do AEE.

*Assim, o HTPC ele é muito importante sim, porque é aquele momento que a gente encontra todo mundo e talz. Ela reúne todos pra passar os recados que a secretaria passou pra ela, enfim. Mas, acho que falta aquele momento, pelo menos uns 10 minutinhos no final, talvez, pra gente conversar, trocar ideia, o que que fez de atividade, o que que não fez, sabe? Não precisa é... 50 minutos, porque eu tava bem perdida ali (na resposta anterior), como já falei, risos. Eu tava muito perdida.... Agora... a gente tem o dia, assim, ela (prof. AEE) me manda mensagem no whatsapp, eu respondo e vice versa. E a gente se*

*encontra também nas entregas de kit, de organização dos kits, então a gente consegue conversar. Sexta-feira teve conselho... ahn... a gente viu as atividades.*

Na mesma perspectiva, com mediação da consultora, Amarílis retomou suas respostas sobre a inclusão de seu estudante com DI, especificamente duas frases: “Pelo fato de a professora ter vários alunos, cada um é de um jeito e a gente tem que focar muito na criança que tem dificuldade e a gente não pode esquecer os outros alunos também” (Núcleo Comum) e “Então tem que, eu planejo duas lições e eu tenho que planejar pra ele 4 ou 5 porque ele faz rapidinho, então é meio complicadinho! (Núcleo Comum)”. Amarílis optou por alterar essas falas em relação a flexibilização do currículo:

*Sim, começando pelo, essas duas atividades diferentes, que eu acho que mencionei uma diferente da outra. ...Ahn, diferente vai ser...Só que não discrepante... Então o que a secretaria faz com a gente agora, que a gente tem, né, que flexibilizar ai a partir da atividade que a gente ta dando, tem que adaptar ela, tudo, eu gostei! Porque... O nosso intuito não é excluir criança alguma...Então aquela criança que tem mais dificuldade eu acho que não deve, né, fazer uma atividade nada a ver, sabe? Dar o be-a-bá ali pra ela, “ai faz, copia o alfabeto”. Não. E a gente continuar com a matéria e o currículo com as outras crianças. Porque a criança ali, ela vai completar. E aí? Vai aprender nada. Então eu acho que a gente sempre tem que ali dar uma, uma forçadinha neles, só que de acordo com as limitações né? Então, eu acho que até ficaria mais fácil quando eu tiver em aula, eu adaptar, né? ...Então eu pego essa atividade, faço a atividade assim, a mesma e... a mais inferior? Mais, assim pra ele realizar... Porque, assim (como descrevi), eu ficava doida! Eu falava “nossa eu tenho que pensar em uma atividade pra ele e uma atividade para sala!” e eu não tava conseguindo dar conta...eu acho que eu não tava conseguindo ser uma professora muito boa em relação a isso.*

Apesar de compreender as flexibilizações possíveis para a inclusão do estudante, Amarílis se preocupa que, até o momento, a responsável pelo estudante com DI não havia retornado para escola o material e o kit de atividades:

*A única coisa que eu sei, que eu perguntei, é que ele (estudante com DI) não devolveu nenhum kit.. Tipo, dos jogos que a (prof AEE) tinha feito ele só, só pegou. E não devolveu. Porque é coisa da escola né? Precisa devolver. A única coisa que eu sei. Aí a (prof AEE) tinha comentado, parece que uma tia dele, eu não sei se tem filho, se tem sobrinho ali na escola e tem whatsapp lá da sala dele..*

Sobre suas afirmações anteriores a respeito se a formação continuada faz diferença na confiança para ensinar em classes inclusivas, Amarílis acredita que sim e complementa:

*as formações tão ai pra ajudar a gente...Lógico, tem formações e formações. Tem aquela formação que... que é, assim, mais bem feita, que é mais elaborada... E tem aquela formação que é... não sei, parece, que dá a impressão, tipo “ai, faz isso só pra gente contar ponto, só pra... escrever na folha lá”, né? ... Mas assim, eu acho, eu acredito mesmo que a formação seja*

*algo que ajuda, que, assim, quando a gente... é tipo um curso que ajuda a gente em diversas coisas, em diversas matérias. Seja contação de história, seja matemática, ciências, enfim. Tá aí pra ajudar a gente, mas aí também depende de quem tá fazendo, quão sério tá levando.*

Ainda em relação à formação Amarílis afirma que os encontros de consultoria colaborativa eram considerados por ela como um momento de formação continuada. Amarílis destaca a partilha de informações e diversidade de conteúdos abordados, mesmo se tratando de um único público-alvo:

*Ah, sim, porque tem vários assuntos. Assim, mesmo falando do, de um mesmo assunto, assim, só que são vários, cada dia é uma coisa diferente, cada dia é um conteúdo diferente. E assim, acaba, querendo ou não, acaba ajudando a gente né? Da umas luzes, assim, no fim do túnel, risos.*

Sobre a continuidade de sua participação dos encontros de consultoria colaborativa, mesmo com as mudanças para encontros remotos, Amarílis ressalta o tempo de qualidade para reflexão e orientações que considera que foram válidas para sua prática docente:

*Porque sempre, sempre uma ajuda é bom! Ahn.. conhecimento também! A gente viu bastante coisa, coisa que eu não... que nem eu falei pra você, quando você me perguntou do objeto. Que a gente... eu não via as coisas desse jeito, dessa maneira. Agora, que nem, a gente olha qualquer coisa, a gente já fica pensando “nossa, verdade”, já fica refletindo, uma coisa ou outra. Ah, é sempre bom né? Eu acho que... uma vez por semana, 50 minutos não é muito tempo. Se falar “ai, tô tomando seu tempo”, não tá! A gente já tá né? Até acostumei! **Emi:** Eu também! **Amarílis:** E...Eu acho que é bom isso daí mesmo sendo remoto.*

Em síntese, foi possível observar que Amarílis considera como aspectos relevantes para suas ações docentes a formação continuada, as experiências vivenciadas com o estudante em seu cotidiano, o apoio recebido pelas colegas de profissão/gestores/SME, feedback das pessoas sobre seu trabalho enquanto professora e as interações com as famílias. Esses aspectos haviam sido ressaltados por Amarílis já nos núcleos anteriores da consultoria colaborativa.

Observou-se, ao longo das sessões coerência entre suas respostas, e aprofundamento dos conceitos e temas a partir das suas argumentações trabalhadas durante as sessões de consultoria colaborativa. Exemplos: a redação de relatórios, PEI, flexibilização de conteúdo, estratégias utilizadas para inclusão escolar, conhecimento de legislação sobre inclusão, entre outras.

Apesar de Amarílis afirmar que o ensino remoto emergencial não diminuiu sua crença de capacidade para ensinar, percebe-se que a professora relata incertezas e muitos desafios latentes. Amarílis lamenta a falta de contato com seu estudante com DI e, inclusive, de falta de notícias referente as atividades que estavam sendo enviadas até o momento.

### **Amarílis - Avaliação final do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”**

Sobre sua experiência nas sessões de consultoria colaborativa, Amarílis afirma que foi positiva para seu conhecimento sobre a temática da inclusão escolar de estudantes com DI.

*Com certeza meus conhecimentos sobre os assuntos abordados durante os nossos encontros cresceram muito! Tinha bastante coisa que não sabia.*

Como exemplo das reflexões propiciadas, Amarílis relembra de o conteúdo sobre o educador especial estar presente na escola. E faz um adendo sobre equipe multidisciplinar:

*Um dos assuntos que me fez pensar diferente foi sobre o porquê não ter uma escola regular com serviços especializados. Isso facilitaria muito a vida de muita gente, incluindo dos alunos também.*

Amarílis considera que fará mudanças na maneira de planejamento para inclusão escolar de seus próximos estudantes:

*Sim. Planejo realizar atividades adaptadas para os alunos que apresentarem dificuldades, porém com os mesmos conteúdos trabalhados em sala de aula.*

Amarílis considera como um desafio para incluir estudantes com DI a necessidade de conhecer suas próprias necessidades educativas enquanto estudante para, assim, planejar de modo que considera adequado:

*Acredito que o conhecer a criança, conhecer suas limitações e a partir disso planejar atividades.*

Como forma de superar esses desafios, Amarílis afirma a necessidade de experiências práticas com o estudante com DI:

*Serei capaz de superá-los na prática. Na teoria é uma coisa, na prática muda tudo.*

Amarílis afirma que as sessões de consultoria, somado a suas experiências de início do ano, propiciaram recursos para que ela consiga superar possíveis futuros desafios em relação a inclusão de estudantes com DI:

*No começo do ano eu não conseguia planejar aulas direcionadas para o meu aluno deficiente intelectual, hoje já consigo fazer isso com uma certa facilidade. Consegui entender como se faz.*

Como comentários e sugestões sobre os encontros de consultoria colaborativa, Amarílis tece elogios:



*O curso de formação foi muito bom. Acredito que deva fazer mais vezes com mais professores.*

Também, afirma que os encontros de consultoria colaborativa, no geral, foram além de suas expectativas iniciais:

*Sim, bastante! Foi melhor do que pensei!*

Amarílis avalia, que os encontros de consultoria colaborativa colaboraram qualitativamente para sua prática docente:

*Sim. Consigo ver com mais clarezas algumas coisas que antes não conseguia.*

### 8.3.2 Caso 2 – Íris

Retomando-se os dados pessoais e, de forma resumida, a professora Íris graduou-se há sete anos em Licenciatura Plena em Pedagogia. Começou a atuar como professora há um ano. Tem experiência anterior à docência atuando como monitora em creche. Leciona em uma sala regular e realizava a inclusão de duas meninas com deficiência intelectual, as quais precisaram mudar de turno de estudo ao longo do ano letivo. Essa alteração aconteceu durante as sessões de Núcleo Comum, porém a professora optou por permanecer com a participação na pesquisa.

#### Núcleo Comum

Ao início das sessões de Núcleo Comum, Íris realizou apresentou dúvidas a respeito do que é a inclusão escolar.

*Mais ou menos (confiante em conceituar a inclusão escolar), porque quando eles falam inclusão escolar, é... apenas colocar o aluno dentro de sala de aula? Mas e o professor? Ele está preparado para atender esse aluno, né? Então, pra mim, tem essa dúvida, né? O incluir é isso?*

Somado às dúvidas sobre o tema da inclusão a professora Íris também não soube afirmar o que é necessário para que o professor consiga se sentir mais preparado para atender o aluno PAEE dentro da sala de aula regular. Segundo Íris, nem formações em âmbito de especialização conseguem preparar completamente o professor, dada as particularidades educacionais de cada estudante, mesmo que com o mesmo laudo.

*O professor, ele faz a faculdade, mas na faculdade não aborda todos esses assuntos né? ... que a gente vê na prática da sala de aula, né? ...eu acredito que sim, que ficam dúvidas porque mesmo os professores especialistas que atendem o aluno na sala de recursos, ele também, né? No dia a dia a gente sente que ele vê essa dificuldade, sente essa... falta de algo, saber como lidar com a dificuldade daquele aluno...*

Íris ressalta também os desafios na operacionalização da inclusão escolar, justificando-os pelo distanciamento entre a teoria da temática e a prática no cotidiano escolar.

*...a inclusão escolar, assim, no dia a dia, no cotidiano não é o que a gente vê nos dias de hoje, né?*

A professora acredita que os pais dos estudantes com DI podem se informar mais sobre a inclusão escolar.

*Que eu acho que os pais deviam também procurar saber mais sobre o que é a inclusão, né? Ler mais, fazer pesquisas, e procurar mais sobre o assunto.*

Íris relatou que a listagem dos matriculados do ano letivo tem indicação de quais crianças são PAEE. A professora afirma que teve acesso a essa informação uma semana antes do início das aulas do ano letivo de 2020.

*Então, Eu peguei a lista, né? A listagem dos alunos já vem lá escrito. Emi: E essa lista você pegou mais ou menos quando? Íris: Acho que no início de... uma semana antes.*

Sabendo que teria duas estudantes com o laudo de DI, Íris procurou contato com as professoras das crianças dos anos letivos anteriores. Íris fez uma reflexão, também, sobre seu entendimento sobre a DI. Íris destaca o déficit da aprendizagem de suas estudantes com DI em comparação com os demais da sala, indicando o esquecimento frequente de uma das estudantes do conteúdo que a professora explicava em sala de aula.

*Ah eu entendo que essa deficiência intelectual é que... abrange assim um certo espaço assim da mente. E no caso, quando eu já fiquei sabendo eu conversei com algumas professoras do ano passado que ficaram com ela e falou assim "olha, elas são assim, assim, assim, é leve. A (nome de estudante com DI 1) é um grau e a (nome de estudante com DI 2) é outro." ...A (nome de estudante com DI 1) já tem mais entendimento, a gente já vai explicando pra ela e ela já vai conseguindo responder. Emi: Ela é alfabetizada? Íris: Não. Ela reconhece letras, mas a (nome de estudante com DI 2) não. Eu falava pra ela "esse é o número 3", aí eu ia na lousa. "Que número é esse?". "Que número é esse, tia?", ela esquecia.*

Em relação ao fato de Íris se sentir preparada para elaborar um relatório sobre as potencialidades de dificuldades de suas estudantes com deficiência intelectual, a professora explica que não se sente hábil e demonstra solicitar ajuda da gestão para aprimorar o relatório. Íris valoriza o apoio recebido pela gestão em sua unidade escolar.

*...porque tem umas palavras adequadas né pra gente colocar (no relatório). Tanto é que quando eu faço eu procuro sempre fazer a lápis. Aí eu chego na coordenadora e ela dá uma remodelada, ela troca algumas palavras que fala que não pode usar...A gente sempre que precisa de apoio pode ser ou a coordenadora, ou vice-diretora, diretora mesmo. Elas já deixam bem claro, precisou de ajuda pra fazer relatório, pra ... é, "Não tá conseguindo avançar com conteúdo na sala, tá com dificuldade, vai na minha sala, porque já fui professora". Elas explicam muito bem.*

A professora Íris, ao final da segunda sessão, apresenta suas reflexões despertadas a partir da vivência na consultoria colaborativa sobre os temas abordados até o momento. Íris destaca o tempo de qualidade para reflexão e oferta de conteúdos que fazem sentido para suas práticas.

*...algumas coisas (conteúdos) aí que no dia a dia a gente acaba, né, não procurando pesquisar, porque não dá tempo, né, e vai clareando mais a mente, vai trazendo novas ideias, né. Auxilia muito, ajuda muito. E a gente*

*vai se sentindo mais confiante, porque vamos buscando mais esse aprendizado, né, e pegando essas teorias pra usar no nosso dia a dia, na nossa prática!*

A professora relata as suas dificuldades de incluir sua estudante com DI na sala de aula, alocando a justificativa no manejo de sala (dar atenção para a estudante e para o restante da sala). Iris, na sua avaliação, entende que a criança tem vontade de aprender. A professora relata que, mesmo dando as instruções e pedindo para a estudante com DI realizar a atividade enquanto oferta apoio ao restante da sala, a criança frequentemente para suas atividades e vai ao encontro da professora pedindo apoio constante.

*Ainda tô com dificuldade assim, pra poder atender as necessidades né, da aluna. Porque a cada dia eu venho conhecendo mais, né? E, assim, eu vejo também que na medida que eu vou, assim, proporcionando algo pros alunos da sala, eu vejo que a vontade que ela tem de aprender é muita, né? Então, ela anda muito atrás de mim na sala, ela pede, ela procura, às vezes, nem todos os momentos eu posso atender, estar só com ela né? Mas ela me chama o tempo todo, ela né, assim, quer que eu esteja sempre do lado dela auxiliando. Aí eu explico, eu falo “eu fico um pouco com você, dou uma volta na sala e volto pra você”.*

Apesar dos dilemas apresentados por Íris no manejo da sala de aula diante das demandas de um conjunto de crianças (23) e de uma criança com DI, que a chama com frequência pedindo apoio constante, Íris não considera que um profissional de apoio a inclusão escolar (PAIE) seria necessário para a auxiliar com esses desafios.

*Eu acredito que não, não precisa (de PAIE). Mas, assim, é uma questão assim, que tem que ser trabalhado mesmo, assim, com a criança mesmo... Pra ela aguardar, porque nem todos os momentos eu vou poder tá ali do lado dela. Existem, né, os outros 23 alunos e... mas é isso. Dessa maneira que eu vejo, que eu enxergo, né? Que ela tem vontade, tem fome de aprender, que ela quer aprender, mas, assim, eu não posso tá o tempo todo com ela.*

Até o momento, Íris afirma que não haviam sido feitas avaliações com seus estudantes, somente a diagnóstica. A professora explica que realizava adaptações no grau de dificuldade das atividades para a estudante com DI. Íris afirma que a estudante a questionava sobre essa diferença das atividades dos colegas de classe e vice-versa. A professora relata que procurava explicar para a própria criança com DI e para os demais da sala a necessidade dessa adaptação, sempre que necessário.

*Precisa, ela precisa de adaptação, porque, assim, eu sigo o conteúdo que tá no currículo né? Mas as atividades delas sempre tem que ser, é... adaptadas, assim, ao grau de dificuldade dela. Então eu procuro sempre dá uma modificada. Nem tudo que eu peço para os outros é igual a dela. Ela vê, ela*

*sente essa diferença. “Por que que o meu é diferente dos outros?”... Ela pergunta “Por que que eu não tenho isso e ele tem?”, “Por que que o meu é esse e o dos outros não?” aí eu tento explicar pra ela. E os alunos da sala também querem saber “Por que que o dela é mais fácil e a nossa mais difícil?”. Eu tento explicar pra eles de uma maneira de não deixar ela, sabe, ofendida, não deixar ela, né? Mas, eu tenho que sempre adaptar as atividades dela.*

Em algumas atividades, quando é possível, a professora Íris realiza as mesmas atividades da classe com a estudante com DI. Íris relata a vontade da estudante de fazer letra cursiva, assim como os demais colegas de classe já realizavam. Inclusive, a professora aponta avanços do desenvolvimento da aluna em comparação com o início do ano letivo.

*Ela quer fazer cursiva, eu explico pra ela que ela tem que fazer letra de imprensa, né, que é mais fácil pra ela aprender, mas ela insiste que quer a cursiva. Porque os outros estão na letra cursiva. Mas assim, eu não deixo ela de fora também, totalmente da letra cursiva. Tem alguns momentos, assim, que eu proporciono pra ela atividade com letra cursiva, ou alguma cópia da lousa... ou até mesmo no caderno de caligrafia né. E.. eu percebo que a cada dia ela tá desenvolvendo mais! ...Já tá reconhecendo, assim, algumas sílabas simples, né, mas é isso.*

Íris relata que realiza seus planejamentos quinzenalmente. E considera que está colhendo avanços no processo de ensino-aprendizagem com sua estudante com DI. Contudo, até o momento, não havia tido tempo para conversar com a professora do AEE e somente tinha respondido um questionário sobre a inclusão de sua aluna.

*Ela está frequentando (o AEE) no período oposto...assim, o que foi me passado foi assim...um questionário pra responder, no caso eu respondi das duas, porque eu tinha duas alunas, era pra responder das duas, como a outra ficou mais tempo comigo. Então, algumas questões pertinentes a.. a sala de aula né? Como que ela é, sabe? Todas as coisas que tavam acontecendo dentro da sala. É na relação das atividades dela e tudo. É mais foi esse questionário, aí eu respondi e mandei.*

Em relação ao final da sessão que tratou da temática sobre adaptação observa-se que o conteúdo trouxe maior segurança à professora para suas práticas e trouxe as seguintes reflexões:

*Ah, ficou mais claro as mudanças que eu posso realizar de acordo com as necessidades da aluna...(ajudou) pra não ficar tão insegura!*

Sobre a relação das estudantes com DI com os demais estudantes da classe, Íris considera que a interação esteja adequada. Ainda, a professora afirma haver respeito dos colegas de classe sobre as dificuldades de aprendizagem da estudante com DI. Igualmente, Íris afirma que os estudantes compreendem a necessidade de a professora ofertar tempo de apoio individualizado à estudante com DI durante as aulas.

*...a relação dela com os outros alunos da sala eu considero que é uma relação normal, tá? Tudo dentro do que é esperado pra idade, pra faixa etária dela. Independente do problema que ela apresenta, assim, tem horas que eu vejo que eles... Realmente eles não indagam, assim, se ela tem algum problema porque aparentemente, pro resto da sala, ela é uma criança normal né? Porque ela conversa, ela brinca, ela interage, ela faz perguntas, né, ela faz cópia das atividades. Só na hora das atividades que eu falo pra eles “olha, o tempo da (nome da estudante com DI 1) agora. Eu tenho que ficar um pouquinho com ela enquanto vocês ficam um pouquinho sozinhos”. Mas a relação deles com ela é tranquila.*

Apesar de Íris afirmar que pede e recebe apoio da coordenação e professoras do AEE em relação a suas demandas na inclusão da estudante com DI, em outro momento da sessão de consultoria colaborativa a professora relata que o tempo de diálogo com a professora de AEE não foi viabilizado até o momento.

*Sim (tenho apoio), tanto peço pra coordenação, como pras professoras que nem lá da sala do recurso. Peço e recebo ajuda.*

*Existe a parceria (com professora de AEE), mas eu não tive tempo ainda de fazer esse diálogo com a professora da sala ainda, do recurso.*

Na hipótese de Íris realizar um planejamento com flexibilização curricular e mesmo assim não obter sucesso, a professora acredita que a situação a levaria a uma reflexão sobre as possíveis alterações de estratégias de ensino para os próximos planejamentos.

*(me sentiria) Frustrada né? Insegura... Bom, eu faria tudo de novo, mas aí eu ia adotar novas estratégias pra poder ter um bom resultado.*

Em síntese, a primeira experiência de intervenção em consultoria colaborativa com a professora Íris revelou que esta acredita que existem desafios para colocar em prática a inclusão escolar e apontou questionamentos sobre a efetivação desta. A partir de sua vivência no Núcleo Comum da consultoria colaborativa observou-se que a professora valoriza o apoio e possibilidade de ajuda com suas demandas que são ofertadas pela gestão e professora do AEE, apesar de não ter dialogado com esta última até o momento.

Íris apontou como benefícios da consultoria colaborativa, a oferta de recursos a partir de exemplos que contribuíram para sua prática, valorizou a ausência de hierarquia na relação com a consultora e valorizou também o fato de a consultoria contribuir com a qualidade de seu trabalho na medida em que possibilitou mais tempo para reflexão.

A partir da finalização das ações previstas no Núcleo Comum da consultoria colaborativa, Íris foi convidada a responder o questionário de avaliação dessa etapa de sua participação na pesquisa. A professora decidiu realizar o questionário como “tarefa de casa” e enviar um registro posteriormente à consultora.

Para Íris, o que mais gostou dos encontros em relação aos procedimentos metodológicos, discussões, materiais, vídeos, estudos de casos, foi a possibilidade de reflexão sobre sua prática, unindo a teoria estudada com suas vivências enquanto professora atuante:

*Pode estar relacionando a teoria à prática da sala de aula, e por meio desses estudos buscar e aprender novas estratégias para aplicar aos alunos com necessidades especiais.*

Para Íris, o que menos gostou dos encontros em relação aos procedimentos metodológicos, discussões, materiais, vídeos, estudos de casos, foi tempo de duração das sessões de consultoria colaborativa:

*O curto espaço de tempo.*

Íris não sugeriu temas para as próximas sessões da consultoria colaborativa relativas ao Núcleo Específico.

### **Núcleo Específico**

Após três meses e 3 semanas, como já elucidado anteriormente, a coleta de dados foi retomada remotamente. Assim como no estudo de caso anterior (Amarílis), os resultados descritos no Núcleo Específico e no Núcleo Avaliativo-Reflexivo aparecem na sequência cronológica de acontecimentos e não estão por agrupamento de temas.

Com o retorno das sessões da consultoria colaborativa, dando início ao Núcleo Específico, procurou-se compreender se Íris havia tido notícias de suas estudantes com DI que haviam sido remanejadas de turno ainda durante o Núcleo Comum. A professora relata uma experiência recente e as dificuldades de uma das estudantes com DI:

*Outro dia eu, assim, recebi uma cobrança da diretora sobre a (nome da estudante com DI 1). Que a mãe foi na escola e tal, falou que não tava sendo auxiliada, que ninguém estava auxiliando a (nome da estudante com DI 1). E aí eu tive que conversar com ela, falar que a (nome da estudante com DI 1) não era mais minha aluna. Tanto é, que você vê, ela tirou da minha sala, colocou em outro período, mas continuou achando que a (nome da estudante com DI 1) ainda era minha aluna até semana passada.*

Íris relatou que se sente angustiada com as alterações de sua rotina de trabalho e com a situação de ensino-aprendizagem consequente do ensino remoto emergencial. A professora lamenta não poder ensinar e acompanhar presencialmente o desenvolvimento de seus estudantes, no geral.

*Há momentos que flui bem (as demandas), mas tem momentos que é um pouco angustiante, porque apesar de você ter que dar o conteúdo que você já deu no primeiro trimestre ou do ano anterior, você tem que procurar sobre isso, né? É angustiante porque você fica pensando “poxa, será... o que será que ele tá vendo, tá aprendendo, será que ele realmente tá lendo o que tô mandando?”. Então é angustiante nessa parte.*

Para Íris, manter contato com os pais/responsáveis de seus estudantes no novo contexto de ensino (remoto) tem sido um desafio. A professora afirma que nem todos tem acesso ao grupo de *whatsapp*. E, os que tem, nem sempre a respondem quando Íris envia alguma atividade lúdica ou vídeo explicativo.

*Apesar de ter o grupo de whatsapp, assim, você não tem retorno sabe? Você coloca lá as orientações, as vezes coloca lá alguma atividade lúdica, alguma pesquisa pra eles fazerem. A gente faz vídeo, você vê que assim, a família visualizou. Você não sabe se mostrou pra criança, não sabe se conversou com a criança a respeito disso, então é complicado...cada professor tem seu grupo de pais. Mas, assim, do meu grupo de 21, acho que faltam 6 que o telefone não está atualizado e a gente não consegue encontrar também outros telefones.*

Íris explica que os pais/responsáveis que não tinham acesso ao *whatsapp* não buscaram os kits de atividades. Esses kits eram elaborados pela SME e complementados pela professora para a entrega aos familiares. A professora relata que os pais/responsáveis que não buscaram o kit serão contatados pela assistente social da escola.

*Não buscaram nem o primeiro ainda. Sabe? E os telefones que deixou pra contato não dá whatsapp, não recebe ligação e você não consegue falar. Tem o endereço, mas aí não cabe ao professor, cabe ao assistente social... Então aí a gente já fez o levantamento do grupo de whatsapp dos pais que não conseguimos entrar em contato. Aí desses pais, a diretora já falou pra gente que a assistente social vai correr atrás. Vai ter que ir na casa....*

Buscou-se conhecer as alterações na rotina das tarefas da docente frente às mudanças no ensino remoto. Íris estava atuando de maneira híbrida, indo presencialmente na escola de acordo com o cronograma elaborado pela gestão.

*Assim, a cada mês que a gente tá indo lá (na escola) sabe? Entregar os kits, receber os kits. Só por convocação, também. Tem o dia certo que a gente é convocado. Ela (gestora) faz uma lista de convocação, coloca os dias no grupo dos professores. Aí você tem que ir naquele horário específico, para não aglomerar...não é toda semana.*

Íris relatou que estava realizando a complementação dos kits elaborados pela SME de acordo com as necessidades educativas de cada estudante de sua sala de aula, as quais foram avaliadas pela professora na avaliação diagnóstica.

*De acordo com a defasagem dos alunos que a gente listou no início do ano, né? Que no meu caso da sala do segundo ano, eu digo que quase a maioria dos alunos que estão em defasagem. Então aí a gente tem que elaborar as atividades de acordo com a defasagem do aluno. Se ele apresentou no diagnóstico defasagem em matemática e língua*



*portuguesa a gente tem que elaborar atividade específica pra esse aluno, pra poder ser enviado junto com o kit.*

As complementações realizadas por Íris passam pela avaliação da coordenação. A professora afirmou que, além de atividades impressas, elabora atividades lúdicas com material reciclável, valorizando a importância de trabalhar com o interesse da criança:

*Cada um apresentou dificuldade em um determinado conteúdo, aí você tem que ficar elaborando (a complementação do kit), envia por e-mail pra coordenadora, a coordenadora olha se está de acordo, aí ela imprime o material e coloca no kit. Agora, tem alguns materiais que são jogos. Então, assim, os jogos eu procurei elaborar em casa mesmo, sabe? Com material reciclável, levei na escola, aí tá lá separado com o nome dos meus alunos...Legal né? Porque se a gente fica só nas atividades de leitura e escrita, eles não interessam.*

A correção dos kits que retornam na escola de Íris passa por um tempo chamado de “descanso”, para evitar possibilidade de contágio com o material pelo covid-19. A professora afirma que não há devolutiva da correção para os pais/responsáveis, mas que o desempenho dos estudantes é registrado por ela em um material padronizado pela unidade escolar.

*Quando eles retornam com esses kits que levaram pra casa, porque eles retornam com o kit que levou e pega um novo, né? Então esse kit que retornou fica descansando com um tempo, né? Pra gente não ter contato com ele, aí fica descansando lá por 15 a 20 dias e depois a gente vai lá para corrigir... a devolutiva é só na escola mesmo, né? Aí ela elaborou uma folha que a gente nessa folha a gente coloca como o aluno foi em relação das atividades nesse kit.*

Íris considera que a aprendizagem no ensino remoto é uma manutenção do que os estudantes haviam aprendido de forma presencial até o momento e, também, uma maneira de manter o vínculo com a escola. A professora lamenta a falta de retorno dos pais/responsáveis sobre a realização das atividades dos estudantes.

*Eu acho que é mais uma manutenção. O aprendizado do jeito que deveria ser não, acho que não ocorre né? Uma que não tem, assim, por mais que a gente tá ali no grupo do whatsapp pra orientar os alunos eles não procuram. E assim, eles não têm telefone. O telefone é do pai, é da mãe. E a mãe não deixa esse telefone na mão do aluno, da criança. E por mais que eu coloque lá “olha, se tiver dúvida estou aqui à disposição”. Mas eles, assim, é um ou outro que tira dúvida. É um ou outro que põe uma mensagem no grupo. Então eu acho que o aprendizado mesmo não tá. Eu acho que esse kit é mais pra manter um vínculo, sabe? Pra não dizer que a escola esqueceu. Não, é só pra manter esse vínculo.*

Íris faz uma reflexão sobre a diferença do ensino remoto ofertado pelas instituições privadas em relação às públicas. A professora revela a falta de acesso à internet e computadores de seus estudantes.

*É através de vídeos que eles fazem, é bem diferente...Porque assim, também assim, os alunos da rede pública não têm acesso à internet, ao mundo da informática, né assim. Porque tem família que é um celular pra família inteira, então não suporta.*

A professora indica preocupação a respeito da saúde e da aprendizagem de seus estudantes dado o contexto pandêmico inesperado. E faz uma reflexão sobre as incertezas da possibilidade de retorno híbrido (remoto e presencial concomitante):

*...porque a gente fala “nossa, eles não estão aprendendo”, mas pelo menos eles estão em casa, estão seguros com a família. Ainda que o contato seja pouco, ainda que essa aprendizagem não está sendo de acordo com o que a gente esperava para o ano, né? Porque no começo do ano a gente planeja milhões de coisas, quando você vai pra sala e conhece os alunos né? Você fala “nossa, com essa turma eu consigo fazer isso!”, com outra turma consegue fazer coisas diferenciadas, então. Aí você vê tudo isso parado e fala “meu Deus, como vai ser? E o aprendizado dessas crianças? Tá tudo parado! O que eles estão fazendo? Será que estão lendo?”.*

Na perspectiva de atualizar os dados e resgatar parte das vivências de Íris no Núcleo Comum, lembrou-se que a professora estava se sentindo mais confiante para incluir o estudante com DI, bem como para suas ações docentes com seus estudantes. Frente a isso, buscou-se conhecer como Íris se sentia após quase 4 meses de quarentena ao refletir sobre a possibilidade de retorno híbrido, mesmo sem matrículas de estudantes com DI.

*...eu sinto assim, que vou ter que começar do zero. Porque, já estava assim, quase que moldando a sala, deixando tudo direitinho, conhecendo cada aluno, assim né, as qualidades deles, a dificuldade de cada aluno né? Se entendendo com cada um dos alunos, então assim, já tava caminhando a sala e eles já estavam assim bem acostumados comigo. Já tinha todo entrosamento de professor-aluno, aluno-professor. E agora a gente sente que quando voltar vai ter que começar tudo de novo. Vai ter que assim, do zero... que esse tempo que eles estão em casa com a família, sei lá o que está passando na cabecinha deles né? Sei lá o que eles estão pensando, o que eles estão sentindo em relação à escola, ao professor.*

Além das incertezas sobre a aprendizagem de seus estudantes, Íris faz uma reflexão a respeito do funcionamento e manejo de sala, se for adotado o ensino híbrido. A professora realiza diversos questionamentos sobre os cuidados para evitar contágio:

*E também a gente pensa em relação aos cuidados, porque pensa assim “nossa e quando retornar? Será que todos vão ter sua máscara? Como vai ser, assim, no dia a dia o uso da máscara, o uso da máscara? Como vai ser na sala de*

*aula se não pode ficar? Vai ter que haver um distanciamento dentro da sala de aula?"*

Íris acredita que o ensino remoto trouxe alterações na rotina familiar de seus estudantes. A professora afirma que os pais podem estar com desafios em relação ao ensino dessas crianças, tendo em vista o trabalho em *home office* e a situação de vulnerabilidade de algumas famílias.

*Porque na escola a gente tem jeito pra ensinar, é tudo planejado, você sabe a dificuldade deles e como ensinar eles no dia a dia. E, pra mãe ou o familiar que tá acompanhando a criança ele não consegue mesmo, porque ela tem as tarefas de casa, muitas delas trabalham fora pra sustentar, muitas delas é pai e mãe. E nossa realidade é bem essa, então é complicado mesmo.*

Íris valoriza a oferta de exemplos de atividades lúdicas para serem utilizados no contexto presencial ou remoto.

*Sempre que você tiver algum material que considera interessante pode continuar mandando para mim, viu?*

Ao término da quinta sessão, Íris faz uma reflexão sobre a consultoria colaborativa. A professora afirma apreciar os diálogos com a consultora sobre seu trabalho no contexto atual:

*Sempre bom conversar com você, falar um pouco sobre tudo que está acontecendo!*

Íris indicou que os professores estão realizando formações continuadas à distância, em uma plataforma online. Essas formações foram elaboradas e solicitadas pela SME. Como exemplo de conteúdo, Íris cita a formação de geografia ofertada aos docentes de Ensino Fundamental 1.

*...pro fundamental eles colocaram é... geografia né? Os anos iniciais é geografia, sobre cartografia. Como ensinar geografia nos anos iniciais. E, nossa, do infantil eu não me lembro, porque eu nem comecei ainda... conforme a gente vai acessando o sistema, aí vai ficando gravado lá o dia que a gente entrou, o horário.*

Durante as sessões, Íris foi convidada a refletir sobre as situações vivenciadas como professora no ensino presencial durante o Núcleo Comum, especificamente relativos à inclusão escolar de sua estudante com DI a qual ficou mais tempo matriculada em sua sala. Íris reflete que seu objetivo com a estudante com DI era que ela conseguisse se desenvolver academicamente, mesmo que não no mesmo nível que os demais estudantes:

*Então, meu objetivo é que, embora ele não vá atingir assim, digamos assim a meta igual os outros estudantes, que é o que a gente prepara. Assim, meu objetivo é que ela consiga absorver maior parte das atividades, é... Que ela instigue, né, que ela seja curiosa, que ela faça perguntas. Bom, isso já é dela também, né? Assim, se fosse a (nome da estudante com DI 1) né?...meu*

*objetivo é esse. Eu sei que ela não vai conseguir aprender de acordo com o que os outros alunos, né, assim, que a gente diz normais conseguem. Mas, que ela absorva bastante conhecimentos.*

Íris reflete como poderia direcionar futuras ações para solucionar possíveis desafios encontrados para cumprir seu objetivo com a estudante com DI. Buscou-se conhecer as estratégias que Íris utilizava para saber se atingiu seu objetivo, isto é, o desenvolvimento da estudante com DI:

*(Indicadores de que conseguiu atingir o objetivo) Assim, por meio dos, das atividades que eu vou aplicar pra ela, das perguntas que ela irá me fazer, né? Do resultado que ela vai me mostrando no dia a dia.*

*(Indicadores de que não conseguiu atingir o objetivo) Se de repente eu dê alguma atividade pra ela ou propor um conteúdo que ela, assim, não conseguir mesmo resolver, não conseguir ir a diante. Aí vou sentir que ela não entendeu, que ela não compreendeu.*

A professora relatou que, para atingir seus objetivos, utilizava a oferta de apoio para a estudante com DI e retomava a explicação do conteúdo.

*Eu sentava com ela, né? E explicava mais vezes.*

Íris relata ainda, que quando não consegue atingir os objetivos procura adotar novas estratégias:

*Eu buscava outras alternativas. Se eu visse que de acordo com o que eu tava aplicando pra ela, iria explicando pra ela, ela não tava entendendo, aí eu buscava outras alternativas pra poder auxiliar ela.*

A consultora ofertou exemplos de materiais adaptados e lúdicos para serem utilizados no ensino remoto ou presencial. Íris relata que costuma juntar materiais recicláveis para confecção de materiais e exemplifica com uma situação recente.

*aqui em casa eu não deixo nenhum rolinho (de papel higiênico) ir embora viu? E as tampinhas também, olha, eu tiro da garrafa... assim, eu fiz esses dias, esses meses que a gente tá em casa, eu fiz com caixa de ovo, aquela bandeja de ovo, pintei... E daí juntei as tampinhas e de um lado eu coloquei tampinha preta, do outro vermelha. Aí na outra caixinha eu coloquei tampinha verde e tampinha laranja, pra poder fazer um joguinho.*

Ao final da sessão, Íris avalia que a consultoria colaborativa oferece um tempo de reflexão que é benéfica, com orientações que são válidas para sua prática docente.

*Eu gostei (da sessão), estou super feliz. Assim, você está me ajudando bastante e eu gosto muito! Nossa, de fazer assim esse bate-papo. Eu falo para meu marido "Olha, é reunião!...Não me incomode!".*

Dando prosseguimento às sessões do NE, na sessão sobre o Planejamento de Ensino Individualizado (PEI) buscou-se saber de Íris sobre a entrega dos kits na sua unidade escolar.

Destaca-se, que existiam solicitações que eram comuns para todas as escolas, como por exemplo, a entrega dos kits de atividades elaboradas pela SME e dos kits de alimentação. Contudo, a complementação dos kits de atividade, a organização das entregas para cada etapa escolar e modelo de correção das atividades era particular de cada unidade escolar.

*Então, lá na nossa escola foi dividido, assim, por salas. Na segunda-feira a gente entregou do primeiro ano e primeira etapa.... Ontem foi do segundo ano e segunda etapa. Aí hoje é terceiro e depois quarto e quinto!*

Íris revela que, até o momento, desconhecia um documento sistematizado como o PEI.

*Ah, assim, não me lembro bem. Mas olhando o título assim eu acredito que seja, assim, mais direto, ligado, assim, individualizado é pra cada aluno?*

Após a explicação da consultora com oferta de recursos sobre o PEI para a professora, Íris revela que seja necessário apoio e parceria de mais pessoas de sua unidade escolar para que fosse possível elaborar e implementar um documento como o PEI em sua realidade.

*Eu acredito que sim (é possível elaborar e implementar o PEI), mas aí teria que ter bastante pessoas envolvidas e comprometimento também, né?...Não só elaborar, mas para que seja aplicado diariamente.*

Íris ressalta que nem sempre é viabilizada a parceria e diálogo com seus pares na unidade escolar. A professora considera que não há uma cultura colaborativa entre as professoras e fornece exemplos de situações recentes de atuação no ensino remoto para esse argumento.

*Com certeza, e a gente tá vendo isso ainda mais nessa época de pandemia agora. Porque, assim, a equipe é grande, são muitos. Uns ajudam uns aos outros, já outros não se incomodam não...Eu procuro sempre estar passando umas atividades pras minhas amigas, elas sempre passam pra mim. Mas a gente sente que tem um grupo que fica de fora! Que não compartilha! Que não comenta! Tanto é que quando a gente vai entregar o kit lá, esse kit que a gente entrega, a gente vê que tem, assim, uma... uma diferença sabe? O kit ele é igual pra todo mundo, mas, assim, a gente tem aquela... a direção deixa a gente, assim, a gente livre pra fazer um mimo, pra fazer uma atividade diferenciada pro aluno se sentir motivado. E daqui a pouco chega lá e você vê que tem coisa que são assim gritantes, que o outro professor fez, mas sei lá, não quis compartilhar, não quis sabe? Dividir com você. Aí você fica, você sente um pouco, assim, até desmotivado.*

Apesar dos desafios supracitados sobre o trabalho em colaboração com demais professores, Íris considera que a realização de um PEI seria um fator que traria maior amparo e segurança para suas práticas como professora, visando a inclusão escolar de estudantes com DI.

*Ah, sim, porque a gente tem assim, é um documento norteador né? Você vai estar amparada naquele documento, você vai procurar ali as alternativas né? Então eu digo que sim, traria mais segurança sim.*

Íris comenta uma situação recente de reencontro com a mãe de uma de suas estudantes com DI. Afirma que a responsável pela criança alegou que tem encontrado desafios na

escolarização da estudante. Segundo Íris, a mãe da estudante com DI a questionou sobre a possibilidade de dar aula particular para auxiliar a criança nas tarefas, já que a mãe considera que a estudante está ficando cada vez mais “atrasada” na aprendizagem.

*...eu encontrei a mãe dela (estudante com DI 1) aqui perto de casa. E ela (estudante com DI 1) tava no carro. Aí ela me parou “professora, professora, professora!!!”. Aí eu olhei a (nome da estudante com DI 1) lá dentro do carro e eu “oi, o que que foi?” e ela “então, to querendo seu telefone, porque eu quero que vc dê aula pra (nome da estudante com DI 1) particular, porque a (nome da estudante com DI 1) não tá rendendo, porque a (nome da estudante com DI 1) não consegue fazer e eu também não sei explicar tudo que vocês mandam..” aí eu falei pra ela “olha mãe, mas, assim, fica difícil pra mim também, porque eu tenho duas salas né? Uma de manhã e outra à tarde. E com essa pandemia agora, da gente não poder estar saindo, como que eu vou dar aula particular pra ela?”. E ela “ai professora, mas tenta pelo amor de Deus, pensa porque a (nome da estudante com DI 1) tá ficando muito atrasada.*

Ao final da sessão de consultoria colaborativa cujo tema versou sobre o PEI, Íris avalia que a oferta de recursos sobre o documento trouxe contribuição para futuras práticas com estudantes com DI. A professora valoriza o fato de ter embasamento sobre o que será aplicado com os estudantes no cotidiano.

*(A sessão da consultoria colaborativa) Trouxe (contribuição para prática), porque a gente pode, assim, ter assim um parâmetro né? Um embasamento daquilo que a gente vai aplicando com os alunos, daquilo que a gente vai estudando, das estratégias que a gente vai tendo né? No cotidiano. Então, (a consultoria colaborativa) traz muita contribuição sim!*

Íris havia indicado em sessão do Núcleo Comum que os pais deveriam buscar mais informações sobre a deficiência ou até sobre os direitos relativos à inclusão escolar de seus filhos. Compreendendo que o recebimento do laudo da criança pela família pode gerar desafios de aceitação da característica da criança e alterações na rotina familiar, foi realizada uma sessão sobre os sentimentos de mães frente ao laudo de DI. Após a leitura do texto de Kingsley (1987) pela consultora, Íris faz suas considerações a respeito, indicando que o conteúdo faz sentido para a realidade.

*Nossa, é muito interessante mesmo (o texto)! Traz uma, uma realidade assim bem...bem acho que o que as mães, né? ... Bem o que elas vivem mesmo, né?*

Íris avalia que algumas mães ainda possuem a crença de que o laudo da criança com DI é culpa delas próprias, referente a algo que fizeram ou deixaram de fazer em relação à gestação ou em suas experiências de vida.

*Muitas delas se sentem culpadas mesmo né? Elas, elas ficam tristes, ficam amarguradas, porque.... Elas acham que elas fizeram algo de errado ne?*

Íris também fez suas considerações sobre a frase disposta em Cerqueira, Alves e Aguiar (2016) “...fiquei com um sentimento muito pesado, porque achei que ela não ia ser uma criança normal, mas, mesmo assim, fui pedindo força a Deus para aceitar. (Mãe)”. A professora evidencia a necessidade de os pais receberem e buscarem informações a respeito do laudo que a criança recebeu. Íris ressalta que existem possibilidades para estimulação e desenvolvimento da criança com DI, porém não realiza detalhamentos de quais profissionais seriam esses responsáveis.

*Eu acho que é isso que a pessoa pensa, assim, a princípio né? Porque não tem conhecimento, não busca informações né? Mas à medida que eu acho que elas vão ... o tempo vai passando, elas vão né, assim, não que aceitando, mas elas vão vendo que na realidade é outra coisa. São muitas as oportunidades, que eles têm assim todo um... né, assim, uma preparação, tudo... né?*

Íris faz uma reflexão sobre o cuidado com as palavras para o diálogo com a família do estudante com DI e na elaboração do relatório da criança. A professora valoriza a mediação das gestoras para a redação do relatório.

*A gente tem que tomar, assim, muito cuidado com as palavras, assim, que a gente vai dizer. Relatório principalmente, nossa! Eu, quando eu tive que fazer uns relatórios ano passado, eu fiz. Eu pedi bastante orientação pras coordenadoras. “Olha tá de acordo, precisa mudar”. Algumas palavras elas mudaram e falou “não é assim que a gente coloca”. E a gente vai aprendendo né? ...Elas foram mudando algumas palavras, elas foram me orientando...*

A professora valoriza as situações apresentadas nos textos e vídeos durante a sessão que abordou o tema dos sentimentos de mãe frente ao laudo de DI. Íris as resume nas seguintes reflexões:

*Ai muito interessante (a sessão de consultoria colaborativa), né? Porque, assim, são coisas que, assim, eu já tinha, assim, passado, assim, no dia a dia né? Com... pessoas da família né? ... Então a gente via as lutas, como que era, assim, todo aquele carinho, aquele amor, aquele acompanhamento todo. Então, a gente tem que ver, assim, o lado da família também como que é né? Compreender, assim e sentir, assim, um pouco. Um pouco não, sentir amor, sentir compaixão, né? Sentir assim, acolher né? Tanto a família quanto a criança, né?*

A cada sessão reservou-se um espaço para as novidades sobre possíveis mudanças no ensino remoto. Íris revela que estava se sentindo nervosa com o inesperado aumento de carga horária e aumento de atividades complementares do kit para preparar e entregar para seus estudantes.

*Tô nervosa, porque ontem as 16h a gente teve uma reunião, meio que assim, sabe? Inesperada. A diretora passou algumas orientações pra gente. Nossa Emille, desde ontem todo mundo ficou estressado! Porque agora a gente vai ter que trabalhar com a carga horária 100%... Mas vai ser assim, aumentou*

*a carga horária nossa no whatsapp, aumentou a carga horária pra ir na escola, a gente prefere que tivesse tendo aula, sabe? Porque assim é muito difícil.... Porque são normas da secretaria! E... aumentou também as atividades que a gente tem que preparar pros alunos, então a gente tá numa correria enorme! Porque o prazo já tá aí! É até sexta-feira! E dobrou praticamente as atividades que a gente tem que preparar em casa, sabe? Nossa, tá uma correria!*

Íris explica que o novo formato foi uma solicitação da SME como medida de registro do desenvolvimento do estudante durante o ano letivo. A professora revela que a realização dos kits foi adotada como obrigatória para todos os estudantes. Íris afirma que, a partir daquele momento, será necessário preparar e enviar atividades impressas em folha timbrada pela escola e não apenas lúdicas como ela havia feito anteriormente.

*...porque antes a gente tava mandando jogos né? ... Agora a gente tem que montar atividade mesmo, essa atividade vai ser em papel, em uma folha timbrada da escola e... que essas atividades vão ficar agora com o... como registro mesmo, sabe? ... Agora as atividades vão ser realmente obrigatórias. Vai ter... a família que não realizar as atividades com a criança, vai dar até Conselho! ... Porque ela (a gestora) também teve reunião com o secretário e o secretário passou pras diretoras e as diretoras estão passando para os professores.... como vai terminar o ano letivo e...essas atividades vão ser como se os alunos realmente estivessem na escola.*

Íris lamenta que o desafio de manter o diálogo com os pais ainda permaneça, em função da modalidade do ensino remoto. A professora relata que muitas famílias não iam buscar os kits de atividades. Outras, buscavam e devolviam no prazo estipulado pela escola, porém retornavam sem a realização das atividades pelas crianças. Íris acredita que nem sempre é possível que os pais auxiliem seus filhos para a realização das atividades escolares, pois muitos haviam retornado ao trabalho presencial naquele momento.

*...Porque assim, muitos devolviam o kit do jeito que levou. Nem do jeito que levou sabe? Só abria, sujava, amassava e devolvia... E tem a questão do grupo de whatsapp também né? Que... Você acha que o pai que trabalha o dia inteiro vai chegar a noite, vai olhar grupo de celular do whatsapp da folha e vai olhar orientação ainda pra passar pra criança? Não vai!*

A professora relata que foi orientada pela gestão de sua escola para registrar diariamente, em uma folha padronizada pela unidade, o tempo que ficou disponível para tirar dúvidas remotamente e como foi a interação dos pais no grupo de whatsapp.

*Ela (gestora) falou assim “o grupo do whatsapp, vocês, aquela folha que vocês” – porque a gente já tinha preenchido uma folha, sabe? De que forma a família tava interagindo, se não tava interagindo – “Vocês vão ter que colocar nessa folha de que forma você, é, de que forma a família interagiu, o que que ela falou, que dia que ela falou e o horário que ela falou...Ela falou assim “anota... anota tudo”!*



Íris afirma que foi solicitado aos professores para cumprir horário presencial na escola. Esse momento será destinado para o trabalho em parceria com os pares da mesma etapa escolar, com objetivo de realizar o planejamento e preparação das atividades complementares que deveriam ser enviadas com o kit elaborado pela SME.

*Agora a gente vai por convocação também pra montar e entregar (o kit complementar) ... Que nem, agora sexta feira eu vou, vou ficar o dia inteiro. É... reunida com a minha turma de... do mesmo seguimento. Pra gente ver as metas e... resolver as atividades que a gente vai mandar no próximo kit... Aí na próxima semana a gente tem que retornar de novo, pra poder fazer tudo, é... colocar tudo em ordem.*

A professora explica que essas metas e atividades a serem programadas deveriam contemplar o conteúdo proposto no Plano Adaptativo 2020/2021 para a aprendizagem dos estudantes no ensino remoto emergencial.

*...agora eles (SME) colocaram no sistema um plano adaptativo. Dos meses que tá terminando o ano eles fizeram um novo... um outro plano adaptativo. É... fala assim do currículo. Plano adaptativo para esses meses... conteúdo novo de acordo com esse currículo adaptativo que a gente pegou ontem.*

Íris revela que a orientação da SME e gestão foi consequência da preocupação em registrar o que havia sendo feito para os estudantes no ensino remoto emergencial, tendo em vista a manutenção da situação pandêmica. A professora explica que, para a educação especial, foi indicado o registro por via de foto do estudante realizando a atividade, se não fosse possível o registro escrito por este.

*...filmar e tirar foto é só pra educação especial. A educação especial ela (gestora) falou assim que se a família mandar a foto da criança realizando atividade vai ter que imprimir a foto e anexar nesse documento (registro).*

Assim como a professora já estava fazendo, as orientações para os pais acompanharem seus estudantes e a explicação das atividades deveriam ser mantidas. Íris explica que os vídeos e áudios eram uma maneira de contemplar parte das necessidades educativas dos estudantes, tendo em vista a situação de vulnerabilidade de várias famílias de seu contexto escolar. A professora lamenta que, mesmo com o uso desse recurso tecnológico, algumas atividades voltavam em branco para correção.

*... mas mesmo assim a gente tem que fazer vídeos explicando. Porque muitos pais ... muitos pais eles não sabem ler, são analfabetos. Então tem que mandar áudio, fazer vídeo explicando atividade. Mas mesmo assim você fazendo vídeo, mandando áudio, explicando atividade, muitas voltam sem fazer.*

Os vídeos e/ou áudios explicativos enviados por Íris para os pais/responsáveis continham detalhamentos desde a capa, com diretrizes para a realização dos kits e atividades

complementares. Porém, a professora acredita que mesmo com essas explicações, em alguns momentos, o apoio de adultos era necessário para os estudantes.

*Você tem que começar desde a capa falando que tem que colocar o nome... Apresentar a capa pra eles, sabe? Falando daquela atividade, o que tá escrito ali, o que ele tem que fazer, como que ele tem que fazer e orientando se a criança sabe ler sozinha, ela pode ler. Se ela não consegue ler, um adulto responsável tem que fazer a leitura pra ela e ela fazer.*

Os diálogos sobre os vídeos e/ou áudios remeteram Íris a uma lembrança recente sobre elogios recebidos pela gestora sobre esse aspecto. A professora explica que realizou as filmagens com auxílio de um aplicativo que permite mostrar o arquivo (kit ou livro de história) em plano de fundo e, ao mesmo tempo, seu rosto em um canto da tela e o áudio. Íris relata que já havia compartilhado sobre o aplicativo com algumas colegas de profissão, mas que foi uma surpresa positiva para a diretora.

*Aí eu abro o arquivo lá do... do kit em pdf, aí eu levo a câmera do meu rostinho lá na atividade, aí eu vou lendo e tô lá junto na atividade... eu já tinha mostrado pra outras professoras, sabe? Aí outro dia ela foi e colocou no grupo “olha, um aplicativo que eu descobri!”, aí eu mandei o meu vídeo pra ela! E ela falou assim “Ai, você já sabia, Íris que legal, não sei o que, você tá de parabéns!”. Aí ela perguntou “posso colocar no grupo dos diretores?” e eu falei “pode, pode colocar!”. Daí ela colocou lá no grupo dos diretores, aí nossa recebi vários parabéns né? ...Que eu coloquei uma história lá que eu tava lendo.*

Buscando-se retomar as vivências no ensino presencial, com estudante com DI inclusa, Íris foi convidada a refletir sobre o profissional de apoio a inclusão escolar (PAIE). A professora relata que nunca recebeu algum profissional, monitor ou estagiário em sua sala de aula. Contudo, considera que o PAIE pode ser benéfico para práticas inclusivas se forem ofertadas orientações pela unidade escolar e apoio para seu trabalho a ser desenvolvido.

*Na minha opinião, eu acho assim, se ele (PAIE) tiver boas orientações da equipe, do professor de sala, aí ele pode dar muitas colaborações incluindo o aluno... Fazendo o aluno ser mais participativo e incluído junto com a turma. Agora se ele não tiver orientação, se ele não tiver um apoio da equipe e de todo mundo ali, o aluno vai ser segregado.*

Destaca-se que Íris considera que não era necessário um PAIE em sua sala de aula, mesmo quando tinha duas estudantes com DI matriculadas. Contudo, em relação ao manejo da sala de aula para a inclusão escolar das estudantes com DI, Íris relata que dependia do comportamento das estudantes no dia. A professora relembra que as alunas tinham comportamentos distintos; uma mais calma e outra mais explosiva. E que, em alguns momentos, as estudantes precisavam ser separadas.

*...só que havia assim alguns momentos, alguns dias, assim, porque pelo comportamento e temperamento das duas que era totalmente diferente, uma*

*mais calma e a outra mais explosiva, então eu tinha que... as vezes eu não conseguia lidar sabe? Com esse comportamento. Porque geralmente eu deixava as duas sentadas juntos, mas quando uma delas tava mais explosiva, mais nervosa, mais assim irritada, eu tinha que separar e assim, dar conta de atenção em olhar as duas, explicar, orientar as duas assim né, nas atividades e atender a sala. Então era por dia, assim, sabe? Mas assim, no geral mesmo, eu conseguia (ser eficaz na adoção de estratégias para ensinar e incluir).*

Íris avalia haver diferença na sua própria crença de eficácia, de habilidades, para ensinar e preparar atividades para estudantes típicos ao se comparar com os estudantes com DI:

*Eu sentia sim um pouco de dificuldade pra ensinar as alunas com DI, porque... nem sempre eu conseguia, assim, adaptar as atividades de acordo com a necessidade do aluno. Ou quando eu adaptava e eu chegava na sala pra aplicar a atividade eu via que mesmo assim o aluno não conseguia entender. Então eu sentia mais dificuldade com o aluno com deficiência intelectual. Porque assim, o tempo que eles requer de ensinamento, de explicação, é maior né?*

Destaca-se que Íris acredita que a adaptação é a solução para a aprendizagem das estudantes com DI, mas indica também que o tempo de explicação seja muito importante.

Em relação à formação necessária para incluir estudantes que são público-alvo da educação especial, a Professora Íris tece considerações sobre a relevância da formação continuada. Sugere, que seja ofertada formação, preferencialmente pela SME, como forma de apoio para as práticas vivenciadas com esse público:

*Eu acredito assim, na minha opinião, que a formação é um ponto relevante sim. Que o professor precisa estar preparado pra poder realizar a inclusão em sala de aula. E, assim, uma formação ideal, seria assim... Ah não sei se necessariamente uma, uma... Como é que se diz? Uma faculdade em educação especial. Mas, assim, pelo menos, assim, uma Pós sabe? Ou um curso, assim, uma formação continuada, assim, que fosse oferecida principalmente pela secretaria de educação pra que a gente tivesse mais, assim, tivesse esse apoio de tá ensinando com aquela certeza de que o aluno tá aprendendo.*

Em relação ao sentimento satisfação com a docência a professora Íris manteve 4 pontos (parcialmente satisfeita). A justificativa dessa pontuação foram os desafios do ensino remoto. Íris exemplifica que nem todos seus alunos estavam com acesso as tecnologias/internet e considera que o ensino remoto não é tão eficaz quanto o presencial.

*Continua (4 pontos) porque... eu não tô ainda satisfeita assim com.. com, assim, ainda mais com essa pandemia né? A gente se preocupa, porque não tá conseguindo atingir todos os alunos e... mesmo que a gente consiga chegar a todos via whatsapp, sabe que a aprendizagem não é a mesma, ne?*

*...Ai, pra mim ficar totalmente satisfeita, eu acho que se todos os alunos tivessem acesso é... aos parelhos eletrônicos, acesso à internet sabe? Tudo isso conta.*

Retomando a pontuação de também 4 pontos (parcialmente satisfeita) ao início da consultoria durante e durante o ensino presencial, a professora Íris faz uma reflexão que faltava conhecimento e também experiências com os estudantes matriculados em sua sala.

*Ah acho que naquela época faltava mais um... um conhecimento assim, porque eu ainda não tinha conhecido os alunos direito, não sabia em que nível que eles estavam ainda.*

À Íris foi apresentado um conjunto de possibilidades (Suas experiências vividas com o aluno naquele contexto. *Feedback* de outras pessoas sobre seu trabalho e sua capacidade. Seus estados emocionais e afetivos) para ajudá-la indicar por ordem de relevância o que mais a influencia na prática como professora e na crença da capacidade para ensinar alunos com DI na sala regular.

*Eu acho que, assim, o que mais influencia é o 1 (experiências vividas com o aluno naquele contexto), o 3 (estados emocionais e afetivos) e o 2 (feedback de outras pessoas sobre seu trabalho e sua capacidade), nessa ordem.*

Desta forma, para Íris verifica-se que o que mais influência suas práticas e suas crenças sobre sua habilidade para incluir estudantes com DI, estão na seguinte ordem: Primeiramente, suas experiências vividas com o aluno naquele contexto, seguido pelos seus estados emocionais e afetivos e, em terceiro, o *feedback* de outras pessoas sobre seu trabalho e sua capacidade.

As inseguranças de Íris relativas ao retorno das aulas presenciais concomitantemente com a manutenção de ensino remoto no momento da Pandemia, lembrando suas estudantes com DI, centram-se sobre a possibilidade de terem sido prejudicadas no conteúdo já abordado. Íris ressalta a relevância das experiências práticas e o apoio do professor regente e do professor do AEE para o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes alvo:

*a gente sabe assim que... os alunos com deficiência intelectual, eles tão sendo os maiores prejudicados, né? Porque o que funciona é, é ali na prática, é o dia a dia, o professor né, na sala de recurso... O que faz o aluno evoluir, com deficiência intelectual é isso. E... eu acredito que eles vão voltar bem, assim, bem prejudicados.*

Durante as sessões de Consultoria Colaborativa a Professora Íris mencionou que suas estudantes com DI se esqueciam do conteúdo com rapidez. Assim, buscou-se retomar suas lembranças sobre a aprendizagem de suas estudantes com DI.

*É, porque, assim, as vezes a gente acabava de falar, aí a gente perguntava novamente “eu esqueci professora, que, o que que você falou? Onde que é mesmo? Que número que é esse mesmo? Que letra é essa?”. Então eles (pessoas com DI) esquecem facilmente.*

Em síntese, observa-se que no período das sessões de consultoria colaborativa do Núcleo Específico, fica evidente a preocupação de Íris frente as inconstâncias do ensino remoto emergencial decorridos das providências da pandemia do covid-19. A professora relata incertezas sobre o processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino remoto, indicando que considera que os estudantes com DI serão os estudantes mais prejudicados pela falta de estímulo presencial de ensino e apoio da professora para seu desenvolvimento. Para Íris o contexto de sua unidade escolar apresenta famílias em vulnerabilidade social e, essa alteração na rotina familiar e a modalidade de ensino remoto, tem consequências na aprendizagem remota dos estudantes.

Íris afirma que sua crença na capacidade para ensinar estudantes com DI é inferior em comparação aos alunos típicos. Apesar de relatar desafios no manejo de classe devido ao comportamento de suas estudantes com DI, Íris julga que não seria necessário o apoio de um PAIE ou educadora especial em classe.

Além disso, foi possível compreender que Íris considera que suas ações como professora são influenciadas pela experiência e a proximidade aos estudantes, seguidas pelos seus estados emocionais e afetivos e feedback de pessoas sobre seu próprio trabalho na docência. Sendo as experiências e proximidade com seus estudantes como os aspectos que mais influenciam suas ações como docente, é justificável o tema recorrente sobre o ensino remoto emergencial durante as falas da professora.

Íris valoriza o apoio recebido pela gestão para a escrita de relatório sobre o desenvolvimento de suas estudantes com DI. Também, faz considerações positivas sobre sua experiência com a consultoria colaborativa em relação ao conteúdo ofertado e o tempo de reflexão oportunizado sobre o tema da inclusão dos estudantes com DI.

### **Núcleo Avaliativo-Reflexivo**

Na sequência dos encontros de consultoria colaborativa, e finalizadas as atividades dos dois Núcleos (Comum e Específico) foram realizadas sessões do Núcleo Avaliativo-Reflexivo, com o objetivo de avaliar e dialogar sobre os conteúdos da consultoria e relatos emitidos por Íris nas duas situações. Para tal, foram utilizados trechos de falas de Íris e questões norteadoras como disparadoras para os diálogos durante as cinco sessões que compuseram o Núcleo Avaliativo-Reflexivo.

Na perspectiva de se aprofundar sobre conceitos e valores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de Íris, a consultoria colaborativa versou sobre suas experiências pessoais pregressas, buscando-se conhecer aquilo que Íris valorizava na docência.

A professora fez uma reflexão sobre seu ingresso na pedagogia, citando que já trabalhava como monitora em creche antes de tornar-se professora. Destaca-se que a realização do ensino superior foi oportunizada pela oferta com parceria do governo federal.

*Então, na verdade quando eu... decidi fazer, já trabalhava como monitora na creche né? Aí houve, assim, um... teve uma bolsa do governo estadual que veio para as escolas, para as creches. É... quem queria se inscrever pra poder participar de um processo seletivo pra fazer pedagogia presencial... Daí me inscrevi e tal, passou um tempo, fui selecionada pra fazer a prova... na hora que passou o resultado, passei na prova!*

Íris relembra que passou por desafios em sua rotina, tendo em vista que se dedicou ao curso ao mesmo tempo que continuou trabalhando toda a jornada como monitora, somada as demandas cotidianas de sua vida pessoal. A professora valoriza a rede de apoio de sua família e enfatiza o orgulho de ter concluído a graduação:

*Mas, assim, foi um curso que eu, assim, eu... sabe, me envolvi bastante e... lutei bastante, assim, fiz tudo com muito carinho, muito amor, porque eu queria me formar! Aí eu, assim, quando veio a oportunidade né? Aí eu agarrei com todas as forças! E... consegui concluir!*

Para Íris o bom professor é aquele que tem didática, utiliza de vários recursos para ensinar (vídeos, textos), envolve os estudantes durante o ensino, dá exemplos aproximando teoria e prática, é acessível, é amigo.

*Professora (nome da professora) de educação especial... Nossa, ela marcou muito! Porque as aulas dela, ela era assim. Era um, tinha uma didática assim pra dar aula sabe? Que ela envolvia a gente de um jeito, assim, de tal forma, assim, que a gente ficava encantado! E, assim, marcou tanto que, assim, que depois a gente voltou a se encontrar outras vezes ... A irmã dela era professora de outra disciplina, só que já era em outra sala também, só que do lado... assim, a gente virou professores-amigos sabe? Era muito legal, foi muito legal.*

*Emi: O que que você acha que na didática dela era diferenciado de outros professores pra te marcar tanto assim? Íris: Porque, Emille, além dela levar o... os conteúdos, como se diz? Teóricos! Ela, muitas vezes, assim, ouvia a gente na prática! Sabe? Não em contato com os alunos, mas, assim, de acordo com os materiais que ela levava pra gente... Adaptados. Assim os, trabalhos que ela passava pra gente, ela procurava envolver a gente de tal forma como se a gente tivesse diante do aluno, assim, sabe? E vídeo também que ela passava pra gente! Era muito interessante!*

As reflexões sobre um professor ruim remeteram Íris a uma experiência com a professora de Língua Portuguesa. A professora considera que foi uma experiência negativa de professor, pois considera que o professor ruim é aquele que discute com os alunos e não é

flexível para considerar as tarefas realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem, se distanciando dos estudantes.

*Até teve uma vez que eu fiquei quase assim (de DP), sabe? Na rapinha, discuti com a professora, ainda! Risos. Porque ela não levou em conta alguns trabalhos que eu havia feito, a gente quase bateu boca, falei assim “Eu não posso ficar com... sabe? Negativo, eu não quero, eu não posso ficar!” ... Porque, assim, aí ficou, assim ficou alguns dias ficou assim um... um desconforto entre eu e ela sabe?...*

Íris relembra que o conteúdo ofertado pela disciplina de educação especial durante sua graduação foi uma disciplina. Nesta, foram contemplados conteúdos gerais sobre inclusão, deficiência e materiais adaptados.

*Ah, ela falou assim né? De um modo geral sobre as deficiências, é... sobre inclusão e... também, alguns materiais, assim, específicos que a gente podia tá adaptando para os alunos, foi assim.*

Em relação ao futuro relativo à sua carreira profissional, Íris aposta no empenho enquanto professora, realizando planejamentos, estudos constantes, tendo empatia com a família e levando em consideração as experiências vividas. Destaca-se que a necessidade de realizar planejamento e o reconhecimento do contexto da família foram temas abordados nas sessões de consultoria colaborativa.

*o professor ele tem e deve se empenhar muito, assim, durante... assim, a sua, as suas aulas, assim, se empenhar nos seus planejamentos, realizar muita pesquisa, fazer muitas leituras, é...” que mais? E, assim, “procurar compreender o... a família, as crianças”, né? Porque as vezes a gente, assim, quer, assim, quer tanto daquele aluno, assim, a gente quer, assim, quer que eles façam, assim, coisas que não tão ao alcance deles. Então quando a gente vai procurar saber, aí a gente vai entender o porquê que ele não consegue e... por que ele não avança, sabe? Levar tudo isso em consideração; a família, a realidade do aluno.*

Diante dos últimos pronunciamentos municipais a respeito da permanência do ensino remoto, Íris reflete sobre as cobranças recebidas pela gestão em relação aos registros para documentação de suas ações enquanto professora nessa modalidade de ensino:

*É, não volta mais (presencial), né? Mas, as cobranças tão... todo dia aumenta, sabe? Assim, nossa, registra tudo! Documentação que já tinha ido, tava certa, voltou tudo, tipo assim, pra gente dá uma... colocar mais coisa, sabe? Incrementar. “Incrementa mais, coloca tudo que vocês tão fazendo, principalmente dos grupos”. Tudo assim, sabe?*

Como o diálogo com a gestão era realizado principalmente por *whatsapp*, Íris considera que os comunicados gerais no grupo de professores a afetavam em sua confiança enquanto

professora. A professora indica que sentia a necessidade de contatos mais individuais e direcionados em comparação com a forma que estava recebendo.

*Então, afeta (a confiança), sabe por quê? Porque assim, ela não fala... a, como que fala? A diretora de lá, a gestora, não coloca, assim, “o seu precisa refazer”, “o seu precisa...”. Coloca de uma forma geral, então a gente fica meio perdida! ...e aí a gente conversa entre as professoras depois, um conversando com a outra disse “mas, por que ela não especificou?”*

Retomando as valorizações sobre o perfil do bom professor e experiências pregressas, Íris faz uma nova reflexão sobre o assunto:

*...pra mim um bom professor, é aquele que consegue ver os seus alunos, é, evoluindo, sabe? É, aprendendo, é... tirando dúvidas, é, e ao mesmo tempo que as dúvidas estejam sendo, é, esclarecidas. Um bom professor é aquele que procura sempre estar se reinventando, adaptando as... as atividades para os seus alunos. Um bom professor é aquele que procura sempre estar dialogando com a família né? E... Dialogando com os alunos, é, proporcionando boas práticas na sala de aula. Bom professor é aquele que consegue ver os seus alunos e evoluir e avançar, ter sucesso... A gente vê se avança o resultado (do estudante), é no dia a dia, é, na, na, na... conforme as dúvidas vão sendo esclarecidas e aí eles vão apresentando essas, essas evoluções. A gente vê na, na prática do dia a dia.*

Para Íris, o bom professor é aquele que consegue esclarecer dúvidas, tem repertório de estratégias de ensino, dialoga com a família e proporciona evolução no desenvolvimento do estudante com DI.

Para atender as especificidades dos estudantes com DI, Íris destaca a importância de adaptar e mudar as ações de ensino sempre que for necessário para contemplar as necessidades educativas do estudante em questão.

*Assim quando você vê que o aluno não está compreendendo, não tá entendendo aquele assunto, não aprendeu aquele conteúdo, aí você procura, assim, adaptar pras necessidades dele, né? De modo que ele possa entender; Que ele possa compreender e... adaptando e adaptando, sempre que ele estiver apresentando dificuldade. Que ele não tiver conseguindo entender, você sempre tá buscando uma forma que melhor sirva para aquele aluno.*

Para práticas inclusivas bem-sucedidas em relação ao estudante com DI, Íris acredita que o ambiente deve ser respeitoso em relação aos direitos dessa criança e que os professores e unidade escolar devem se preocupar em conjunto para melhorar o desenvolvimento do aluno.

*Que seja respeitado os direitos dele, né? Como um aluno com deficiência. E que... assim, o professor, com todos os outros professores, junto com a equipe gestora, venha, assim, todos os dias, procurar melhorar, assim, como e de que maneira aquele aluno vai ser assistido. De que maneira vamos melhorar o desenvolvimento desse aluno, o que que a gente pode procurar, o que que a gente vai ver pra, assim, pra ser respeitado, pra garantir o direito dele nessa inclusão.*



Neste momento de avaliação e reflexão da consultoria colaborativa foi discutido o conceito de Inclusão escolar. Foi apresentada para Íris a sua própria resposta emitida na primeira sessão do Núcleo Comum. Com esta ação ofertou-se a possibilidade de Íris revisar e modificar sua própria resposta:

*Íris (Núcleo Comum): Eu responderia... que a inclusão escolar, assim, no dia a dia, no cotidiano não é o que a gente vê nos dias de hoje, né? Que eu acho que os pais deviam também procurar saber mais sobre o que é a inclusão, né? Ler mais, fazer pesquisas, e procurar mais sobre o assunto. (...) Ai, fica uma dúvida, né?*

*Íris (revisada): Eu acrescentaria tudo isso que eu já falei, Emille. De... de ter assim, uma, uma, uma... como se diz? Uma mobilização entre o professor, a equipe e a família, né? Porque, assim, não é responsabilidade apenas dos pais, né? Os pais já têm aquele, né, aquele... como se diz? Aquela preocupação de ter um filho com a, a, a, aquela deficiência né? E muitas vezes ele não consegue, não sabe, não tem, assim, aquela instrução de onde e como procurar, né?*

Destaca-se que a ênfase na revisão de resposta da professora não recai sobre a responsabilidade dos pais em procurar informação. Íris complementa ressaltando a necessidade de parceria entre professor, equipe e família. O trabalho em parceria e a sensibilização sobre o contexto da família foram temas abordados nas sessões de consultoria colaborativa.

Dando continuidade as sessões do Núcleo Avaliativo-Reflexivo, Íris foi convidada a dialogar com a consultora sobre se considera que inclusão escolar é realmente é possível e, se na sua visão, ela possibilita efetivamente a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

*Sim, ela é possível... desde que tenha pessoas comprometidas, né? Com... com... o desenvolvimento, assim, com a aprendizagem daquele aluno.*

Destaca-se que Íris já havia respondido estas duas questões, no início da consultoria colaborativa e havia respondido: “sim, desde que o professor tenha mais formações”. Nesse momento, Íris complementa a resposta anterior, indicando que as experiências no contexto e necessidades educativas particulares ao estudante também são aspectos que influenciam a efetivação da inclusão e a possibilidade de aprendizagem do estudante.

*Eu enxergo dessa forma que, além das formações que o professor precisa tá buscando no seu dia a dia, ele também precisa, é... assim, entender sobre aquele aluno, porque cada aluno vai apresentar a sua deficiência, ter a sua dificuldade, né? Então ele precisa entender sobre aquele aluno.*

No Núcleo Avaliativo-reflexivo foi ofertada a possibilidade de diálogo sobre 12 indicadores sobre inclusão escolar bem-sucedida (MARTINS, 2018) onde Íris concorda com todos eles, e faz um destaque para o último:

1. Acessibilidade física• 2. Interações sociais positivas; 3 • Participação de todos os alunos; 4. • Atenção individualizada 5. • Respostas pedagógicas adequadas às características, capacidades e necessidades do aluno; 6. • Ajuste do ensino e dos apoios, segundo as necessidades curriculares e pedagógicas do aluno; 7• Adaptações e flexibilizações curriculares (se necessário).8. Material didático de apoio; 9• Garantia de aprendizagem; 10. • Cooperação entre os alunos; 11 • Aquisição de independência.12. No caso de haver estagiário/auxiliar, esse constitui-se um apoio à sala de aula e não ao aluno com necessidades especiais exclusivamente.

Sobre o item “No caso de haver estagiário/auxiliar, esse constitui-se um apoio à sala de aula e não ao aluno com necessidades especiais exclusivamente”. A professora fez o seguinte adendo:

*Ah, no meu caso eu acho que seria ao aluno... Depende, eu acho que depende... Porque tem salas que o aluno ele precisa mesmo de um auxiliar, de um estagiário com ele. Agora, pra você ver... nem todas as salas tem, tem... Dependendo da deficiência da criança, assim, não se consegue, né? Não, eles não, não colocam. Por quê? Porque eles sabem que o professor polivalente ali vai dar conta, vai conseguir, né, vai conseguir, assim, é... ter sucesso. O aluno vai conseguir desenvolver bem. Agora, há casos e casos, né?*

Os diálogos do Núcleo Avaliativo-Reflexivo abordaram também o tema dos relatórios da criança com DI. Íris ressalta a relevância desse documento ter detalhes sobre a escolarização e aprendizagem desse estudante. Indica que, dessa forma, o relatório pode conter dados longitudinais e auxiliar os próximos professores do estudante.

*Então, esse relatório, é... Eu vejo assim, pra... Pra futuros, assim, pra que o professor ou toda equipe vá conseguindo ver, assim, o... a aprendizagem desse aluno né, pra ter aquele acompanhamento, como que ele está se desenvolvendo, como que ele tá evoluindo, né? Assim, desde da educação infantil vai acompanhando esse aluno. Então tudo isso vai, conta! Porque quando a gente tem na sala, assim, um aluno com deficiência, o que que primeiro a gente vai olhar? O portfólio do aluno, né? O que que ele já sabe, o que que ele já aprendeu, por onde ele passou, então é muito bom.*

O professor do AEE não foi um profissional citado com frequência por Íris durante as sessões de consultoria colaborativa, talvez pelo fato da professora não ter estudantes com DI desde o Núcleo Específico. Íris compreende que o atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais ofertado como o AEE na sua unidade escolar é válido para o estudante, mas acaba se tornando parcial. A professora justifica que no AEE o estudante nem sempre mantém

o mesmo comportamento apresentado em sala de aula, por estar em um ambiente distinto da sala comum e realizado de maneira individualizada.

*Então, porque na verdade, o professor do, do, da sala de recursos ele... ele vai ter o acompanhamento em parte só né? Não como um todo ali na sala, com o grupo! Como que aquele aluno se comporta, como que é o desenvolvimento ali dele no grupo... Né? Então fica assim meio que, sei lá, meio que em partes. Eu acho que é válido também, né, porque as vezes o, assim, lá na sala de recursos o, o aluno ele tem, ele se apresenta de um modo, mas na sala ele é outro né?*

Íris faz uma reflexão sobre sua prática como exemplo de que nem sempre é viabilizado o tempo de diálogo e parceria no planejamento entre o professor regente e do AEE.

*...tem que haver essa conversa sobre aquele aluno, sabe? Tanto o professor da sala, os dois professores da sala quanto professor do AEE, que as vezes nem sempre tem, né? ...O aluno é acompanhado lá, mas o professor AEE não pergunta também, não tem aquela ... aquela conversa com o professor da sala. Vem “ah eu vou precisar tirar o aluno tal, porque ele tem atendimento comigo agora. Tal hora eu trago ele de volta”. Aí leva, depois devolve, sabe? Como se fosse um pacotinho! “Aí eu vou levar lá e daqui a pouco eu devolvo! Tal hora ele volta!”. Sabe? As vezes você tá ali naquele... dando uma atividade que é, é específica pra aquele aluno, que você tá conseguindo ver evolução naquele momento. “Aí o que ele tá fazendo agora? Eu posso tirar ele? É importante o que você tá passando agora?”. As vezes eu ficava meio assim, “olha, não dá pra tirar, eu quero que ele fique aqui nesse momento, porque agora eu tô conseguindo trabalhar com ele”, sabe? E “ah, então tá!”. Então, eu acho que... tem que ter essa conversa, tem que ter mais momentos, assim, pros professores da sala, sabe?*

Apesar das queixas sobre o funcionamento do AEE, Íris não considera que o coensino seria a opção mais viável no momento. A professora relata que existem desafios na efetivação dos direitos da criança na escola e também financeiros em relação a maior contratação de educadores especiais se fosse adotado o coensino.

*Bom, uma porque eu acho que (o educador especial) não conseguiria atender todos os alunos... Né, porque eu digo assim pela minha realidade né? ... Porque seriam, assim, muitos professores em várias salas, né? Eu acho que sei lá... é não teria assim essa... o sistema não ia querer, assim, sei lá. Porque você já vê, é difícil fazer a inclusão né? A gente tem que bater com pé firme, falar que precisa o que aquele aluno necessita.*

Por mais que exista o AEE em sua unidade escolar, Íris considera que os avanços propiciados por esse atendimento estão aquém do esperado por ela como ideal.

*Eu tenho a impressão de que não consegue atingir (o aluno), sabe? Assim lá no meu contexto, como são muitos alunos, então assim... Não consegue, sabe, atingir aquilo que é esperado pro aluno, assim, de ele ter mais avanço, de ele ter mais... mais, maior aprendizagem, maior tempo.*

Íris acredita que dentro de uma faixa entre 0 a 10 seu nível de confiança para ensinar salas que têm alunos com DI é 6. As suas justificativas recaem na especificidade de ensino e de comportamento de cada estudante, mesmo que possuam o mesmo laudo.

*Ah, eu acho que 6..., porque cada aluno se apresenta de um jeito sabe? Ali na prática que você vai conhecer, então... eu acho que totalmente, assim, 8 e 9, acho que não seria...eu digo isso, assim (individuais), a partir do conhecimento que eu tive com a (nome da estudante com DI 2) e com a (nome da estudante com DI 1). Sabe?*

A professora considera que a experiência vivenciada na docência seja um fator de influência para as próprias crenças sobre o magistério. Considerando que está no início de sua carreira enquanto professora, Íris afirma que ainda tem muito a aprender na prática, com o compartilhamento de experiências com os alunos e com pares de profissão.

*... eu tenho muito o que aprender, assim, comigo mesma, com os alunos, outros professores. **Emi:** Você diz isso, porque está no início da sua carreira?  
**Íris:** Sim.*

Íris relembra que o primeiro dia como professora regente foi repleto de sentimentos de anseio, nervosismo, insegurança e confusão. A professora considera que esses estados emocionais e afetivos estão relacionados por ser uma situação nova, de responsabilidade por se tratar do desenvolvimento de pessoas. Contudo, Íris destaca que por mais que estar em prática tenha sido um desafio, ela se manteve determinada para que cumprir seu planejamento da melhor forma possível.

*Nossa, meu primeiro dia foi, assim, muito... eu fiquei muito ansiosa, sabe? ...Nervosa, porque ... ah, sei lá, eu acho que é de professor. Porque era uma situação diferente né? Assim, eu já tinha entrado em setores com crianças menores, sabe? Mas uma sala, assim de primeiro ano, ainda é, eles são crianças pequenas ainda! ...Mas uma sala de primeiro ano, assim, que você tem aquela responsabilidade, sabe? Tá ali pra, pra ensinar de fato ali, na prática mesmo, sabe? Aí você se depara com aqueles 20 e tantos alunos olhando pra você naquela expectativa também! Então, assim, foi um pouco ... no primeiro dia, assim, foi um pouco confuso, foi um pouco inseguro, mas eu não deixei a peteca cair não!*

Atualmente, Íris considera que está mais segura em sua atuação enquanto professora. Apesar disso, a professora ressalta que o primeiro dia de aula causa expectativa e uma sequência de questionamentos:

*São mais tranquilos, mas você ainda fica naquela... naquela expectativa, porque são outros alunos, né? Você num... você fica assim pensando “nossa, como que será que eles são? é, como é o comportamento deles? Como será que eles vão me receber?”, sabe? Você ainda fica naquela expectativa! ...Naquela ansiedade, de... saber como são, porque você só tem os nomes, né? ...Até aí você só tem aquela lista com nome dos alunos é... alguns eu já conhecia, assim, de passar no corredor lá da escola ne? ...Ou pelo sobrenome que alguns ficaram, são conhecidos pelo sobrenome também ...Mas, é, é... os*

*primeiros dias, também assim, é ... você fica naquela expectativa também, mas não, tão como quando você vai entrar (como professora regente).*

Sobre a confiança para ensinar, Íris relata experiências que influenciaram sua prática docente para ensinar estudantes com DI. Ressalta o valor da vivência de outras professoras mais experientes, que trazem experiências relatadas e que foram consideradas por elas como bem-sucedidas. A professora valoriza os ensinamentos compartilhados por uma professora de AEE que atuou com ela em 2019.

*Ah, eu tomo como exemplo, assim, o que alguns professores me passaram né? É... que um aluno com deficiência intelectual, ele tinha que ficar bem próximo a minha mesa e... que eu tinha que, assim, por várias vezes estar ali com ele, é, é... fazendo perguntas, né... Foi mais uma professora da sala de educação especial mesmo (que trabalhou no AEE em 2019). Que ela me, me, assim, sugeria. Passou essas sugestões pra mim, sabe? É... desses pontos na sala de aula, assim, né, de colocar eles bem próximos, de tá várias vezes na mesa dele e... e com relação também aos materiais, né? Por mais que eu já tinha, assim, conhecido alguns materiais na faculdade também, ela me trouxe outras variedades de materiais pra deixar comigo, sabe? Na sala e, falava assim “olha, esse você usa com tal aluno”... “eu confeccionei isso aqui, você pode confeccionar também”. Ela me mostrava alguns, né? Daí eu pegava essas sugestões dela.*

Sobre o conceito de DI, Íris apresentou inicialmente incertezas sobre quais seriam as características comuns para esse público-alvo, enfatizando que são pessoas com

*...maior dificuldade na aprendizagem, que necessita de várias de... de várias intervenções, né, intervenções mais pontuais, que necessita de material adaptado de acordo com a necessidade dele.*

Entretanto com apoio da consultora que lhe apresentou sua resposta anterior, revisa seu texto e o aprimora:

**Íris (Núcleo Comum):** *Eu entendo que essa deficiência intelectual é que... abrange assim um certo espaço assim da mente. E no caso, quando eu já fiquei sabendo eu conversei com algumas professoras do ano passado que ficaram com ela e falou assim “olha, elas são assim, assim, assim, é leve. A (nome da estudante com DI 1) é um grau e a (nome da estudante com DI 2) é outro”.*

**Íris (revisada):** *Acho que eu mudaria essa parte ai de cima, tiraria essa parte de cima (“Eu entendo que essa deficiência intelectual é que... abrange assim um certo espaço assim da mente.”). E colocaria o que eu falei agora (aluno que precisaria mais de intervenção, demora mais para aprender, precisa de adaptação...).*

Destaca-se que na resposta revisada, Íris trouxe mais elementos de operacionalização da inclusão do estudante com DI na sala comum. Os temas sobre estratégias para flexibilização curricular, PEI e materiais adaptados foram assuntos abordados ao longo da consultoria colaborativa.

Apesar de não ter mais estudantes com DI matriculadas em sua sala de aula, Íris considera que os professores que têm, estão recebendo apoio pela gestão ou pela SME para a efetivação da inclusão no ensino remoto. Íris revela que há preocupação sobre o desenvolvimento desses estudantes, considerando que existem informações específicas para esse público que são compartilhadas frequentemente pela gestão no grupo de *whatsapp* dos professores.

*...sempre quando eles colocam no grupo, assim, “olha, atenção aos alunos, né, com ... que são atendidos na sala de educação especial!” Então eles dão esse apoio né? Porque mesmo, é... é, eles falando dos alunos, né, que a gente diz normais, eles estão sempre colocando sobre esses alunos com deficiência... colocando, assim, o que os professores devem fazer, né, as adaptações que tem que fazer nas atividades, tudo.*

Íris revela que houve troca de toda gestão da unidade escolar que ela atua, mas afirma que são gestoras igualmente preocupadas e atenciosas com os professores. De uma forma geral, a professora relata que tem recebido apoio.

*Da diretora, da vice, elas são bem solícitas sabe? E atende a gente, conversa, dialoga e... tá pronta sempre, estão prontas sempre pra ajudar, assim, a gente pergunta, tudo, e elas respondem... Então, eu considero assim, que quando a gente tá, assim, com algum problema, alguma dúvida, que a gente vai procurar, assim, alguma ajuda, com elas.. As vezes a gente não consegue ir por um caminho, elas “olha, vamos tentar por esse”, né? “A gente... vamos nos reunir, vamos conversar, vamos tentar dessa forma. Se a gente não conseguir dessa forma, vamos tentar de outra”. Então, considero que é apoio.*

Sobre a efetivação da inclusão dos estudantes com DI na escola, foi oportunizado a Íris o contato com sua resposta ofertada antes da consultoria colaborativa. A professora decidiu realizar uma atualização de sua resposta, considerando que o auxiliar não é o único responsável pela efetivação da inclusão escolar. Para Íris, o auxiliar será benéfico para inclusão a depender da necessidade que o estudante apresentar e se a professora regente considerar que não consegue realizar a inclusão sem essa ajuda. Destaca-se que o PAIE foi um dos temas abordados nas sessões de Núcleo Específico.

**Íris (Núcleo Comum)** *Será eficiente quando o professor tiver em sala um auxiliar para os alunos com necessidades.*

**Íris (revisada)** *Olha, é... não “será eficiente”. “Será também eficiente”, né, “quando tiver”, assim ó, “um auxiliar para os alunos com necessidades”, é, mas que o professor não consiga. Exemplo: Que nem no...esse ano, na sala da educação infantil a... tinha uma professora lá que ficava com uma criança que já tinha uma necessidade especial, que ele não ficava dentro da sala, o menino, e ela tava com 20 tantos alunos. E aí na sala dela entrou mais uma criança, é, com necessidade especial cadeirante. Que precisava trocar fralda, tudo. Sabe? Então ela não sabia se ela olhava a sala, se ela corria atrás dessa criança que volta e meia desaparecia, que movia toda escola pra procurar, ou se ela cuidava da menina... Nesse caso eu acredito, assim, que ainda tem*

*que ter. Sabe? Mas assim, de acordo com a necessidade que a criança vai apresentar, né?*

Ao refletir sobre suas práticas docentes relativas à inclusão escolar de estudantes com DI, Íris relembrou uma situação em que recebeu feedback positivo de uma parceira de trabalho sobre o desenvolvimento de seus estudantes com DI do ano letivo anterior). Para Íris, esse feedback positivo é motivador para suas práticas.

*Então, uma professora, ela... que no caso hoje, ela dá aula pros, pros meus alunos do primeiro ano, né, que são alunos com deficiência intelectual também... ela sempre, ela, assim, tá me motivando, me colocando pra frente, me dando parabéns, assim, pelo trabalho que eu fiz com (nome dos estudantes com DI do ano anterior) sabe? ... “Nossa, Íris, você tá de parabéns com o que você fez com (nome dos estudantes com DI do ano anterior) hoje eles são meus alunos e, nossa, eu vejo que eles progrediram bastante, tem certas coisas que eu vejo que eles aprenderam e eu sei que eles aprenderam com você, porque eles não eram assim, não conseguiam tal coisa”...É motivador né? A gente fica feliz de ouvir isso.*

Íris também relembrou uma situação de feedback negativos que ouviu através de gestão e fofocas de funcionários sobre seu trabalho com a classe do ano anterior, a qual era bastante agitada. A professora conta que se sentiu desmotivada, mas que pode provar com sua persistência que as queixas sobre seu trabalho não eram verdade.

*... eu já ouvi de, de, de assim, de fofocas de corredor, sabe? Funcionários... Assim, da escola, então algo que ao mesmo tempo me deixou, assim, desmotivada, mas assim, não que foi bom eu ter ouvido, assim, eu ter escutado. Mas, assim, é... eu pude provar o contrário daquilo que as pessoas estavam falando ao meu respeito... quando eu entrei eu peguei, assim, uma sala de primeiro ano que além das crianças com deficiência intelectual, que eles não me davam trabalho nenhum, eu peguei uma sala turbulenta sabe? Com alunos que pulava janela, voltava, é... entrava pela porta, saia pela porta, entrava pela janela, sabe? Então eu peguei um primeiro ano que foi, assim, muito difícil, muito difícil mesmo! E tanto é que eu ouvi, assim, de alguns, né, da, da gestão, de alguns funcionários da escola que o problema daquela sala era meu. Mas depois eu fui pesquisar, eu fui saber direitinho com a professora anterior, com professores que precisou ficar na minha sala enquanto eu precisei, assim, ficar uns dias fora da cidade...que o problema não era meu. Sabe? Que aquele problema já vinha desde o início do ano! Porque eu entrei em março! ...Então, assim, eu me senti desmotivada na época, eu chorava, eu ficava irritada, eu ia na sala da coordenadora, eu conversava e ela falava “calma, calma, você vai conseguir!” e tal. Mas eu ouvi! Sabe? ... Ouvi muito, assim, muitos... muita coisa, assim. Que me deixou triste, mas ao mesmo tempo eu fui, eu fui... eu tentei, assim, sabe? Eu provei, eu... E... e...hoje também que essa professora também tá com a minha sala do primeiro ano, ela também apresenta os mesmos relatos sabe? Então eu, eu, eu falei assim: “Então o problema não era meu!”. Como que afeta né? Eu falei “Ai, não vou deixar me afetar, assim, né, assim”. Quando a gente ouve, quando a gente fica sabendo, a gente fica triste, magoa né? Mas eu falei assim “mas eu não vou deixar isso assim. Eu vou provar, eu vou, eu vou pra dar a volta por cima, pra essas pessoas perceberem que eu sou uma pessoa responsável” ... “que eu, assim, que eu to aqui pra dar aula de verdade, que*

*eu quero ver esses alunos aprender, eu quero ver esses alunos progredir”, sabe? Então, assim... mas, passou.*

As suas vivências e práticas com a inclusão escolar trazem experiências de sentimentos e emoções. Foram comparadas as respostas emitidas no início da consultoria colaborativa e no momento final. Observa-se que os sentimentos apresentados foram mantidos, adicionando-se alegria, estresse, bem-estar, entusiasmo e esperança.

*(Resposta de Íris no início da consultoria) Preocupação, Insegurança.*

*(Resposta de Íris durante Núcleo Avaliativo-Reflexivo) Preocupação, medo, alegria, estresse, bem-estar, otimismo, entusiasmo, insegurança, esperança*

Íris considera que as experiências vivenciadas no tempo que teve as estudantes com DI matriculadas justificam o aumento de indicações de sentimentos positivos e negativos em relação a inclusão escolar. Para Íris, o sentimento mais vivenciado no ano letivo foi a preocupação.

A professora considera que existem inúmeros desafios e contratempos que foram vivenciados no processo de ensino-aprendizagem com suas estudantes com DI. Para Íris, o contratempo que mais a marcou foi a alteração de comportamento das estudantes em uma determinada situação. A professora relata que o fato influenciou toda sala.

*...Uma vez, assim, que eu precisei, assim, interferir no comportamento das duas meninas ali. Foi um contratempo, porque... sempre eu colocava elas duas juntas e nesse... teve um dia, que eu não sei o que aconteceu ali entre as duas que elas se desentenderam! Por conta que uma era mais estourada do que a outra! Risos. E eu tentei, assim, apaziguar e... e não consegui, e daí a (nome de uma estudante com DI) se revoltou contra mim, e veio pra cima de mim, eu tentei conversar e tentei dialogar e ela não aceitou. E arrastou mesa, arrastou cadeira, foi pro fundão. Tentei trazer ela de volta e sabe? Abalou toda sala! E eu nunca tinha visto ela naquele jeito. Sabe?... Então aquilo, assim, me deixou assim, falei “ai meu Deus, o que que eu faço, o que que eu faço agora pra ajeitar tudo isso na sala? Que ela já tem esse problema que ela tem e o que que eu vou fazer pra ajeitar tudo, pra trazer ela de volta pra perto de mim?”.*

Para Íris, esses desafios e contratempos no processo de ensino-aprendizagem de sua sala de aula trazem insegurança e nervosismo para sua prática. Contudo, não são impedimentos para que ela consiga se autorregular para lidar com a situação e pensar em como voltar a ter o domínio da situação.

*Eu senti um pouco insegura (para continuar a aula), porque eu achei que eu não ia... sabe? Achei que eu não ia conseguir (voltar a ter o domínio da situação). Mas, depois, que ela foi, assim, sabe, se acalmando, tudo, que daí eu fui procurando também, assim, me tranquilizar, assim, internamente, sabe? Assim, não deixei... eu vi que na hora eu fiquei nervosa também! Porque eu não, eu não tinha só ela ali pra mim, eu tinha o restante da sala pra mim,*



*né? Dar um posicionamento, dar uma assim, dar um continuamento naquilo que a gente tava... naquelas atividades que a gente tava na sala. Então, eu procurei, assim, me acalmar também, me tranquilizar, não deixei transparecer muito pras crianças, sabe? Se bem que o coração só ficava “tum, tum, tum, tum...”, risos... Então eu fui procurando, assim, “não, eu vou me acalmar, eu vou pensar, eu vou deixar um pouquinho aqui do lado, porque se eu for atrás dela, não, não vai dar certo” Mas daí foi... Na hora eu fiquei abalada.*

Apesar dessa experiência que a professora julga como “malsucedida”, Íris relata que buscou apoio de professoras anteriores da estudante e conversou com a estudante com DI, ao passo que a estudante demonstrou estar mais calma.

*...eu não sabia como lidar com aquele comportamento dela. Eu nunca tinha visto esse lado dela. Porém, depois eu fui conversar com a professora, e a professora “ó, Íris, de vez em quando ela dá esses, esses estouros”... tipo assim, sabe? “Ela dá esses abalos”... Depois eu fui tentando conversar com ela (estudante com DI) e no outro dia ela voltou, assim, normal sabe? Depois do recreio também ela foi normalizando, já foi se acalmando, tranquilizando sabe?*

A professora também relembrou de um momento que considerou o mais positivo em relação a inclusão escolar de suas estudantes com DI. A escolha desse momento como positivo foi fortalecido pelo feedback da mãe da criança, dizendo que a estudante sentia falta da professora e que gostaria que ela tivesse continuado matriculada na classe de Íris.

*...durante essa pandemia, quando a mãe da (estudante com DI) me procurou.... marcou muito, porque, assim, porque eu pensava assim “nossa, eu acho que”... comigo eu achava que eu não tava ensinando ela tão bem. Mas aí quando a mãe dela disse que ela sentia muita falta e que a (nome da estudante com DI) não tava conseguindo caminhar sozinha com as atividades e que a mãe dela não conseguia ajudar e que ela queria que eu estivesse do lado dela, eu acho que marcou.*

Para Íris, por estar no início de carreira, todo momento vivenciado auxilia no desenvolvimento da sua confiança enquanto professora de sala comum. A professora relata que avalia todas as experiências, as consideradas bem-sucedidas e as consideradas malsucedidas, para tomadas de decisões relativas ao ensino em sala de aula.

*...como é pouco tempo, então eu considero todo tempo, que eu, que eu já tenho, assim, todo momento eu considero como...como importante, como um momento, assim, que eu não deixei, assim, fugir todo aquele aprendizado que vinha, todas aquelas experiências que eu estava passando, eu considere tudo... O que deu certo, o que não deu certo, o que eu podia continuar fazendo, o que não.*

Íris relatou que as experiências positivas trazem mais confiança para próximas práticas como professora. E as experiências negativas revelam que é necessário alterar a estratégia de ensino e buscar novas ideias para aperfeiçoar a prática.

A professora valoriza acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, o qual foi possibilitado por seu ensino.

*(ser professora) foi algo que eu busquei e que é algo que eu gosto, né, e... eu sinto prazer em ensinar e ver o desenvolvimento das crianças aprendendo.*

Para Íris, os valores presentes na sua prática profissional são atenção, amor e respeito, nessa ordem de influência.

*Mais influente eu diria que é atenção, amor e respeito.*

Íris considera que compreende melhor, em comparação com o início do ano, quais as estratégias e ações que podem ser bem-sucedidas com o estudante com DI. A professora ressalta que, mesmo não tendo estudante PAEE matriculado, realiza reflexões enquanto planeja as atividades ou enquanto realiza leituras a respeito. Íris considera que as sessões de consultoria colaborativa a auxiliaram para esse preparo.

*Sim, me sinto um pouco mais preparada...pelo fato de tá realizando essa formação com você, por outras leituras que eu estou fazendo, sabe? Por outras pesquisas, porque... conforme vai aparecendo as dúvidas, as minhas, as coisas que eu tenho que realizar, as atividades que eu tenho que realizar com os outros alunos, então eu busco sempre, assim, uma alternativa. “Como que eu vou poder, assim tá desenvolvendo, tá explicando se fosse com outro aluno” ... Mesmo quando eu pesquiso algum plano de aula, eu também olho como esse plano de aula poderia tá sendo desenvolvido com aluno com necessidade, sabe?*

Íris considera que sua confiança para ensinar foi afetada pelo ensino remoto. A professora afirma que sente falta das experiências presenciais para que seja possível acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se que Íris considera que algumas atividades enviadas via kit não foram realizadas pelos próprios estudantes.

*Ah, afetou sim um pouco, porque nossa, a gente sente muita falta. Porque a gente, assim, queria tá frente a frente com o aluno. Porque quando voltar as atividades, muitas delas a gente vê que não foi o aluno quem fez, sabe? Não é a letra dele, que se ele estivesse em sala ele não responderia daquela forma, sabe? Então afetou, afetou bastante sim.*

No início da consultoria colaborativa Íris atribuiu pontos na escala EEDPI-DI sobre o tema da eficácia docente. Uma das pontuações mais baixas naquela ocasião referia-se ao tema de “comportamentos inadequados ou perturbadores”. Diante deste tema, buscou-se conhecer como Íris caracteriza um comportamento inadequado ou perturbador:

*Ah quando o aluno, assim, ele não tem... uma devida atenção, respeito com os amigos... quando ele atrapalha a sala, quando ele, sabe? Deixa a sala toda desestruturada... isso pra mim é um comportamento inadequado. Por mais que você chame atenção, converse com ele, a família é chamada, conversa com a família. Acho que pra mim isso é um comportamento inadequado, assim. Mas não que eu esteja culpando ele ...que é algo que deva ser*

*investigado. Vê o que está acontecendo, sabe? O que está acontecendo com ele.*

Retomando as experiências pregressas em relação ao comportamento inadequado/perturbador, Íris revela que as experiências vividas até o momento a deixam mais confiante para vencer esse tipo de desafio em situações futuras de ensino.

*Ah eu acho que sim (sinto mais confiança), tudo aquela experiência que eu vivi, tudo que eu presenciei, agora hoje eu já consigo mais sabe? A gente vai aprendendo, a gente vai criando umas estratégias, assim... Na sala, que vai conseguindo levar a diante.*

Outro tema com baixa pontuação na aplicação inicial da EEDPI-DI refere-se ao conteúdo da legislação vigente para inclusão de estudantes com DI. Na sua nova reflexão Íris considera que se fosse solicitada para fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão teria que retomar as legislações abordadas nos encontros da consultoria colaborativa.

*Assim, me sentiria um pouco nervosa, risos. E ia procurar, assim, antes de... assumir essa situação, antes de ter esse resultado, dar esse resultado eu ia procurar, assim, também ir pesquisar, ler antes de, né? Porque antes, quando geralmente a gente recebe uma situação como essa, tem um prazo né? ...Eu não taria preparada assim pra ... pra responder assim no ato.*

Íris revela que quando a criança tem o laudo de DI é possível ter mais segurança para adotar certo direcionamento de ensino, destacando-se o planejamento dos estímulos e sobre as possibilidades para adequação das atividades.

*... até a gente não chegar em um laudo, assim, do aluno, a gente não sabe como a gente deve lidar. Quais as atividades que a gente deve preparar, com que tipo de aluno a gente tá lidando né? Com que tipo de deficiência que a gente tá lidando. Porque a gente tendo uma deficiência, assim, laudo específico, a gente sabe pra que lado a gente vai, pra que rumo a gente vai tomar... Então pra mim significa isso, porque aí você vai se aprofundar mais naquele laudo daquele aluno, qual a, né, qual tipo de, de, de atividade você tem que preparar de acordo com a necessidade dele... eu acho que você sente mais segurança.*

Contudo, a professora faz uma reflexão de uma vivência pregressa sobre a influência do laudo na vida do estudante, fazendo questionamentos sobre o laudo ser aplicado adequadamente ou não.

*A gente tinha um aluno na sala que até então...Ele não tava ... “fechado o laudo” que fala né? Até aí todo mundo tratava ele como deficiência intelectual dentro da sala, mas ele não tinha um laudo fechado... fechou o laudo dele e ele não tem nada. O menino não tem nada! Mas o menino não aprende e o... até então o menino era, era, pra escola inteira, ele fazia acompanhamento até fora da escola e agora ele saiu, porque ele não tem aula, porque ele não tem laudo. Fechou, ele recebeu alta, não tem. Mas e daí? Como que faz agora se, se até então ele era praticamente laudado, assim.*

Íris considera que a participação dos pais no processo educativo dos estudantes é um aspecto relevante. A professora indica que a participação ideal seria aquela família que questiona sobre o desenvolvimento do filho, leva em consideração as orientações da escola, busca alternativas para estimular a criança e, quando necessário, a leva em outros profissionais para estimulação.

*(aquela família) Que conversa, que busca, que dialoga pra saber se, se o aluno tá aprendendo, em que que ele tá tendo mais dificuldade, no que que o pai, os pais podem tá fazendo pra ajudar, sabe? Procurando, assim, também, quando é orientado pela escola né? E tá buscando outras alternativas, outros atendimentos fora da escola, né, ou mesmo no outro horário...horário oposto que o aluno faz atendimento na escola. Porque geralmente ele tem a deficiência, ele é acompanhado pela escola no horário oposto, mas também os pais não, não traz, não leva ele pra esse acompanhamento. Ou quando ele tem um acompanhamento fora da escola, em outra instituição também.*

Íris se considera acessível e disponível para manter diálogo com os pais de seus estudantes. Como estratégia, a professora relata que costuma manter contato sempre que possível para atualizar os pais sobre o desenvolvimento da criança, marcando reunião pedagógica quando necessário.

Para Íris, o livro é o objeto que ilustra o que é ser professora. Íris faz uma reflexão associando a função do objeto com o papel do professor, qual seja o de promover reflexão para novas perspectivas, propiciar interpretações diversas e ofertar novos conhecimentos que serão repassados para além dos leitores.

*Nossa, volta e meia eu parava e pensava “Nossa, qual objeto, meu Deus? Que pode me representar... que possa me representar como professora? Qual objeto? Qual objeto?”, sabe? ... Então, dentre os muitos que existem na vida de um professor, eu, assim, eu tive que escolher né? ...E eu escolhi um livro! Um livro, porque ...Com um livro, a gente pode ter, assim, novas perspectivas né? É... Com a realização da leitura a gente pode criar novas estratégias, novas histórias, abrir novos caminhos, ter, assim, vários, inúmeros conhecimentos, né, a gente pode... por meio da leitura, daquele conteúdo dos livros em comum, assim, a gente pode, é... Repassar, assim, para as outras, não só para os alunos em si, mas para as outras pessoas do nosso cotidiano.*

Foi oportunizado que Íris retomasse suas respostas anteriores nos outros núcleos da consultoria colaborativa sobre o HTPC. Ao final da consultoria colaborativa a visão de Íris, sobre o HTPC resume-se em momentos formativos e de compartilhamento de ideias.

*Olha, eu acho um momento muito importante, porque... no HTPC a gente tem, assim, novas formações, a gente troca, assim, novas ideias entre os professores, entre os pares, assim, os coordenadores também, a gestão, assim, passa pra gente muitos, muitos ... assim, sabe? Troca de ideias mesmo, nos HTPC.*

Íris valoriza a formação ofertada em HTPC. E retoma que, pelo espaço de tempo destinado às formações, não era viabilizado um momento para planejamento com a professora de AEE a respeito de suas estudantes com DI.

*Como a formação em HTPC vem primeiro... o espacinho que sobra, não dá! ...Fevereiro/março, a gente tava, nos HTPCs a gente tava fazendo cursos em outras escolas, sabe? Então a gente não tava participando do HTPC na escola nossa. A gente tava...ia eu e outras professoras do infantil pra... e a coordenadora também, pra outras escolas, pra gente realizar outros cursos junto com uma formadora... Lá da secretaria da educação!*

Íris explana que no atual momento de ensino remoto, a SME estava ofertando cursos de formação em uma plataforma virtual. A professora relata estar gostando das formações, mas avalia que o tempo do curso era demasiadamente reduzido em comparação com o que ela considerava esperado. Segundo ela, são ofertados vídeos, textos e fórum sobre o conteúdo do curso. E somado a isso, a cada módulo são realizadas avaliações sobre o conteúdo estudado. Como sugestão, a professora indica a necessidade de maior aprofundamento de conteúdo nas aulas ofertadas.

*Olha eu tô achando interessante também... Lá na avaliação eles perguntam “o que você achou do tempo do curso?”. Eu disse “eu acho pouco!”, assim, porque a gente poderia se aprofundar mais, assim, nesses cursos sabe? Tem vídeos, tem textos, assim arquivo pra gente realizar a leitura depois, a gente tem o fórum pra debater, aí tem as questões dissertativas também, tem as questões, é... alternativas. Aí depois, aí tem um prazo também, sabe? ...Aí depois de tudo, que você participa de tudo, sabe? Tudo certinho, que você compre os prazos, daí eles emitem o certificado. Eles dão também as devolutivas das questões.*

Durante as sessões da consultoria colaborativa, Íris havia relatado que a formação ou especialização sobre educação especial não contemplavam todas as situações práticas vivenciadas, dada as especificidades de cada estudante-alvo. Foi oportunizado pela consultora a leitura desse diálogo e Íris pode realizar a consideração que quisesse. A professora indica que o “faltar algo” é relativo as situações de desafios na aprendizagem do estudante, mesmo realizando o planejamento e adequações das atividades.

*Olha, Emille, eu acredito que mesmo fazendo, né, a especialização, mesmo fazendo as Pós as dúvidas ainda vão surgir no dia a dia...Porque como você mesmo disse aí, cada aluno apresenta sua especificidade, cada aluno tem o seu jeito. Então, sim, mesmo fazendo às dúvidas ainda vão surgir...quando eu digo falta algo, eu acho que é isso mesmo! É entender cada aluno como ele é, sabe? Porque... por mais que, que, a gente, assim, conheça aquele aluno, a gente não, assim, o conhecimento que a gente tem sobre ele, e...Tudo o que a gente aprende, tudo que agente vivencia ali no cotidiano, a gente não consegue, assim, como que eu posso dizer... A gente não consegue compreender como é o mundo dele, como que a gente pode avançar com ele, assim, em algumas vezes, sabe?*

Sobre as estratégias de ensino adotadas com suas estudantes com DI da época, Íris considerou na sessão de NC que estava “caminhando” em relação ao desenvolvimento das alunas. Contudo, ao reler sua resposta, a professora avalia que tem mais recursos para operacionalizar a inclusão escolar em comparação com o início do ano.

*Olha, talvez eu tenha respondido, assim, “tá andando, tá caminhando”, mas assim, por eu achar que aquele caminhar, que aquele andar estivesse certo, né, e... E as vezes por não perceber que talvez se eu adotasse outras estratégias, outros meios, ou procurasse saber mais a respeito, assim, daquele assunto, daquele determinado conteúdo, talvez a forma poderia mudar...Mas acho que na verdade poderia, talvez eu poderia, mudar, transformar esse caminhar, esse andar.*

Íris valoriza as sessões de consultoria, bem como demais leituras e buscas que tem realizado para o aumento desse repertório de estratégias que poderiam ser adotadas em ações futuras.

*...porque a gente tem buscado assim novas, né, assim, pelo curso, eu falo pelo curso...Que você me proporciona, as leituras, assim, as buscas que eu tenho realizado, sabe? Então acho que tudo isso, a gente vai... adquirindo, né? Novas estratégias, novos meios e a gente vai vendo que aquilo que a gente tava fazendo as vezes não era o correto. Então tinha que fazer aquilo que fazia e mais um pouco!*

Com mediação da consultora, Íris retomou um diálogo sobre a inclusão de suas estudantes com DI, especificamente “o professor precisa estar preparado pra poder realizar a inclusão em sala de aula” (Núcleo Específico), na qual a professora sugere “uma formação continuada, assim, que fosse fornecida principalmente pela secretaria de educação pra que a gente tivesse mais, assim, tivesse esse apoio de tá ensinando com aquela certeza de que o aluno tá aprendendo” (Núcleo Específico).

*(sobre estar preparado) Esse “estar preparado” é entender as necessidades daquele aluno que chega pra você com... com aquela necessidade, sabe? É compreender de que forma você pode ensiná-lo, de que forma você pode aplicar, assim, as estratégias... Como que você vai, é... De que forma você vai, assim... direcionar aquele aluno em sala... Porque, Emille, assim, não basta você saber as características do aluno, isso é importante também, mas você tem que...Procurar saber a respeito...das necessidades... você tem que pesquisar, você tem que realizar leituras... é... saber, saber as leis pra você estar preparada pro dia a dia, pra você também não ser pego de surpresa! Mas, sobre meu aluno mesmo, em sí, só quando a gente tiver, assim, com ele em sala né?*

*(sobre a formação) Não com um módulo só, assim, vários módulos, sabe? Mas auxiliaria sim! ... não digo que suficiente! Suficiente eu acho que nunca será, risos.*

A respeito de uma atividade de sala de aula que foi observada pela consultora sobre a escrita de carta, Íris relembra que foi ofertado apoio para escrita e que o conteúdo solicitado para as estudantes com DI foi reduzido em comparação com a escrita dos demais alunos da classe.

*Elas tinham que fazer mais era de uma forma mais reduzida, sabe? Eu tinha que tá o tempo todo ali do lado das duas auxiliando, mostrando a letra, né, explicando!*

Íris relembra que nas avaliações bimestrais realizadas foi oportunizado apoio para as estudantes. Mas para que fosse possível o auxílio da professora, as estudantes com DI faziam a prova com a professora no momento de HTPI. E, portanto, faziam outra atividade enquanto a classe realizava a prova.

*... geralmente eu colocava elas pra fazer alguma atividade, ali perto de mim, que não interferisse na sala (enquanto os estudantes faziam prova). Porque elas, se eu ajudasse durante a avaliação as duas, ...os outros ouviam e sabiam o que eu tava falando da avaliação. Porque eu lia o que tava escrito no enunciado da questão, eu lia a palavra, sabe? Eu não falava, assim, o resultado. Eu perguntava “O que você acha que é? Como que a gente pode fazer?” Ai elas iam, sabe? Dando as alternativas.*

Fazendo uma retrospectiva sobre as experiências na consultoria colaborativa, Íris afirma que a considerava como uma formação continuada. E que aceitou participar por querer ter uma pessoa para auxiliá-la em conhecimento e para ofertar espaço para diálogos sobre o que estava vivenciando com as estudantes com DI.

*Porque eu queria entender melhor, eu queria, assim, ter... trocar ideias com você e eu queria também entender melhor sobre tudo isso que você tá passando pra mim sobre as legislações, né, sobre minhas experiências na sala de aula, por isso que eu aceitei participar!*

Íris revela que optou por continuar com as sessões de consultoria colaborativa por considerar que os encontros poderiam aprimorar qualitativamente suas práticas futuras, mesmo não tendo mais estudantes com DI no momento e com as alterações para o modelo de ensino remoto.

*...mesmo que eu não tenha em sala de aula alunos com essa especificidade que você, que a gente vem tratando todo dia. É... a qualquer momento eu posso receber um aluno como esse, né? E... Assim, essas trocas, elas são sempre bem vindas! Então mesmo antes, eu decidi continuar, porque tudo que você fosse trazer pra mim, assim, de coisas novas, seria bom, né, pra mim. E essa troca, por isso que mesmo durante o ensino remoto eu falei “não, eu quero continuar!”.*

A professora revela que nunca havia participado de uma pesquisa científica e que tinha curiosidade em relação a como são feitas quando lia os estudos empíricos durante a graduação.

*Já tinha lido, assim, vários artigos da faculdade. Aquelas pesquisas que a gente lê na faculdade, aqueles estudos que a gente tem que fazer análise. Aí eu sempre ficava imaginando “nossa, como que será que deve ser essas pesquisas?”, eu ficava imaginando, sabe? “Como será que os estudantes realizam essas pesquisas?”. E no fim, eu fui uma participante!*

Íris valoriza a experiência vivenciada, ressaltando que a sessão de consultoria colaborativa contém orientações que são válidas para a prática docente.

*...assim, trouxe muito pra mim, sabe? Então, é... tudo que eu aprendi com você e a gente conversou, tudo isso vai colaborar no meu dia a dia, nas minhas práticas com meus alunos.*

A professora finaliza sua participação na pesquisa agradecendo a consultora. Íris relata inicialmente ficou receosa de participar, mas que ao longo das sessões percebeu benefícios trazidos pela experiência e pela relação sem hierarquia com a consultora.

*Eu também gostaria de te agradecer, fiquei muito feliz de participar e colaborar com sua pesquisa... pra mim foi muito gratificante também, assim, ter aprendido muitas coisas com você, tudo essas trocas que a gente realizou, fico muito feliz mesmo! A princípio eu fiquei, assim, meio em dúvida se eu aceitava ou se eu não aceitava, conversei com a coordenadora, “eu aceito? Não aceito? Será que vai dar certo? Ou não vai dar certo?”...ai ela falou “ai, Íris, você que tem que ver, porque... talvez, assim, vai ajudar você, por causa das meninas em sala de aula e tal”. Aí eu falei “bom, então vou aceitar”... e eu te agradeço muito, assim, fiquei muito feliz de conhecer você também como pessoa! E, assim, espero encontrar você outras vezes, assim que passar tudo isso e você puder voltar!*

Em síntese, Íris afirma que os encontros de consultoria colaborativa, somado a suas experiências vivenciadas na docência e leituras realizadas, foram elementos que trouxeram maior confiança para que ela ensine em classes que tem estudante com DI matriculado no futuro.

Percebe-se que Íris relata a presença de incertezas e muitos desafios latentes a respeito do processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino remoto. A professora lamenta a situação de vulnerabilidade de seus estudantes, de modo geral, relatando que nem sempre as atividades dos kits eram feitas.

Foi possível observar que Íris considera como aspectos relevantes para suas ações docentes a formação continuada (da consultoria, em HTPC ou pela SME), as experiências vivenciadas com o estudante em seu cotidiano, o apoio recebido pelas colegas de profissão/gestores/SME, seus aspectos afetivos e emocionais, feedback das pessoas sobre seu trabalho enquanto professora e as interações com as famílias. Esses aspectos haviam sido ressaltados por Íris já nos núcleos anteriores da consultoria colaborativa.

Observou-se, ao longo das sessões o aprofundamento dos conceitos e temas a partir das suas argumentações trabalhadas durante as sessões de consultoria colaborativa. Exemplos:



adaptações de materiais, estratégias utilizadas para inclusão escolar, PEI, compreensão do contexto do estudante, individualidade de cada estudante-alvo, entre outras.

### **Íris - Avaliação final do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”**

Avaliando os encontros de consultoria colaborativa, considerando todos os núcleos, Íris considera que os conhecimentos abordados irão colaborar com práticas futuras.

*Conhecimentos que vão colaborar em minhas práticas pedagógicas.*

Como exemplo de assuntos que foram tratados nos encontros e que fizeram Íris pensar diferente do que antes da consultoria, a professora cita

*As atividades adaptadas.*

Em ações futuras para inclusão de estudantes com DI, Íris afirma que irá aprimorar suas práticas em relação a

*Considerar as especificidades de cada aluno.*

Íris considera que ainda encontrará desafios para a inclusão dos estudantes com DI. A professora relata que precisa

*Compreender mais sobre a questão da inclusão.*

Destaca-se que essa sugestão pode estar relacionada com a falta de experiência presencial com as estudantes com DI, tendo em vista que ambas foram remanejadas de turno logo no Núcleo Comum.

Para superar os possíveis desafios em relação a inclusão escolar de estudantes com DI, a professora afirma que continuará realizando capacitação e estudos sobre o tema.

*Capacitação, leituras, pesquisas.*

Íris não indicou comentários e sugestões para aprimorar o programa de consultoria colaborativa. Contudo, afirma que as expectativas que ela gerou ao início da consultoria foram atendidas.

*Sim (atendeu as expectativas), esta formação me trouxe novos conhecimentos.*

Por fim, Íris considerou que os encontros colaboraram com sua prática docente.

*Sim (colaborou com a prática), pois foi possível sobre aprofundar alguns conhecimentos.*

### 8.3.3 Caso 3 - Rosa

Retomando os dados pessoais e de forma sucinta, a professora Rosa graduou-se há nove anos em Licenciatura Plena em Pedagogia. Começou a atuar como professora há sete anos. Tem experiência como monitora de escola e, posteriormente, de estágio atuando em instituição especializada para PAEE. Atualmente leciona em uma sala regular e realizava a inclusão de um menino com deficiência intelectual.

#### Núcleo Comum

Ao início das sessões de Núcleo Comum, Rosa afirmou que tinha dúvidas sobre o conceito e operacionalização da inclusão escolar.

*Eu não consigo entender a parte da inclusão, né... Pra mim, a criança fica querendo ou não, um período, excluída. Não chega a ser uma inclusão total. Não participa de tudo, não consegue acompanhar os outros... as outras crianças... É colocar o aluno com alguma deficiência dentro do contexto escolar, mas... o como eu já não conseguiria explicar!*

Rosa realizou questionamentos, principalmente em relação ao (des)nível de aprendizagem do estudante com DI em relação aos demais estudantes da sala de aula.

*Mas é que eu tenho dificuldade de entender e de explicar essa parte. Tá, é inclusão, ele tá numa sala de 5º ano, mas ele tá num nível de 1º ano. Isso é inclusão?*

Após os diálogos sobre o conteúdo da sessão sobre legislações vigentes em relação a inclusão escolar de estudantes com DI, Rosa valorizou a oferta das informações e afirmou que o tempo de reflexão foi benéfico para sua prática.

*(a sessão de consultoria colaborativa) Ajudou muito! Em tudo! A gente podia ter mais assim!*

A professora Rosa define a DI como maior dificuldade para a aprendizagem, sendo necessário estratégias diversas de ensino e adaptação do nível de dificuldade das atividades que é ofertado para o restante da classe.

*Bom, que ele tem uma dificuldade, né? Que a aprendizagem não vai ser igual a dos outros. Que eu tenho que mudar a maneira de trabalhar com ele, adaptar o que eu trabalho com os outros.*

Em relação ao fato de Rosa se sentir hábil para elaborar um relatório sobre as potencialidades e dificuldades de seu estudante com deficiência intelectual, ela explica que não se sente hábil e demonstra onde estão localizadas as suas dificuldades: sobre o conteúdo do relatório.

*Sozinha eu não faria (o relatório). Não, porque eu não sei o que colocar ou como colocar.*

Destaca-se que a consultora realizou a mediação por meio de diálogo, indicando a possibilidade de parceria com a professora do AEE. Contudo, nesse momento Rosa afirma que se sentiria mais segura se tivesse auxílio da consultora para a elaboração do relatório, se fosse preciso.

Rosa compreende sobre as individualidades de cada estudante, mesmo que tenham recebido o mesmo laudo. E faz suas considerações a respeito.

*E dependendo também do grau de deficiência, ele depende também do estímulo... Todos que tem o leve, como você citou, se um for mais estimulado é... no raciocínio lógico, pode ser que ele esteja melhor, mas porque, pelo estímulo que ele teve.*

A professora reflete sobre o preconceito do mercado de trabalho a respeito da capacidade de pessoas com DI. Rosa exemplifica que, no mercado de trabalho, as pessoas com DI geralmente são destinadas apenas para serviços sem muita demanda de complexidade, mesmo se tiverem possibilidades para tarefas um pouco mais desafiantes nesse sentido.

*Até em hospital ou empresa eles ficam como assistente, almoxarifado, alguma coisa assim. Que só tem que guardar, só tem que colocar uma coisa de um lugar pro outro.*

Rosa faz também suas considerações sobre representatividade de pessoas com deficiência nos espaços, em âmbito profissional e no político.

*Nada melhor do que alguém que tem a própria deficiência pra explicar né?*

Ao final da segunda sessão, Rosa demonstra que os conteúdos ofertados pela consultoria colaborativa e a relação adotada nas sessões sem hierarquização faziam sentido para suas práticas.

*(a sessão) Contribuiu, preciso de mais! Pode ficar até dezembro!*

Rosa afirma que estava se sentindo mais segura para incluir o estudante com DI, em comparação ao início das aulas. Contudo, revela a necessidade de maior apoio da gestão e de orientações para elaboração do currículo adaptado. Até o momento, a professora afirmou que não foi ofertado qualquer diálogo na unidade escolar a respeito da inclusão do estudante com DI.

*Bem mais segura do que estava, né? Mas ainda encontro dificuldade. Ainda falta o currículo adaptado, saber exatamente como trabalhar, falta também a comunicação. E sei lá, acho que se tivesse tudo isso; o currículo adaptado, mais orientação por parte da coordenação já estaria.*

Mesmo sem o diálogo e orientações, a professora ressalta que estava realizando adaptações no nível de dificuldade da atividade em comparação com o que é solicitado para o conteúdo da etapa escolar que leciona. Destaca-se que Rosa tinha dois estudantes PAEE

matriculados; um com DI e outro com Paralisia Cerebral e DI concomitante. A professora afirma que ambos estavam em níveis de aprendizagem distintos.

*Só que as vezes não é a mesma, a mesma atividade que eu trabalho com os outros. É nível de alfabetização. Cada um dos meninos (PAEE) estão em um nível, então eu mando de níveis diferentes. Cada um dentro do seu nível.*

Rosa revela que registrava essas adaptações no caderno e na aba de recuperação contínua do sistema de ensino da SME. Contudo, a professora afirma não ter certeza se estava registrando corretamente e que esperava receber orientações a respeito.

*Eu faço o meu registro, separado, no meu caderno.... Mas no sistema... Então, não sei como colocar. Eu não tive essa orientação. Eu coloco lá embaixo nas observações do professor e na recuperação contínua. Eu registro por conta, o que eu tô fazendo com eles, mas é bem resumido... Então eu não sei, tô esperando orientação.*

Rosa se organizava para realizar os planejamentos quinzenalmente. E afirma que tinha a receio de estar “faltando algo” em relação ao ensino do estudante com DI.

*Tá (fluindo o ensino), mas eu tenho medo de estar faltando algo.*

A professora Rosa ressentia-se de não ter qualquer contato com a professora do AEE e, inclusive, de não a conhecer.

*Nunca tive esse apoio que você... Os meus alunos vêm no período da manhã.... E eu só encontro ela no HTP, mas assim, não sei nem quem é....Eu sei que ela está lá, mas não sei quem é.*

Rosa explana que realizou adaptações até mesmo na avaliação diagnóstica, a qual foi realizada para sondagem do nível de aprendizagem da sala de aula.

*Não (foi igual a avaliação da classe), a dele foi adaptada... foi um nível segunda etapa, primeiro ano, que é onde eles estão.*

A consultora faz referência a uma das adaptações observadas em sala de aula da professora, elogiando a estratégia utilizada. Rosa demonstra estar positiva em relação as possibilidades de aprendizagem do estudante com DI.

*É, eu sempre faço (adaptação). Então o produto não é um texto, mas ele escreve pelo menos uma frase sobre o que foi lido, ou com algumas palavras que eu dou pra ele. Ele começou a criar frases! Agora eu preciso ensinar ele a produzir texto, mas eu acho que ainda não é o momento da produção completa.*

A professora faz uma reflexão sobre suas experiências com o estudante com DI e considera que tem encontrado desafios em relação ao ensino do conteúdo da disciplina de matemática. Rosa se preocupa em propiciar avanços na aprendizagem do estudante com DI.

*E eu tentei ensinar ele pelo menos a dezena e a unidade. Ele entende que quando junta o 10, muda a casinha, mas ele não... não entende. Eu até tentei fazer com ele, ajudando, mas aí eu parei e voltei pra operação. Porque como*

*ele consegue fazer certo a adição com agrupamento, eu achei que ele entenderia, né?*

Rosa afirma que pretende aprimorar suas práticas futuras em relação a sistematização de seu planejamento adaptado e forma de registro. A professora ressalta que apesar de realizar na prática algumas estratégias ofertadas pela consultora durante a sessão, ainda se sente um pouco perdida. Rosa considera que a sessão sobre flexibilização curricular contribuiu com o direcionamento dessas práticas.

*Não, essa parte do currículo, ajudou, assim, clareou um pouco, né, a minha visão sobre isso, mas ainda estou um pouco perdida. É uma coisa que eu faço, mas que não está no papel desse jeito e que eu sei que deveria estar. E, assim, a maneira como você mostrou, como você fez, me ajudou a ter uma luz, assim, de como fazer.*

Rosa compreende o direito a acessibilidade e eliminação de barreiras para a aprendizagem de seu estudante com DI. A professora considera que algumas pessoas não compreendem essa necessidade de adaptação curricular no nível do conteúdo.

*Que nem, a parte que você falou da igualdade, né? Isso também eu vejo, faz toda diferença não só pros dois alunos, né, com deficiência, mas para todos! É uma coisa que quem olha um papel, não consegue, fala assim “ah, tá bom, essa criança não aprendeu nada!”, não, ele aprendeu. Só não aprendeu o que tá aí no seu currículo, mas de acordo com o dia a dia, teve uma evolução!*

A professora revela que teve informações de que o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que é um documento padronizado pela SME, estava sendo realizado pela professora do AEE. Contudo, Rosa afirma que teve acesso a essa informação por ver a solicitação da gestão para as professoras do AEE no grupo de *whatsapp* dos professores.

*...isso aí (PDI) a professora de sala de recursos deve tá fazendo. Porque eu vi alguma coisa de entrevista, né? ...Parece que elas tavam chamando os pais. Mas, assim, eu sei porque foi colocado no grupo (de whatsapp)!*

A última sessão do Núcleo Comum da professora Rosa precisou ser realizada remotamente, de modo inesperado, pois o município estava tomando medidas para conter a propagação do covid-19.

Retomando a relação do estudante com DI e seus colegas de turma, Rosa considera que são acolhedores e que ajudam como apoio nas tarefas quando necessário.

*...eles são bem acolhedores, sabe? Eles acolhem bem, estão sempre cuidando... Eles até se oferecem pra ajudar, porque sabe que é diferente e que ele precisa de auxílio.*

Rosa afirma que não pede e também não recebe qualquer tipo de apoio para superar os desafios encontrados na inclusão do estudante com DI. A professora revela que o único diálogo

é com a consultora durante as sessões. Rosa ressentiu-se que não conhecia e nem havia conversado com a professora do AEE até o momento.

*Não, eu nem conheço (a professora do AEE) ... não conversamos.*

Rosa indica que a possibilidade de diálogo é inviabilizada no momento de HTPC, pois existem várias demandas da gestão nesse tempo coletivo. E afirma que, como trabalha em período oposto da professora de AEE, os HTPI não são em horários compatíveis. A professora explica que existe um horário de HTPI que é comum, porém é considerado parte do HTPC pela gestão.

*Bom, da gente poder conversar pelo menos no HTPColetivo.... É que lá, como (o HTPI) é período oposto né? ...É que na escola, na verdade tem um HTPI (no mesmo horário) e um HTPColetivo, né? Na quarta-feira, que todos fazem o mesmo horário. Só que é considerado os dois Coletivos pela direção, por isso que falo, coletivo.*

Na hipótese de planejar uma flexibilização curricular e as estratégias não serem bem-sucedidas, Rosa indica que se sentiria triste. Contudo, a professora afirma que, mesmo assim, buscaria novas estratégias de ensino para que fosse possível a aprendizagem do estudante no momento.

*Risos, eu ia sentir vontade de chorar! ...Depois? Eu tentaria pensar em alguma outra coisa, assim, no momento, pra ver se ele conseguisse fazer, se ele iria conseguir fazer.*

Rosa reflete sobre uma situação em que as estratégias planejadas não contemplaram a necessidade educativa do estudante e que foi necessário realizar alterações no proposto inicialmente. A professora relembra que a consultora estava em sala para observação durante essa situação.

*Acho que é que nem aquele dia que você assistiu a aula, que eu dei as letras móveis pra ele? Não era o planejado, né? Na hora que ele não quis fazer o que eu planejei, bateu um desespero, mas eu consegui dar outra atividade pra ele, que ele fez. **Emi:** E eu até falei pra você, que achei uma sacada sua legal sua! **Rosa:** Então eu acho que seria essa situação, muito próxima disso. Mas que dá um desespero, dá!*

A consultora mostrou por vídeo o diário de campo e combinou de realizar a entrega, posteriormente no presencial ou deixando na caixinha de correio da professora. Rosa valoriza o diário de campo e indica que utilizaria para todos os registros referentes ao estudante com DI.

*Eu posso fazer os registros do que eu trabalhei, de como ele respondeu a isso? Porque aí eu tenho um registro oficial, digamos assim. Já tem onde ficar registrado.*

Em síntese, a primeira experiência de intervenção em consultoria colaborativa com a professora Rosa revelou, em relação à inclusão, que ela compreende as necessidades educativas

dos estudantes, seus direitos e realiza adaptações no nível de dificuldade das atividades quando é necessário.

Rosa revelou falta de apoio da gestão e da professora do AEE, afirmando que até o momento não tinha recebido qualquer tipo de auxílio ou diálogo a respeito da inclusão do estudante com DI.

A partir de sua vivência no Núcleo Comum da consultoria colaborativa observou-se que a Rosa apontou como benefícios, a oferta de recursos que contribuiriam para sua prática, o momento dedicado à partilha de informações, adotou a ausência de hierarquia na relação com a consultora, considerou o apoio mútuo e valorizou o fato de aumentar qualidade de seu trabalho na medida em que possibilitou mais tempo para reflexão.

Na finalização da consultoria colaborativa relativa ao Núcleo Comum, foi aplicado um questionário, dirigido à Rosa com a finalidade de avaliar possíveis ganhos desta etapa e também na perspectiva de colher informações para aprimorar os novos encontros e levantar novos temas de interesse.

A professora indicou que está gostando de todos os aspectos dos encontros em relação aos procedimentos metodológicos, discussões, materiais, vídeos e estudos de casos.

*Estou amando tudo! Está tudo perfeito. Tem me ajudado no dia-a-dia.*

Rosa revela que gostaria que os encontros tivessem maior tempo de duração e que a consultoria persistisse durante todo ano letivo.

*Poderia durar o ano todo e aumentar o tempo de encontro.*

A professora não realizou sugestões de temas para as sessões futuras relativas ao Núcleo Específico.

### **Núcleo Específico**

Após três meses e 3 semanas, como já elucidado anteriormente, a coleta de dados foi retomada remotamente em função da Pandemia. Assim como nos estudos de caso anteriores (Amarílis e Íris), os resultados descritos no Núcleo Específico e no Núcleo Avaliativo-Reflexivo aparecem na sequência cronológica de acontecimentos.

Com o retorno das sessões da consultoria colaborativa, dando início ao Núcleo Específico, buscou-se compreender as alterações na rotina de tarefas de Rosa e seus sentimentos frente às mudanças no ensino remoto adotado pelo município.

*(a demanda de tarefas) Aumentou muito né? Ainda mais com a rotina de mãe, dona de casa. Que nem, agora minha filha tá lá fora brincando. Mas o meu marido parou de trabalhar e tá com ela, porque se não ela ia estar aqui pulando, em cima de mim. E tem coisa que não dá pra fazer com ela em cima.*

*E aí eu tenho que fazer atividade (da escola) com ela, eu tenho que preparar atividade da escola, corrigir atividade da escola, HTP online. Então, assim, eu acho que tô trabalhando mais do que quando ia pra escola mesmo.*

A professora relata sentir-se sobrecarregada com as demandas emergidas pelo trabalho em *home office* (dela e do marido), pela execução e manutenção de tarefas da casa e pela necessidade de ofertar auxílio para sua filha que estava recebendo aulas síncronas no ensino remoto.

Rosa expõe que estava indo para a escola quinzenalmente, com trabalho híbrido. Contudo, por estar na categoria de grupo de risco para o covid-19, no momento está totalmente no trabalho remoto e as demandas com gestão e pais são acordadas por *whatsapp*.

*A gente tava indo pra escola, acho que 1 vez a cada 15 dias. Aí afastou quem é grupo de risco, né? Só que assim, a gente tem um grupo no whatsapp, então atende os pais pelo whatsapp.*

Apesar de todos os pais/responsáveis estarem no grupo de *whatsapp*, a professora lamenta que não há interação e que raramente alguma mãe a chama para tirar dúvida. Rosa considera que o posicionamento da gestão no grupo pode ter afetado essa relação entre professora e pais/responsáveis. Como exemplo, a professora menciona a participação da equipe gestora no grupo de *whatsapp* e as orientações dadas aos pais sobre não chamar os professores em conversa particular.

*Todos os pais estão no grupo, só que eles não me procuram pra tirar dúvidas, sabe? Porque tem a direção, coordenação, todo mundo no grupo! Então, uma mãe ou outra quando tem muita dúvida me chama no particular. Só que a direção já deixou claro que não quer isso! Deixou claro até no grupo. Então elas estão com medo. Elas não me chamam, eu não consigo ajudar as crianças.*

Rosa resente-se que o retorno de atividades realizadas de modo insatisfatório pode ser consequência da falta de interação dela com os pais/responsáveis. A professora avalia que nem todas as mães conseguem auxiliar os filhos e que o processo de ensino-aprendizagem está sendo prejudicado pela modalidade remota.

*Aí eu pego atividade pra corrigir e não consigo nem respirar na hora que tô corrigindo! Porque a criança tem dúvida, né, na idade deles é mais independente, a mãe não vai sentar do lado pra fazer atividade junto. Então vem muita coisa errada! Muita coisa, assim, que eles não tão conseguindo aprender, bem complicado!*

Rosa explica que as atividades complementares do kit elaborado pela SME não estavam sendo planejados por ela. Segundo a professora, a gestão optou por responsabilizar-se a preparar essas atividades complementares. Rosa afirma que buscou elaborar o material e ter contato com a equipe, mas sem sucesso.



*Eu preparei, mandei por email várias vezes. Eu montei uma apostila, com capa e tudo mais. Mas não mandaram essa pros alunos. Não sei por que. Só atividade da direção.*

Rosa explica que é responsável pela a correção de todas as atividades, isto é, kit da SME e atividades complementares elaboradas pela gestão. A professora afirma que insistiu em ter contato com a gestão a respeito das atividades complementares, mas que não obteve retorno. Rosa buscou contato com colegas de profissão da sua unidade escolar, as quais disseram que estavam passando pela mesma situação.

*... eu até questioneei né, que o material não tinha sido enviado, que eu tava enviando outro e queria saber se aquele ia ser enviado. Ela me disse “ah, primeiro foi a direção que quis, no primeiro kit a direção que quis mandar todos os materiais e agora a gente vai ver”, mas não tive retorno. Só que agora corrigindo os kits, que eu tenho que entregar semana que vem ainda, eu vi que nenhuma atividade minha foi. Eu conversei com algumas professoras que eu tenho mais amizade e delas também não foi nenhuma das que elas prepararam.*

Especificamente ao kit do estudante com DI, Rosa se deparou com os mesmos desafios. A professora relata que soube da mediação da assistente social para entrega e busca do kit de atividades. Contudo, Rosa não teve contato com o material e não o corrigiu.

*Não sei (do kit de atividades do estudante com DI), não vi e ninguém me falou nada! Eu sei que ele (estudante com DI) recebeu, né, o kit. Porque eu sei que a assistente social foi levar na casa dele, me parece que foi buscar também, mas eu não vi o kit. Eu preparei atividade diferenciada pra ele, pra mandar, no nível que ele tava, mas aí a direção falou pra mim que resolveu mandar outras atividades, que ela (gestão) preparou!*

Rosa faz uma comparação com o ensino remoto ofertado pelas escolas particulares, relatando que foi um dos aspectos que buscou argumentar com a gestão. A professora esperava que fosse possível manter ou aprimorar a aprendizagem dos estudantes se as atividades fossem elaboradas com um planejamento, partindo das necessidades da classe. Rosa ressentiu-se que as ideias que compartilhou com a gestão não foram levadas em consideração. Ainda, a professora lamenta que o conteúdo ofertado nas atividades complementares não seja compatível com o contexto de escolarização de seus estudantes.

*Eu cheguei a questionar, porque eu tenho a experiência em casa. Que nem, minha filha estuda em escola particular. Então, assim, é muito mais atividade diária e tem muita coisa que tem que ficar em cima. Então eu falei pra elas “olha, o (nome do estudante com DI) tá alfabetizado, então a gente precisa ajudar ele a melhorar isso! Vamos focar nessa parte né, de interpretar, de tentar fazer leitura, né?” Mas não, tem que ser tudo lúdico, e aí eu não sei o que foi enviado pra ele. E pros outros alunos também, eu pensei em algo que pudesse ajudar a melhorar a produção, interpretação e leitura e as quatro operações, mas quando eu peguei o material na mão, tem coisas absurdas! “Você já aprendeu em sala de aula sobre os biomas”. Eu só tinha citado o*

*que era bioma! ... e não abre espaço pra me ouvir, me cobra muitas coisas, mas não me deixa falar. Não me deixa ter contato com os pais, aí fica difícil. Da a entender que eu que não quero trabalhar.*

Mesmo encontrando os desafios supracitados, Rosa retoma algumas queixas de pais/responsáveis que chegaram até ela. A professora demonstra estar preocupada com a situação.

*Os pais falam “aí tá muito difícil as atividades, eles falam que não aprendeu!”. E eu falei que não fui eu que preparei, eu vou falar o que para os pais? ...Tem atividade que está toda errada, mas porque a criança não entendeu o que tinha que fazer. Eu tava corrigindo um kit e peguei um que tinha uma carta de uma mãe. A mãe falando pra mim “eu não tenho estudo, eu sei escrever o básico, eu estou me esforçando pra ajudar meu filho, mas tem coisa que eu não entendo o que tá pedindo”. E aí a criança errou tudo, porque nem ela sabe e nem a mãe.*

Outro aspecto desafiante relativo ao contexto escolar de Rosa, que é recorrente em suas falas, foi a falta de qualquer tipo de contato com a professora do AEE. Rosa relata que a conheceu durante a semana enquanto precisou ir presencialmente a escola, mas que o contato se findou no breve cumprimento.

*Olha, eu vi a cara dela em um dia que eu fui entregar um kit na escola. E aí eu encontrei com ela, ela me ouviu falando sobre o (nome do estudante com DI) e aí ela falou “ah, você que é a professora dele?” e se apresentou. Mas ela tava de máscara, então se eu ver ela de novo, eu não sei quem é ela. Nem no whatsapp nada, eu não sei de nada, eu não sei como está o desenvolvimento dele.*

Rosa se sente sobrecarregada com as demandas atuais relativas ao ensino remoto e o isolamento social devido ao covid-19. A professora considera que algumas famílias também estão sendo afetadas nos aspectos afetivos e emocionais e, conseqüentemente, no ensino remoto.

*...Tenho que corrigir atividade, tenho que preparar atividade, tenho que fazer HTP, tenho que cuidar da casa, da filha, fazer comida e tudo mais, e o dia não dá! Agora você imagina pra mãe que tá trabalhando em casa e que quando chega tem que cuidar da casa, do filho, né, de fazer comida e tudo mais. Que tempo e que paciência ela vai ter pra ajudar essa criança (fazer o kit de atividade)? Não tem como! Mesmo a melhor pessoa do mundo vai perder a paciência!!*

A professora reflete que a melhor opção seria encerrar as atividades remotas, já que considera que não estão contemplando o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Rosa considera que os estudantes terão prejuízos no ensino por esse tempo de ensino remoto.

*Eu sou de acordo em parar as atividades, cancelar o ano e depois a gente retoma e vê o que faz... Mesmo se voltar, você acha que vai dar pra recuperar esse ano? Não vai!*

Ao passo que no ensino privado, Rosa considera que a modalidade remota está contemplando adequadamente o processo de ensino-aprendizagem. A professora argumenta que, na rede privada, o conteúdo e o tempo de estudo têm sido ofertados pela professora normalmente, com aulas síncronas. Além disso, Rosa ressalta que existe contato direto entre pais/responsáveis e a professora para qualquer tipo de suporte necessário para realização das atividades.

*... Ela (a criança) tem horário pra sentar na frente do computador e ela tem horário de aula normal, como se ela estivesse na escola. O conteúdo é o mesmo, eu acho que a professora deve estar se matando de trabalhar, muito mesmo. Mas assim, você vê uma diferença muito grande entre um ensino (privado) e outro (público). E só tem aumentado mesmo! Porque você olha o material da rede pública e da rede privada. E outra, o atendimento também né, elas podem atender... Se eu tivesse qualquer dúvida pra fazer qualquer atividade, até ligação eu poderia fazer (para professora), né. E, tipo assim, os meus pais não podem me ligar, tudo tem um limite (imposto pela gestão).*

Rosa se entristece com a percepção de que os estudantes de sua unidade escolar não estão recebendo ensino, apenas um acúmulo de material.

*Eu não sei das outras escolas, mas falando da minha, os meus alunos não estão recebendo um ensino... É um acúmulo de material, porque a atividade não pode ser explicada, não tem como trabalhar essa atividade. Então, assim, eles estão acumulando folhas. É assim, triste pensar sobre isso e falar sobre isso.*

A professora relata que recebeu feedback negativo quando expressou sua percepção, mas que segue com a mesma opinião de que não está sendo ofertado ensino para seus estudantes.

*Que nem, quando eu falo minha opinião eu sou crucificada “ai, imagina, então você tá querendo dizer que não é uma boa professora?”. Não é isso, você concorda que é diferente uma criança ter todo acesso ao estudo né, com professor e poder tirar dúvidas mesmo que online. A criança conversa com o professor assim como eu estou conversando com você! Então fica mais fácil. Não é entregar umas atividades e falar “faz, daqui 15 dias devolve e eu corrijo!”, isso não é ensino!*

Na perspectiva de atualizar os dados e resgatar parte das vivências de Rosa no Núcleo Comum, lembrou-se que a professora estava se sentindo mais confiante para incluir o estudante com DI, bem como para suas ações docentes com seus estudantes. Frente a isso,

buscou-se conhecer como Rosa se sentia após quase 4 meses de quarentena ao refletir sobre a possibilidade de retorno híbrido.

*Eu acho que vou ficar perdida na volta. Toda aquela confiança que a gente tava construindo foi embora, porque eu não sei nem o nível que eles estão, como eles estão, né? Então eu vou ter que me adaptar de novo, assim como eles. Eu acho que vai ser difícil o retorno. Eu acho que não vai ser uma continuidade daquilo que foi no começo do ano. ... Que nem, com o (nome do estudante com DI), eu preciso sentar com ele pra ajudar a fazer a lição. E aí, como vai ser isso? Eu não posso falar de longe com ele. E os outros alunos também né, você precisa de certa proximidade pra ajudar a criança, pra uma correção e tudo mais. Então eu fico nervosa só de pensar.*

Destaca-se que Rosa relata preocupação, afirmando que se sente perdida em relação à possibilidade de retorno híbrido e as medidas de distanciamento que terão que ser adotadas para evitar contágio. A professora considera que tanto ela quanto os alunos passarão por um processo de adaptação do novo contexto. Rosa reafirma que podem ter ocorrido “prejuízos” no desenvolvimento do conteúdo que já havia sido ensinado aos estudantes.

Rosa relata que realizou os apontamentos e sugestões para os estudantes durante a correção dos kits de atividades. A professora ressenete-se que será realizada a devolutiva por escrito, afirmando a necessidade das intervenções nas práticas para o avanço de seus estudantes.

*Só que tem outro detalhe nessa correção, a criança errou uma produção de texto, eu só escrevo pra criança. Eu corrijo os erros, né, e peço pra criança corrigir, colocar parágrafo, marco onde deveria ser parágrafo e tal. Mas como eu vou colocar pra criança que o que ela errou foi a concordância nominal, por exemplo? Ou a concordância verbal? Sabe? Na sala de aula eu chamo a criança do meu lado e falo “lê essa frase, você acha que tá combinando essas palavras”? eu não vou falar pra ela “você acha que tem concordância essas palavras, verbal ou nominal?”. E agora nessa correção? Vai pra casa e a criança tem que arrumar, e aí? A criança vai olhar que precisa arrumar e tá? Ela faz de novo e vai repetir os mesmos erros, porque não aprendeu, não teve a intervenção que ela precisava!*

Rosa afirma que não considera pertinente enviar as devolutivas pedindo a correção das tarefas, pois houve uma lacuna de tempo desde a realização da atividade pelos estudantes.

*E assim, juntou todos os kits, como vou falar pra criança corrigir a atividade lá de abril? “Você errou a atividade de abril”. Tá tudo anotadinho, tem anotações nas folhas e tal, mas é diferente da intervenção que você tem ali pessoalmente ou no momento que a criança tá fazendo, ou logo após. Complicado! Eu acho que não deveria ter a devolução, não agora, já que passou tanto tempo.*

A professora se sente pressionada com o tempo que foi previsto pela gestão para a correção de todos os kits, somado aos desafios enfrentados por consequência do ensino remoto e pela situação pandêmica.

*E assim, eu falei né que levei praticamente 2 semanas (para correção) e ainda to na metade. Mas no meu cronograma, a direção colocou que eu levaria 8h pra corrigir todas essas atividades. E fazer cartinha e fazer pasta, entendeu? Então tá todo mundo sob pressão, além de não poder fazer nada, dessa angústia toda, com tudo que a gente tá vivendo e de não poder fazer nada pelos alunos, ainda tem isso.*

Buscando contribuir com o contexto atual de Rosa, a consultora se coloca à disposição para ajudar em relação a inclusão escolar do estudante com DI. Infere-se a desmotivação de Rosa frente as barreiras encontradas em sua unidade escolar, pois a professora considera que não há nada que possa ser feito para superá-los nesse momento.

*Então, eu não posso ir além do que tô fazendo e você também não pode me ajudar. Porque eu não posso fazer nada, não tem o que ser feito.*

Rosa não realizou sugestões de temas para as próximas sessões, mas indicou valorizar o conteúdo ofertado até o momento e a relação de apoio mútuo com a consultora.

*Tá tudo certo, tudo ótimo, pareceu até uma sessão de terapia!*

Dando sequência as sessões de NE e ofertando um momento para o diálogo e atualização sobre as demandas da semana, Rosa relata novo contato breve com a professora de AEE. Destaca-se que Rosa compreende sobre a relevância de estabelecer uma parceria, mesmo que esta não tenha sido consolidada até o momento.

*A gente mal conseguiu conversar sobre as atividades... dessa vez veio da educação o kit da educação especial e ela disse que fez algumas atividades... E provavelmente passou pela direção...Mas, eu não consegui ver quais foram as atividades. E eu queria conversar com ela, mas não deu tempo. Pra poder ajudar ela de alguma maneira. Porque querendo ou não, quem passava mais tempo com ele era eu... É, eu não sei se foi ela exatamente que fez as atividades ou se foi a direção que fez.*

Retomando as vivências com o estudante com DI durante as sessões de Núcleo Comum, Rosa relembra que o objetivo com o estudante era promover maior autonomia, principalmente no âmbito da alfabetização.

*Eu acho que dar mais autonomia pra ele na hora de... pra escrever um texto, por exemplo. Algo ligado mais a essa parte de alfabetização dele. Ele está alfabetizado, mas ainda não tá no ponto desejado, digamos assim. Acho que aprimorar mesmo.*

Sendo assim, buscou-se conhecer as estratégias que a Rosa utiliza para saber se atingiu seu objetivo, o aprimoramento e autonomia na alfabetização.

*(Indicadores de que conseguiu atingir o objetivo) Pensando no meu objetivo é pelo desenvolvimento dele na leitura e na produção de texto.*

*(Indicadores de que não conseguiu atingir o objetivo) Se ele mantiver do mesmo jeito essa parte.*

Rosa relatou que para atingir seus objetivos com o estudante com DI utiliza de “atividades adaptadas”. Porém, quando não consegue atingi-los, relata que inicialmente se entristece e, depois, procura ajuda.

*Primeiro eu choro, risos! E depois eu peço ajuda!*

Considerando essa ajuda relatada pela professora, a consultora faz uma mediação sugerindo iniciativa de Rosa para o contato com a professora de AEE. Rosa se compromete a tentar ao longo da semana.

*Eu vou tentar, agora eu sei como é a cara dela. Quer dizer, mais ou menos, porque estava de máscara! Mas vou ver se consigo achar ela!*

Na sessão subsequente, Rosa inicia a consultoria colaborativa relatando que não experimentou ter contato com a professora do AEE. Rosa argumenta que aconteceram alguns imprevistos em relação ao seu outro estudante PAEE, pois a mãe da criança fez um feedback negativo do ensino remoto; alegando que está precisando adaptar atividade que a escola envia.

*... aí eu questionei, eu falei não “viu, as atividades que eu mandei, que a professora da educação especial mandou, que a própria secretaria mandou, você pegou?” e ela falou “ai, peguei”. Então ela não precisou adaptar nada né? ... Ela acha que o dele é igual de todo mundo, mas não foi, o (estudante com DI) foi o outro. Aí eu conversei com a diretora né? ...Aí eu falei “e a mãe do (nome do aluno PAEE) que falou das atividades?” e ela falou “não, ela tem que falar direto com a professora de educação especial, tem que ser separado”.*

Rosa lamenta a responsabilidade exclusiva dada a professora de AEE para tratar a respeito das atividades dos seus estudantes PAEE.

*Porque se a professora de educação especial que tem que cuidar sozinha, né, digamos assim, ela deveria pelo menos estar no meu grupo (de whatsapp com os pais), mas ela não está...no grupo da minha sala. Né? Então, pelo menos isso deveria ser feito.*

Retomando as vivências na inclusão escolar do estudante com DI no ensino presencial, Rosa considera que seria benéfico receber um documento como o PEI para ter um direcionamento geral sobre a aprendizagem do estudante e os desafios encontrados pelo professor nesse processo. A professora afirma que mesmo com a avaliação diagnóstica inicial, não é possível ter completa compreensão sobre todos os aspectos educativos do estudante nesse primeiro momento.

*É claro que você vai fazer a sondagem, mas se você já tiver um histórico né? De tudo que já vinha acontecendo né? Eu acho que ajudaria bastante. Porque*

*tem coisa que a gente só consegue descobrir né? E ver depois de um bom tempo de convivência, né? Não é... por mais que eu faça a sondagem, não vai ser em 1 mês que eu vou conhecer tudo sobre ele.*

Rosa afirma que, apesar de considerar o documento como um recurso positivo, não seria aplicável em seu contexto escolar. A professora menciona a falta de diálogo e colaboração.

*Na minha escola? Não (seria possível implementar)... não tenho a colaboração, não tenho o diálogo aberto, né? Mas eu acho que seria bom e muito interessante.*

Rosa avalia que o PEI traria mais segurança para suas práticas relativas a inclusão do estudante com DI. A professora relembra que havia adotado a constância de registro após as discussões ofertadas sobre o tema durante a consultoria colaborativa.

*Aquele registro mesmo que você colocou, né? Da atividade da avaliação eu tava fazendo... cada atividade que eu tinha trabalhado com ele eu colocava a data, né? Deixei o nome dele numa página, a data, qual foi a atividade e como tinha sido o desenvolvimento né? A avaliação também. Porque eu não tenho aonde registrar isso, né? Então... se alguém me questionasse eu tenho ali, mas eu acho que seria interessante também ter um registro oficial disso.*

Rosa retoma que os estudantes têm um portfólio sobre a trajetória escolar, o qual os professores têm a possibilidade de acesso ao documento. Contudo, a professora afirma que são dados gerais, somente com exemplares de produtos e sem especificidades sobre o processo.

*...hoje tem o portfólio, mas só tem algumas atividades da criança dentro desse portfólio né? Ai você pega a atividade, você olha pra ela e você não sabe né? Como está a criança, né, como foi a evolução. É só a atividade mesmo.*

Em relação ao seu contrato trabalhista, Rosa manifesta suas incertezas se irá prosseguir com a sala no próximo ano, se o estudante será retido no 5º ano ou se vai para outra escola...

*É, porque como que ele vai continuar com a mesma professora? Eu sou CLT, eles vão me contratar de novo? Pra mesma sala? E vai manter essa criança no 5º ano de novo?*

Sobre as novidades vivenciadas na semana, Rosa compartilha que foi solicitada pela gestão para gravar e enviar aos pais/responsáveis vídeos explicando as atividades do kit.

*Ai eu comecei a gravar vídeo explicando as atividades... Ah mas não é meu rosto não, é só minha voz!... Mas o rosto a diretora falou que não era pra mostrar. A gente mostra a atividade e vai falando. Porque tem alguma coisa sobre direito de imagem...E aí pediram pra não expor a nossa imagem.*

Durante a sessão sobre o tema dos sentimentos de mãe frente ao laudo, Rosa fez considerações a respeito de algumas frases de familiares, as quais que foram extraídas da literatura e lidas pela consultora.

A professora fez uma reflexão sobre a frase disposta em Cerqueira, Alves e Aguiar (2016) “...fiquei com um sentimento muito pesado, porque achei que ela não ia ser uma criança normal, mas, mesmo assim, fui pedindo força a Deus para aceitar. (Mãe)”.

*Você idealizou uma coisa e não aconteceu, então você vive um luto, né? Aquela criança que você idealizou não existiu.... É algo totalmente novo, então eu acho que uma criança com deficiência, pra mãe também. Não é que ela não ame, a mãe tem um luto. Ela vai se culpar porque ela acha que fez alguma coisa errado que ela não sabe o que foi. Mas ela vai se culpar a vida inteira. E ela tem que viver o luto, ela perdeu o que ela idealizou e tá ganhando uma criança nova, digamos assim.*

Rosa considera que existe preconceito e julgamento envolvendo os familiares de pessoas PAEE.

*É, e aí sempre tem alguém pra julgar né? Aí você sai e alguém fala “nossa, mas você tem filho e você tá saindo?” né? “Com quem tá sua filha?”.*

A professora também comenta sobre preconceito dos alguns pais/responsáveis sobre a estimulação ofertada gratuitamente por organizações especializadas, como o APAE. Ou de desafios na locomoção das famílias até lá, quando não conseguem ser contemplados com o auxílio destinado a locomoção do PAEE.

*E eu conheço muita gente que não levou (na APAE para estimulação), porque tem preconceito. E também por não ter condição (de locomoção).*

Rosa ressalta o preconceito vivenciado até mesmo dentro da família.

*Mas na família tem muita dificuldade né? De aceitação. Tem o preconceito dentro da própria família.*

A professora considera que os momentos de lazer da família podem ser totalmente afetados a depender do valor gasto em terapias e a renda da família.

*E ainda existem as famílias, né, com ... que tem uma renda menor e que não podem (ter lazer) né? Porque o mínimo que tem aí é investido em terapia e aí ninguém pode ter o lazer, né?*

Rosa relata que a frase disposta em Tomaz et al (2017) “Por que a mim ocorreu isso? (Mãe)” é o primeiro questionamento da família. E que existem mães que se culpam pelo fato do filho ter algum laudo.

*É a primeira pergunta! Por que eu? O que eu fiz?*

Ofertando um momento para dialogar sobre as atualizações e solicitações da gestão a respeito do trabalho durante o ensino remoto, Rosa relata que os professores irão para escola uma vez na semana. A professora ressalta que não irá presencialmente, pois continuará afastada



por ser caracterizada como grupo de risco para covid-19. Apesar disso, Rosa segue trabalhando em home office atendendo os pais e gravando vídeos com explicações das atividades.

*...Porque a gente já tava preparando atividade extra, já tava atendendo os pais, já tava gravando vídeo. Eu pelo menos já tinha começado... Parece que agora vai ter que ir um dia da semana, mas eu não vou né?*

A respeito da presença de um profissional e apoio à inclusão escolar (PAIE) em sala de aula, Rosa relata que teve acompanhamento de um estagiário de psicologia entre o ano letivo de 2019 e 2020, o qual ficava especificamente como apoio dos estudantes PAEE dentro e fora de sala de aula.

A professora afirma que não foi uma solicitação dela, mas que o auxílio do estagiário foi benéfico para a inclusão dos estudantes com DI. Rosa compartilha como era a dinâmica de trabalho com o estagiário.

*Na verdade, assim, só colocaram ele lá dentro e falaram “se vira”, né. E eu não sabia pra onde ir, mas até onde eu entendo o planejamento é meu, a aula é minha, ele tá lá pra me auxiliar... Então se os meninos precisavam ir ao banheiro, que nem, o (nome do estudante com DI) sai correndo né? Pela escola ali ele foge. Então ele acompanhava até perto do banheiro, ... ele auxiliava nas atividades. Mas eu explicava a atividade pra ele (estagiário) e ele explicava pra criança. Ou as vezes eu explicava já direto pro (nome do estudante com DI) e ele (estagiário) ficava ali prestando atenção e também auxiliava sabe? Mas ele ajudava o (nome do estudante com DI) a fazer lição. Mas quem preparou a explicação, quem preparou atividade fui eu.*

Rosa relembra que quando recebeu o estagiário em sala de aula durante o ano letivo de 2019, foi orientada que deveria deixá-lo exclusivamente com o estudante PAEE, já que o estudante apresentava comportamentos inadequados. A professora afirma que, quando o estagiário voltou no ano letivo de 2020, nem Rosa e nem o estagiário receberam qualquer orientação. Rosa valoriza a presença do estagiário como auxílio para inclusão do estudante com DI.

*E quando eu cheguei esse ano, ele (estagiário) entrou na minha sala e falou “Boa tarde” e eu falei “tá, e aí? Né. O que você tá fazendo aqui?” e ele falou “ah, não sei, mandaram eu vir aqui”. E aí bacana, eu achei que era pra ajudar os dois (PAEE). Não foi nada assim “ah, você tem estagiário, a função dele é essa”, não. Ele entrou “mandaram eu ficar aqui” e foi. Ah, foi bacana, porque ele ajuda muito.*

Rosa relembra que o estudante com DI apresentava tempo de atenção reduzido e que, enquanto ela atendia as demandas com os demais estudantes da sala, o estagiário a auxiliava para que o estudante com DI permanecesse realizando as atividades solicitadas por ela. A professora considera que o estagiário a auxiliava no manejo de sala.

*...Eles (estudantes PAEE) as vezes precisam de alguém que fique em cima cobrando e eu preciso atender o restante da sala também, né. Então se eu não tivesse ele, o estagiário na sala, eu não conseguiria caminhar no mesmo ritmo que eu estava caminhando. E pra mim já estava difícil, já tava complicada.*

Rosa faz uma reflexão que a solicitação do estagiário foi realizada pela escola, devido a quantidade de estudantes PAEE na unidade escolar. A professora avalia que, talvez, seria mais adequado ser estagiário de pedagogia.

*Acho que (a solicitação de estagiário) foi feita pela escola, né, pela quantidade de alunos com deficiência que tem na escola... é tipo uma atribuição de professores, eles chamam estagiários de vários cursos. E aí oferecem a vaga.... Mas um estagiário de psicologia, vai fazer o que dentro de uma sala de aula?*

Rosa faz uma crítica ao modelo de autorização para receber o PAIE ou não, afirmando que quem não está presente no cotidiano escolar pode não compreender de fato o motivo da solicitação.

*E quem não está em sala de aula não vai saber se realmente precisa ou não.*

Em relação ao manejo da sala de aula para a inclusão escolar do estudante com DI, Rosa afirma que tinha o sentimento que poderia fazer mais pelo ensino dos estudantes. Porém, a professora relata que fazia o possível para dar atenção para a sala toda e ofertar apoio mais individualizado para seus estudantes PAEE também.

*Ah, dá um sentimento que você está fazendo menos do que você pode! Que você poderia fazer mais, mas também não sabe por onde, não vê como! É complicado, assim, parece... eu me dediquei, eu me esforcei pra que isso acontecesse, né, mas ao mesmo tempo parece que precisava de um pouco mais e eu não sei como... a minha atenção pra eles ao invés da atenção do estagiário, mas eu preciso dar conta da sala toda também! Mas eu não deixava eles de lado. Então eu não sei!*

O auxílio do estagiário em classe trazia o sentimento de maior segurança para a atuação de Rosa com os estudantes PAEE. A professora o considerava como apoio para inclusão escolar. E lamenta que ele tenha sido retirado de sua sala de aula ao longo das sessões de Núcleo Comum da consultoria colaborativa.

*Sentia (mais segura), porque eu sabia... eu me sentia, pelo menos com ele. Não sei se com outra pessoa seria diferente... e aí os meninos não ficavam parados em nenhum momento, porque ele (estagiário) tava junto. Se os meninos tivessem dúvida, não precisava me chamar enquanto eu tava atendendo outra criança. Ele (estagiário) atendia as dúvidas. Se ele tivesse, qualquer coisa ele me chamava, né, mas normalmente ele conseguia suprir eles. Então eu acho que era mais fácil com ele em sala do que sem.*

Rosa revela também que há diferença na sua própria crença de eficácia, de habilidades, para ensinar estudantes típicos ao se comparar com os estudantes com DI.

*Parece que, não sei, parece que é mais difícil... qual é a palavra certa? Não sei. Toda vez que eu pego uma sala e eu sei que tem um aluno com deficiência na sala dá um medo, uma insegurança. Porque você não sabe se vai ter esse auxílio dentro da sala de aula, qual é o nível né? O quanto você precisa fazer. É, dá um medinho sim. Não é a mesma confiança. Não que eu não faça nada, não que eu não vá me dedicar! Mas, não é, não tem confiança.*

Em relação à formação necessária para incluir estudantes que são público alvo da educação especial, a Professora Rosa tece considerações sobre a dificuldade de se obter um conteúdo que realmente auxilie na prática de sala de aula.

*Se for aquelas Pós que a gente faz pela internet e só lê um texto e entrega um outro texto de qualquer jeito, não interfere em nada (na prática). Porque a pós-graduação pelo EaD, eu não conheço ninguém que tenha feito uma perfeita que não tenha tido problema. Que saia, assim, sabendo realmente do assunto. Agora, com você, eu consigo expor o meu problema, e pedir ajuda, né? E você consegue me ajudar. É diferente. Se for essa formação, sim, faria diferença (na prática). Mas do contrário acho que a dedicação e a vontade de achar alguém que realmente ajude. Mas a nomenclatura de ah... Pós-graduado em educação especial acho que não faz diferença.*

No primeiro encontro da consultoria colaborativa, Rosa registrou seu nível de satisfação com seu trabalho, como parcialmente satisfeito (4 pontos na escala) revelando uma idealização de perfeição como elemento para não se atingir a pontuação máxima (5 pontos):

*Ah porque ninguém é perfeito né? Vou falar 5? Não. E exatamente por isso também que sempre parece que falta alguma coisa, né. Sempre parece assim podia ir um pouquinho além, mas como né? ...pra mim o 5 é esse que não existe, risos.*

Em relação às mudanças trazidas pela pandemia, em relação ao ensino do estudante com DI no modelo remoto a professora Rosa indica que diminuiu para 3 pontos, ou seja, não está nem satisfeita nem mesmo insatisfeita:

*Na pandemia? Magina! Não, caiu!! ... Ah pelo menos 1 nível aí caiu. **Emi:** Então você está nem insatisfeito e nem satisfeito? **Rosa:** Eu tô perdida, risos. Eu não posso mentir pra você e falar “ah tô insatisfeita” ou “ah tô super satisfeita”, não.. eu tô perdida. Porque eu não sei pra onde eu posso ir, o que eu posso fazer. Você tenta de um jeito e aparece alguém pra te barrar e dizer que não pode, então.*

À Rosa foi apresentado um conjunto de possibilidades (Suas experiências vividas com o aluno naquele contexto. Feedback de outras pessoas sobre seu trabalho e sua capacidade. Seus estados emocionais e afetivos) para ajudá-la indicar por ordem de relevância o que mais a influencia na prática como professora e na crença da capacidade para ensinar alunos com DI na sala regular.

*A opinião dos outros. Não deveria, eu sei, mas é... Eu sei que o que deveria vir em primeiro lugar são minhas experiências, mas não, eles tão brigando ali. A opinião dos outros e a minha experiência tão ali brigando. Mas acho que a opinião dos... a opinião das outras pessoas tá um pouquinho em cima, interfere mais. **Emi:** Tá, então primeiro é o feedback, suas experiências em segundo e por último estados emocionais e afetivos? **Rosa:** Ah eu tento fazer não interferir (os estados emocionais e afetivos), a não ser que seja algo muito grave, né, mas... do contrário não. Ela é a última opção, a última.*

Desta forma, para Rosa verifica-se que o que mais influência suas práticas e suas crenças sobre sua habilidade para incluir estudantes com DI, estão na seguinte ordem: Primeiramente, está o *Feedback* de outras pessoas sobre seu trabalho e sua capacidade, seguido das Suas experiências vividas com o aluno naquele contexto e em terceiro lugar estão os Seus estados emocionais e afetivos.

Entretanto, a professora revela que em experiências pregressas a ordem de influência em suas práticas e suas crenças sobre sua habilidade para incluir estudantes com DI, era diferente da ordem atual.

*Na verdade, acho que depende do lugar que eu trabalho... Em outros lugares, a minha experiência tava acima. Nessa escola, a opinião da gestão ou das mães tá acima da experiência... Em outras escolas não me preocupei, mas ali é diferente, eu me preocupo.*

Frente as possibilidades de retorno híbrido, Rosa relata que se sente perdida, insegura e com medo. A professora lamenta a falta de contato com o estudante com DI e preocupa-se sobre a possibilidade de regressão do que ele já havia aprendido.

*...se eu vou ter um estagiário dentro da sala, primeira preocupação. Depois, o que foi feito com esse aluno em casa, porque eu não sei o que foi feito. Eu sei como ele tava, mas não sei como ele vai voltar... Não sei por onde começar com ele, talvez se eu conseguisse ter esse contato, né, direto com ele, talvez eu não me sentisse tão perdida... Mas... eu tenho medo desse retorno, de saber o que foi feito. Ainda mais sabendo que a mãe também tem dificuldade, né, então eu tenho muito medo do retorno. E também fico pensando se eu não voltar, quem vai voltar com ele? O que vai fazer, né? É um monte de preocupação.*

Rosa também se preocupa com a manutenção da medida de distanciamento recomendada para o retorno híbrido, pois considera essencial o contato próximo nas intervenções com seu estudante com DI.

*A criança, ela precisa de alguém em cima dela, né? Eu não vejo como ficar distante assim da criança e conseguir ensinar. Não tem como. Eles precisam da gente perto. Só o fato da gente sentar do lado já...eles já conseguem fazer atividade. Mas se você não tiver do lado, por exemplo, o (nome do estudante com DI), a mesa dele ficava do lado da minha. Se eu não colocasse a cadeira de frente com a mesa dele, mesmo ele estando praticamente do meu lado, né, que a distância era maior, ele não fazia atividade... Eu tinha que colocar a cadeira ou de frente pra ele ou do lado da carteira dele. Mas a distância de 1*

*metro e meio dele, ele não fazia atividade. Como eu vou fazer isso voltando as aulas?*

Rosa relata que algumas mães também já demonstraram preocupações a respeito do futuro na escolarização dos filhos, por considerarem que o tempo de isolamento social e ensino remoto causará uma lacuna na aprendizagem.

*E os alunos não podem reprovar né? Vai todo mundo passar de ano. É, e aí as mães começam a cobrar “ai, porque é um degrau que pula, é uma etapa mal feita”. Mas eu vou fazer o que?*

Durante as sessões de Consultoria Colaborativa a Professora Rosa mencionou que seu aluno com DI necessitava de repetição para memorizar o conteúdo. Assim, buscou-se retomar suas lembranças sobre a aprendizagem do estudante com DI.

*O (nome do estudante com DI) memorizava, mas aquilo que era bem repetitivo pra ele..., mas o (outro estudante PAEE) nem com a repetição.*

Sobre as notícias e atualizações semanais, Rosa afirma que foi anunciado que não haveria reprovação no ano letivo de 2020. A professora se preocupa que essa informação possa gerar a interpretação que a realização das atividades não é obrigatória.

*Já teve o anúncio né de que ninguém vai reprovar esse ano. E tipo assim né, fica tudo entendido, se você não quiser fazer atividade tudo bem, seu filho vai passar de ano.*

Para sondagem com as famílias sobre a intenção de retorno presencial, Rosa relata que a SME enviou uma pesquisa para os pais/responsáveis. A professora não teve acesso as perguntas, mas demonstra incertezas e aguarda orientações.

*Tem uma pesquisa pros pais responderem...Aí enviaram no grupo essa semana, no grupo pros, pros pais responderem. Só que ninguém falou mais nada, como vai ser, se realmente 5º ano tem que voltar...pelo menos na minha escola ninguém falou mais nada...Não consigo acessar, eu tentei acessar, precisa ter o RA do aluno... só pode usar uma vez (para acessar a pesquisa).*

Em síntese, observa-se que no período das sessões de consultoria colaborativa do Núcleo Específico, a preocupação de Rosa frente as inconstâncias do ensino remoto emergencial decorridos das providências da pandemia do covid-19. Verificou-se a presença de incertezas sobre o processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino híbrido, diante da possibilidade de retorno presencial concomitante ao remoto. Para Rosa há um desafio importante na falta de apoio e diálogo com a gestão e com a professora do AEE. Especificamente, sobre seu estudante com DI, Rosa considera que pode haver regressão no entendimento do conteúdo que já havia sido ensinado a ele.

Rosa afirma que sua crença na capacidade para ensinar estudantes com DI é inferior em comparação aos alunos típicos. Entretanto, a professora compreende o direito a inclusão do estudante e relata adaptações realizadas por ela durante o ensino presencial. Rosa considera que a possibilidade de apoio de um PAIE ou de uma educadora especial em classe é benéfica para inclusão escolar. A professora argumenta, com base em suas experiências, que já teve a presença de um estagiário em sala e que este a auxiliava como apoio e no manejo de sala de aula.

Rosa valoriza a experiência na consultoria colaborativa como positiva para suas práticas. Destaca-se que Rosa afirma ter adotado o hábito de registrar diariamente as adequações ofertadas por ela ao estudante com DI e o desenvolvimento do mesmo, ainda enquanto estava trabalhando presencialmente. Esse recurso foi um dos temas das sessões da consultoria colaborativa.

Além disso, foi possível compreender que Rosa considera que suas ações como professora são influenciadas pelo feedback de outras pessoas sobre seu próprio trabalho, seguida pela influência de suas experiências com os estudantes e, por fim, seus estados emocionais e afetivos. A professora revela a dinamicidade dos fatores de influência na sua percepção de capacidade para ensinar, indicando que esta depende do contexto escolar.

### **Núcleo Avaliativo-Reflexivo**

Na sequência dos encontros de consultoria colaborativa, e finalizadas as atividades dos dois Núcleos (Comum e Específico) foram realizadas sessões do Núcleo Avaliativo-Reflexivo, com o objetivo de avaliar e dialogar sobre os conteúdos da consultoria e relatos emitidos por Rosa nas duas situações. Para tal, foram utilizados trechos de falas de Rosa e questões norteadoras como disparadoras para os diálogos durante as cinco sessões que compuseram o Núcleo Avaliativo-Reflexivo.

Na perspectiva de se aprofundar sobre conceitos e valores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de Íris, a consultoria colaborativa versou sobre suas experiências pessoais pregressas, buscando-se conhecer aquilo que Rosa valorizava na docência.

A professora fez uma reflexão sobre seu ingresso na pedagogia, citando que fez Ensino Técnico em Administração e dois anos do curso de Contabilidade. Mas resolveu trancar e mudar para Pedagogia, que era o que Rosa afirma sempre ter tido vontade. Destaca-se que Rosa considera que as idealizações e expectativas que havia feito para a escolha da pedagogia não foram cumpridas, em relação ao trabalho e em relação ao curso na faculdade.

*...eu sempre quis ser professora né? Porque eu achava lindo! E eu adorava que eu tinha que ensinar irmã mais nova, né, ou ajudar algum colega e tal eu achava que ia ser tudo muito lindo desse jeito... Bom, a faculdade que eu fiz era ou você aprende sozinha ou você não aprende.*

Rosa valoriza a oportunidade de ter realizado estágio durante a graduação, pois considera que o tempo de trabalho reduzido permitia que ela estudasse para as matérias que cursava e, também, permitia contato com a prática. A professora revela que, se precisasse ter continuado trabalhando o período integral como monitora, encontraria mais desafios para continuar se dedicando ao curso de graduação.

Apesar de valorizar o estágio, Rosa relata a desvalorização em âmbito financeiro durante esse período. A professora relembra que alguns colegas de sala não tinham a possibilidade de fazê-lo, pois precisavam se manter financeiramente; o que não seria possível somente com o recurso financeiro do estágio.

*(o salário) Era muito pouco, era mais pela experiência mesmo! ...eu conheci pessoas que precisavam trabalhar no comércio pra poder se manter, manter a casa.*

Buscando-se conhecer mais os aspectos que Rosa valoriza como características necessárias para a docência, Rosa fez uma reflexão sobre o bom professor.

*... Ela tinha paciência pra escutar a gente, pra explicar. Ela respondia, ela era diferente dos outros professores que falavam “tô, estuda aqui e se vira”, não. Ela explicava realmente o conteúdo, se eu tivesse dúvida eu podia perguntar pra ela, que ela ajudava, tirava todas as dúvidas. Como ela trabalhava dentro da, da secretaria da educação e eu era monitora, então era fácil o contato com ela mesmo fora da faculdade. Ela deixava tirar dúvidas com ela referente a algum trabalho, atividade que ela tinha passado.*

Para Rosa, o bom professor é aquele que possui didática, é compreensivo com os estudantes e é acessível para tirar dúvidas. Já o professor ruim, é aquele que não está disposto a dialogar ou tirar dúvidas e que responsabiliza os próprios estudantes para a aprendizagem.

*...Ah aquele que chegava e falava “tô, aprende aí, você tem que ler tal capítulo do livro e responder essas questões”... Você perguntava qualquer coisa e ele mandava você voltar e estudar*

Além de conhecer os valores da professora em relação aos aspectos que caracterizam um bom professor buscou-se também conhecer quais os conteúdos que mais marcaram a sua formação, estes, relativos à educação especial. Rosa relembra de uma disciplina.

*Eu lembro que teve uma (de educação especial), que a gente teve LIBRAS... E aí como a professora era formada em LIBRAS ela focou na parte dos surdos e ensinou LIBRAS entendeu?*

Em relação ao passado relativo à sua carreira profissional Rosa confessa que ainda reflete a respeito de como seria se tivesse optado por manter-se na área de contabilidade. A professora demonstra seu descontentamento com os desafios encontrados na docência.

*..No dia a dia, hoje, seria mais fácil se eu trabalhasse em um escritório do que com gente... Eu fiz 2 anos... Mas eu parei porque falei “ah, eu quero mesmo é dar aula”. Eu já tava dando aula (monitora) né? Eu achei que ia conseguir lutar contra o sistema. E... eu descobri que ou você se enquadra no sistema ou você cai fora.*

Retomando suas experiências enquanto professora, Rosa relata uma unidade escolar na qual sentia contente com seu trabalho. Nessa escola, a professora afirma que recebia apoio da gestão e conseguia realizar seu planejamento como havia imaginado quando optou pela pedagogia. Rosa lamenta que não conseguiu manter-se na referida escola, pois seu contrato é de substituta e, na atribuição de aulas, as vagas dessa unidade escolar acabam rapidamente.

*Eu trabalhei em uma escola que eu falava “olha, quero fazer experiência com as crianças”. Aí a coordenadora falava pra mim “Legal, vou conversar com a diretora e a gente vai providenciar tudo”. Porque aí eu consegui fazer passeio, fazer experiência, eu consegui dar aula do meu jeito. É... pra chamar atenção das crianças eu dava... a gente fazia piquenique toda semana num horário, por exemplo, que sobrava ali de uma aulinha. A gente fazia uma festinha, sabe? Algo pra atrair a atenção das crianças mesmo. Contava uma história e... foi a única escola que eu consegui realmente é... dar a minha aula do jeito que eu sonhei desde a faculdade.*

Rosa compreende que realiza adaptações para contemplar as necessidades educativas de seus estudantes, mas relata que se sente barrada pela gestão e que poderia fazer mais para o bem de seus estudantes. Sobre esse aspecto, a professora reflete que já foi criticada por sua postura ativa.

*Sabe, no primeiro ano que eu dei aula, eu arrumei uma briga do tamanho do mundo. Porque, eu não sabia que eu tinha que seguir exatamente aquele planejamento que eles me deram. Porque na minha cabeça, o que a gente aprende na faculdade é você tem o planejamento, você tem o conteúdo, mas você também tem que ver a necessidade do seu aluno. Como eu ia trabalhar conteúdo do 5º ano com uma criança que não sabia fazer parágrafo, não sabia usar caderno... Então eu briguei com todo mundo, eu não segui o currículo do 5º ano, segui o que dava, lógico, mas, assim, eu ensinei do básico! A produzir texto... eles produziam bilhete, 3 linhas só né, de... de texto. Então eu fiz o que eu achava certo, pra preparar eles pro, pro 6º ano...*

Rosa relembra de feedbacks negativos que falaram sobre seu trabalho docente. E demonstra não concordar com o que disseram.

*O que eu mais escutei foi: você não sabe o que é dar aula ainda, você não sabe como é o sistema, com a rede funciona... Tipo, se fosse só pegar o caderno e dar a resposta, eu não precisava nem estar ali...*



Em relação ao futuro relativo à sua carreira profissional Rosa aposta na resistência de buscar ofertar o melhor ensino possível para seus estudantes, independentemente de feedback das outras pessoas sobre seu trabalho.

*Pode ser essa parte aí de “briga com todo mundo mesmo e faça o possível por seus alunos” e talvez “consciência”? ...Ah mas a gente vai cansando viu? Quando vai vendo que você tá se esforçando tanto e ... e não tão nem aí pra, pra o que você tá fazendo. Parece que o que você tá fazendo é errado.*

Destaca-se a relevância que Rosa atribui para o feedback de outras pessoas sobre seu trabalho, pois relata que tem se esforçado para ofertar um ensino de qualidade para seus estudantes e espera um retorno sobre isso. A professora relata que se sente cansada por não perceber valorização de outras pessoas sobre seu trabalho, pois quando recebe feedback, geralmente são apenas comentários negativos sobre suas ações.

Considerando o decreto publicado pelo município para a manutenção das aulas remotas até o final do ano letivo de 2020, Rosa faz uma reflexão sobre famílias em vulnerabilidade social nas quais a escola é considerada um refúgio para a criança.

*Eu acho que deveria deixar opcional, sabe? Quem (Família) quiser mandar (para a escola). Porque eu já trabalhei em escola que eu tinha aluno que a escola era um refúgio pra ele, né? Que era onde ele não ia apanhar, onde ele não ia ser abusado, então... Apesar de saber que a escola não é assistencialismo, mas... Sempre foi né, então... Não tinha o que comer. Eu trabalhei em escola que a criança realmente não tinha (o que comer).*

Retomando os aspectos abordados na sessão anterior do Núcleo Avaliativo-Reflexivo, a professora faz uma nova reflexão sobre aspectos que valoriza em um docente. São eles: fácil acesso, perseverante diante os desafios, que busca aprimorar sua prática, pensa no estudante, oferta atenção individualizada e adapta a atividade sempre que necessário.

*O que você tenha fácil acesso a ele, né? Você consiga conversar mesmo... Ah que tenha boa vontade de ver o que tá fazendo, se perceber que tá com alguma dificuldade, algum erro, ir atrás de melhorar. Esse tipo de coisa, nesse caminho. Procurando sempre acertar e sempre pensar no aluno... que chegam na escola e realmente ensinam a criança, que vai de aluno em aluno, então esse é o bom professor aos meus olhos. O que realmente tenta ensinar, que vai de aluno em aluno pra ver qual é a dúvida. E aí você percebe se aquele conteúdo tá sendo realmente absorvido ou não e aí você tenta adaptar ou mudar a sua maneira de ensinar, de explicar.*

Para práticas inclusivas bem-sucedidas em relação ao estudante com DI, Rosa acredita que o ambiente deve ofertar ao estudante todas as adaptações necessárias para possibilitar a participação do mesmo.

*Dependendo do, do nível né, da deficiência é... eu acho que você adaptar a atividade e fazer o aluno participar como qualquer outro aluno, né, você dá as ferramentas pra ele ter o acesso da mesma informação que os outros.*

Rosa considera que se tivesse acesso a professora do AEE, seria possível confeccionar materiais e planejar em parceria as estratégias para a participação do estudante na escola.

*Se eu tivesse acesso, assim, a professora de educação especial, eu conseguiria muitos recursos pra esse aluno... Montar algum material concreto pra aula ou alguma experiência que ajude determinada, é, determinado conteúdo. É, uma atividade adaptada, mesmo que seja na folha, mas que faça... referência a mesma atividade que os outros estão aprendendo.*

Destaca-se que esses aspectos foram temas recorrentes mediados pela consultora durante as sessões, buscando incentivar Rosa para que o contato com a professora do AEE ocorresse. Rosa demonstra maior compreensão sobre a operacionalização da inclusão escolar, apesar de encontrar desafios na viabilização dessa parceria.

Foi oportunizado que Rosa tivesse contato com sua resposta sobre o que é a inclusão escolar, a qual foi dialogada durante o Núcleo Comum. A professora faz atualizações de sua resposta, valorizando a consultoria colaborativa como um aspecto que proporcionou recursos e esclarecimento sobre suas dúvidas de “como” aplicar a inclusão na prática.

**Rosa (Núcleo Comum):** *É colocar o aluno com alguma deficiência dentro do contexto escolar, mas... o “como” eu já não conseguiria explicar! (...) Mas, é que eu tenho dificuldade de entender e de explicar essa parte. Tá, é inclusão, ele tá numa sala de 5º ano, mas ele tá num nível de 1º ano. Isso é inclusão?*

**Rosa (atualizado no Núcleo Avaliativo-Reflexivo)** *Então, naquela resposta ali eu estava perdida no “como?”, né? E aí acho que eu consegui me encontrar com a sua ajuda. Saber o que eu tinha que fazer. O que eu teria que adaptar... Sei lá, você foi direcionando, me ajudando e aí eu percebi que tinha como, né? Que as atividades adaptadas, eu trabalhar atividades diferentes, mas com o mesmo conteúdo e o aluno na minha aula, mas no nível que ele tá. Hoje eu sei que tem como.*

Na sequência, Rosa foi convidada a falar sobre se considera que inclusão escolar é realmente possível e, se na sua visão, ela possibilita efetivamente a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Destaca-se que Rosa já havia respondido estas duas questões, no início da consultoria colaborativa e havia respondido: “Não. Não possibilita efetivamente a aprendizagem do aluno DI”.

Rosa reflete sobre o emprego da expressão “possibilita efetivamente a aprendizagem”. Para tanto, se utiliza dos conhecimentos ofertados na consultoria colaborativa e das experiências vivenciadas com o estudante durante o ensino presencial. Chega à conclusão de que a sua resposta precisa ser modificada.

*O efetivamente aí é o problema. “Ela possibilita efetivamente a aprendizagem do estudante”, eu acho que tudo depende do contexto, né? Antes eu achava que não mesmo, que não adiantava de nada. Risos, mas hoje, eu acho que depende do contexto da... da boa vontade de quem tá ensinando, né, da boa vontade da professora. E, fácil não é, né? Eu sei que não é fácil, hoje eu sei*

*que não é fácil, né, mas... volta naquela questão da parceria (com a professora de AEE), de realmente se preocupar e desenvolver uma atividade, né, que... que realmente ajude essa criança a aprender, né, você ficar em cima da criança, realmente se preocupar em ensinar.*

Destaca-se que a professora considera que é possível a inclusão, mas elenca como essencial a perseverança do professor frente aos desafios, a parceria com a professora do AEE, adaptação dos materiais e atenção individualizada ao estudante, quando necessário.

No Núcleo Avaliativo-reflexivo foi ofertada a possibilidade de diálogo sobre 12 indicadores sobre inclusão escolar bem-sucedida (MARTINS, 2018) onde Rosa concorda com todos eles, e faz um destaque para o último:

1. Acessibilidade física • 2. Interações sociais positivas; 3 • Participação de todos os alunos; 4. • Atenção individualizada 5. • Respostas pedagógicas adequadas às características, capacidades e necessidades do aluno; 6. • Ajuste do ensino e dos apoios, segundo as necessidades curriculares e pedagógicas do aluno; 7• Adaptações e flexibilizações curriculares (se necessário).8. Material didático de apoio; 9• Garantia de aprendizagem; 10. • Cooperação entre os alunos; 11 • Aquisição de independência.12. No caso de haver estagiário/auxiliar, esse constitui-se um apoio à sala de aula e não ao aluno com necessidades especiais exclusivamente.

Sobre o item “Participação de todos os alunos”. A professora fez o seguinte adendo:

*Sempre? ... é importante! Mas não sei se dá pra colocar sempre, fazer isso sempre.*

Sobre o item “No caso de haver estagiário/auxiliar, esse constitui-se um apoio à sala de aula e não ao aluno com necessidades especiais exclusivamente”. A professora fez a seguinte consideração:

*na minha realidade, é só pros alunos com, com deficiência... era mais para a atenção e menos pra atividade, né, porque ele tinha que ficar sempre em cima! Pra eu poder dar atenção pros dois, mas pro restante da sala também.*

Os diálogos do Núcleo Avaliativo-Reflexivo abordaram também o tema dos relatórios da criança com DI. Rosa compreende a relevância de um relatório que contenha informações sobre o processo de ensino-aprendizagem de seu estudante com DI. A professora afirma que não recebeu nenhum tipo de documento sobre o estudante e nem precisou elaborar. Rosa se mantém insegura em relação a elaboração de relatório, alegando que nunca passou por essa experiência.

*Mas eu acho que eu deveria receber um relatório com algo sobre essa criança. Assim como eu recebo o portfólio de todos os alunos, por exemplo. Mas, sinceramente, se eu tivesse que fazer um relatório eu não saberia, porque eu não fiz. E nem recebi outro. Continuamos na mesma!*

Rosa entende que o papel ideal do professor do AEE é aquele que estimula o estudante com DI em parceria com a professora regente na sala de aula, estabelece diálogo com a professora regente para o planejamento e troca de experiências e realiza devolutivas para a professora regente sobre os atendimentos em sala de recursos multifuncionais.

*Ele atender o meu aluno dentro da minha sala de aula, pelo menos de vez em quando. Pelo menos conseguir encontrar com ele pra falar sobre esse aluno e pra trocar experiência. Até mesmo sobre o próprio aluno, né? Ou sobre qualquer outro assunto, assim, da área que possa ajudar. Saber o que acontece com o aluno lá na sala de recursos.*

Em relação ao serviço da educação especial oferecido no contexto de unidade escolar Rosa julga que não é suficiente e apresenta os motivos. Destaca-se, que como o serviço de AEE priorizado na unidade escolar de Rosa é a sala de recursos multifuncionais no contraturno, a professora do AEE que atendia o estudante com DI de Rosa não era a mesma que permanecia na escola no período da tarde.

*Precisaria de mais (educadoras especiais)! Pelo menos mais uns 4 por período, né, porque a escola é grande. Mas também, o número de alunos que ela atende não é tão grande assim, então daria pra, pelo menos, ter essa conversa... a professora da tarde mesmo, ela poderia atender, né? O... (nome do estudante com DI), por exemplo, ela poderia tá dentro da sala de aula e me ajudar. Porque ela ficava com todo o tempo livre, da tarde. Ela atendia três alunos só.*

Rosa acredita que dentro de uma faixa entre 0 a 10 seu nível de confiança para ensinar salas que tem alunos com DI é 7. As suas justificativas recaem na modalidade de ensino atualmente vivenciada (ensino remoto) em função da pandemia:

*Eu acho que se eu tivesse continuado com a sala de aula mesmo, talvez eu tivesse no 8, no 9, né. Mas ainda não. Eu acho que um 7... Ah, mas lembrando as experiências, assim, acho que no começo (do ensino híbrido) seria difícil né, teria que retomar tudo, mas... o caminho ficou bem iluminado, digamos assim. Agora eu sei por onde começar, por onde, né?... O 7 você tá ali no regular, com pezinho no bom.*

Nota-se que apesar de Rosa considerar que seu nível de confiança é 7, a professora afirma que na hipótese de retorno híbrido saberá os caminhos para a tomada de ações relativas a inclusão do estudante com DI.

Sobre pronunciamento da SME durante a semana sobre o aumento da nota do IDEB, Rosa considera que a média não representa a realidade de todos os estudantes. A professora relata experiências pregressas nas quais os estudantes com DI foram convidados a faltar no dia

da prova. Ainda, considera que não foi autorizada para reprovar alguns estudantes no ano letivo anterior, pelo fato da reprovação ser um aspecto que pode diminuir a nota do IDEB da escola.

*...eu já trabalhei em escola que era tipo “esse, esse e esse alunos são muito, tem muita dificuldade”... “Vocês podem faltar no dia, não precisa vim no dia da prova”. Sabe? Ah os alunos que tem laudo, “pode ficar em casa! Nesse dia é folga pra vocês”. Ai tem escola que de 28 alunos, só 14, 15 fazem prova. Entendeu?... E é assim, quando você reprova algum aluno, a sua nota abaixa. Então, por isso que ninguém reprova! O ano passado mesmo, o ano passado, eu precisava reprovar, pelo menos, 6 alunos. A professora do outro terceiro ano precisava reprovar 8. Não autorizaram a gente a reprovar nenhum.*

Considerando os aspectos que Rosa identificou como características de um bom professor durante as sessões de Núcleo Avaliativo-Reflexivo, a professora considera que está próxima. Rosa considera que não são características igualmente valorizadas pelo “sistema” de educação.

*Do que eu imagino ser o professor ideal, eu acho que eu tô perto! Mas do que o sistema idealiza, eu tô bem longe! ... Tô perto. Lembra da nota 7? Risos. Tipo isso.*

Ao avaliar outras situações vivenciadas no ensino, Rosa lembra também que no primeiro dia de aula como professora ela se sentiu perdida e insegura. Segundo a professora, existem situações práticas que extrapolam o que é estudado durante a graduação, devido ao dinamismo da sala de aula e o contexto específico da unidade escolar. Rosa relata que não havia realizado um planejamento de ensino para aquele momento.

*Me deu um desespero que eu não sabia nem o que eu tava fazendo lá! ...Porque eu olhava aquele monte, eu olhava aquele monte de criança e falava “Deus, o que eu tô fazendo aqui? No papel era tudo tão mais bonito”, né? Na faculdade você idealiza uma coisa né? Você chega na sala de aula, você vê que não é nada daquilo. Então eu demorei pra me situar, pra entender que existia um planejamento, né. Porque na faculdade falavam sobre o planejamento, mas eu cheguei... por ser CLT, eu acho, né, eu cheguei na sala de aula, eu não sabia nada como funcionava a escola! Que eu a deveria ter um planejamento, que a coordenadora deveria, pelo menos, já ter conversado comigo, sabe? E só me entregaram e falaram “esses alunos são seus”, tá aqui.*

Sobre a confiança para ensinar, Rosa relata experiências que influenciaram sua prática docente para ensinar estudantes com DI. Ressalta o valor da vivência com outras professoras mais experientes.

*Eu tenho as experiências da, do (estágio em instituição especializada), que lá tinha alunos com deficiência intelectual e a nossa educadora, a orientadora, ela tratava eles com muito carinho, ensinava. Ela ia ensinar, né? ...Ela não esperava só a estagiaria ir fazer alguma coisa ou só a professora, né, fazer alguma coisa. Ela mesmo ia até os alunos, ela ensinava a gente o que precisava ser feito ou não, é... eu não via ela gritando, ela perdendo a paciência, né, ela sempre tratou com muito carinho. Então, acho que foi a primeira experiência, assim, com um aluno com deficiência intelectual foi com ela. Ela me chamou atenção pelo modo de comportamento e modo de*

*tratar o aluno... porque, que nem ela, eu foco bem nessa parte, do carinho, da atenção, do cuidado, porque não é uma coisa que você vê de todos, né?*

Sobre o conceito de DI, Rosa apresentou insegurança para indicar as características comuns para esse público. Com apoio da consultora que lhe apresentou sua resposta anterior, revisa seu texto e o aprimora:

**Rosa (Núcleo Comum)** *Bom, que ele tem uma dificuldade, né? Que a aprendizagem não vai ser igual a dos outros. Que eu tenho que mudar a maneira de trabalhar com ele, adaptar o que eu trabalho com os outros. E é isso.*

**Rosa (revisado)** *É complicado né? Porque eu já não acho mais que é desse jeitinho aí!... Porque pensando em dificuldade, todo aluno tem uma dificuldade. Todos eles precisam de algo diferente. Mas, deficiência intelectual eu não sei quais as palavras usar, sinceramente... É uma dificuldade de aprendizagem, um déficit na aprendizagem. Mas eu não sei explicar além disso.*

Observa-se que Rosa revisa sua resposta anterior, considerando que todos os estudantes, em algum momento, podem apresentar dificuldade durante o processo de aprendizagem. Para Rosa, o estudante com DI é aquele que terá um desnível na aprendizagem, isto é, encontrará mais desafios para aprender em comparação com os demais estudantes.

Sobre a inclusão dos estudantes com DI na escola, Rosa relata que sente necessidade de maior apoio dos gestores e da SME em suas práticas. E reflete, com a mediação da consultora, sobre a manutenção da sua resposta no Núcleo Comum, na qual afirma que não recebia apoio da gestão e nem da professora do AEE.

*...hoje mesmo eu tive que ir na escola fazer a ata né? Do conselho de ciclo. E aí eu tinha dúvidas em relação ao (nome dos estudantes PAEE) o que colocar? Eles entregaram as atividades? Não entregaram? Né, então eu fui conversar com a coordenadora pessoalmente. Aí ela falou assim pra mim “eu não sei!”. E eu falei “mas eu também não!”. Eu fiz a pasta deles, eu mandei atividade, a professora do AEE disse que também mandou atividade. Quem fez a correção? Pra quem foi entregue? “Aí eu preciso ver, mas coloca integral, fala que eles fizeram”. “Tá bom”. Então eu não vi atividade, eu não sei se fizeram ou não fizeram... E a coordenação também não sabe... E aí eu falei “eu continuo mandando as minhas atividades?”. “Ah não, vamos ver, acho que só da secretaria e da... da professora da Educação Especial”.*

A professora lamenta não ter tido notícias sobre o seu estudante com DI desde o início do ensino remoto.

Ao refletir sobre suas práticas docentes, Rosa relembra os feedbacks recebidos por outras pessoas sobre seu trabalho como professora.

*...comentários são assim “nossa, como que você consegue?”, “como você fez isso?”, sabe? Não tem nenhum comentário positivo. Porque o ano passado eu tinha um aluno com deficiência e ele... falavam assim pra mim “nossa, eu*

*no seu lugar não suportaria”, “ai, eu não, eu não aguentaria”. Porque ele tinha surtos de me bater, bater nos outros alunos, né? Eu tive crise de ansiedade por conta disso. E... os únicos comentários eram esses. “Ai, se eu fosse você, eu desistiria”...Por exemplo, quando, no final do ano, quando eu descobri que ficaria com o quinto ano, que teria o (nome do estudante com DI) na turma, metade das professoras vieram falar comigo. “Ai cuidado viu? Porque, ai o (nome do estudante com DI) não aprende mesmo, ele vai bater em você, ele pode te beliscar”. Sabe? “Da alguma coisinha pra ele fazer enquanto você dá aula pros outros”. Tá bom, eu só ficava olhando, assim, tipo... já fizeram todo a parte negativa né? Falaram tudo de negativo sobre o aluno. Então o único comentário positivo que eu recebi foi o seu. “Ai legal, você adaptou a atividade, eles participam da sua aula”, foi a única.*

Nota-se que Rosa afirma só ter recebido feedback positivo advindo da consultora. Os demais foram considerados pela professora como feedbacks negativos. Rosa relata que os desafios vividos em relação a um estudante PAEE do ano letivo anterior, somado aos comentários negativos, promoveram influências nos seus estados emocionais.

Rosa faz uma reflexão sobre ser mais frequente receber feedbacks negativos ou receber cobranças sobre o trabalho, do que receber elogios. Com a mediação da consultora, Rosa relembra um elogio recente, no qual a diretora a parabeniza sobre os vídeos explicativos do kit de atividades de seus estudantes.

*O máximo que eu recebi de elogio foi um vídeo que eu gravei, uns vídeos que eu gravei e a diretora mandou um áudio dizendo que eu fui muito assertiva na gravação dos vídeos. Foi o máximo de elogio que eu consegui tirar dela. E as outras professoras sabe? As outras eu não vejo. Eu vejo ela chamar atenção, né, mesmo no coletivo... Mas elogiar não. Então eu tenho noção que não é só comigo, é com a equipe toda.*

As suas vivências e práticas com a inclusão escolar trazem experiências de sentimentos e emoções. Foram comparadas as respostas emitidas no início da consultoria colaborativa e no momento do Núcleo Avaliativo-Reflexivo, mas inicialmente Rosa não teve contato com sua resposta anterior. Observa-se que, em relação aos sentimentos apresentados antes da consultoria colaborativa, o otimismo não foi mantido. E, foram acrescentados alegria, bem-estar, insatisfação, medo, estresse e esperança.

**Rosa (antes da consultoria colaborativa)** *Preocupação, medo, insegurança, angústia, otimismo e insegurança.*

**Rosa (Núcleo Avaliativo-Reflexivo)** *Já senti alegria, preocupação, bem-estar, insatisfação, insegurança, medo, estresse, angustia e esperança. Então é um pouco de tudo daí, depende do momento.*

Retomando sua resposta, Rosa faz uma reflexão sobre os sentimentos e emoções que foram mais frequentes em suas experiências. A professora retoma o otimismo em relação ao estudante com DI do ano letivo de 2020, considerando que apesar das inseguranças, acreditava nas possibilidades inclusão na sala comum.

*Pensando no ano passado, porque o aluno do ano passado o que eu mais senti foi medo e estresse. Esse ano com o (nome dos estudantes PAEE) eu me senti otimista.... Insegura, mas otimista!*

Rosa considera que existem inúmeros desafios e contratempos no processo de ensino-aprendizagem. A professora relata, que as experiências vividas com o estudante do ano letivo de 2019, o qual apresentou comportamentos inadequados, afetaram sua confiança para ensinar em classes que tenham PAEE. Rosa justifica seus argumentos com base na sua experiência, retomando os comportamentos do estudante, a falta de contato com qualquer tipo de documento do estudante, a falta de apoio da gestão e *feedbacks* negativos dos pais.

*O ano passado, eu não conseguia dar aula... Eu era agredida. Me traumatizou, me...porque eu tentava dar aula e o aluno gritava a todo momento e eu não sabia que ele tinha uma deficiência, né, porque novamente a gestão não me disse nada. Esperou os dois primeiros surtos dele pra me contar. Então primeiro ele teve dois momentos, assim, que me assustou bastante de bater em todo mundo, bater em mim, bater no estagiário. Só me contaram que ele tinha uma deficiência depois que ele jogou a coordenadora no chão, sabe? Aí “ai, ele tem... uma deficiência”. E eu pedia “cadê o portfólio dele. Né? De onde veio, como era?”, tal, e ninguém, nenhum momento. Então eu acho que só foram atrás... eu acho que toda sala de aula que eu for entrar e alguém falar pra mim que tem um aluno com deficiência, agora eu vou ficar com medo, sabe? De ser do mesmo jeito... Porque aí os pais também se voltaram contra mim, porque... ah “você não tá dando tua aula direito pro meu filho!”. “Mas como que eu ia dar aula pra uma criança gritando? Eu apanhei pro seu filho não apanhar!”, né? E a direção apoiava os pais, sabe? Então eu acho que eu vou ter medo até achar uma escola que realmente, é, acolha o aluno e também acolha o professor.*

A professora relata que recebia o estagiário durante esse período que lecionou, mas que mesmo assim não era possível melhorar o comportamento do estudante. Rosa relata que recebia acolhimento e apoio da professora que lecionava na classe ao lado. E valoriza fato dessa professora ter mais experiência.

*Eu chamava a professora do lado pra me ajudar. Ou pra chorar, risos, ou pra ... ou pra, como ela tinha mais experiência “o que eu faço com essa criança? O que dá pra fazer?” ...*

Rosa relembra que os primeiros dois anos de atuação como docente foram fundamentais no desenvolvimento da confiança enquanto professora de sala comum. A professora ressalta a presença de apoio mútuo e partilha de experiências e de recursos com uma colega de profissão.

*Acho que os dois primeiros anos que eu dei aula (foram fundamentais para confiança enquanto professora de sala comum)... eu conheci uma pessoa, que hoje é minha amiga. Então, uma professora e... ela me apoiou muito, sabe? Me mostrou muita coisa que eu não tinha noção do que era, né? Então acho que esse período foi fundamental, sabe? Esse auxílio dela, essa disposição de ajudar.*



Rosa não identifica alguma experiência positiva em relação a inclusão do estudante com DI, justificando que é o primeiro ano que recebeu estudante com esse laudo e que foi pouco tempo de experiência no ensino presencial. Observa-se, portanto, que Rosa considera a necessidade de maior contato, de experiências práticas com o estudante com DI para avaliar situações positivas.

*Primeiro ano que eu tô com aluno que realmente tenha laudo... Todo dia, risos, todo dia era um pouco “ai, será que vai dar certo?”. Eu ainda estava na compreensão ainda... era, era tudo novo pra mim... É difícil de dizer. Eu tentava me virar do jeito que eu podia, risos.*

Rosa avalia que as experiências negativas progressas relativas ao estudante com DI, foram as incertezas de pela falta de direcionamento, de saber como operacionalizar a inclusão escolar na prática de sua sala de aula.

*Acho que nas primeiras atividades que eu passei, assim, que eu tava perdida, eu não sabia que rumo tomar... Eu acho que foi ruim, porque eu não sabia nem como fazer a avaliação diagnóstica de um aluno de inclusão... não sabia por onde começar.*

Rosa relembra os desafios enfrentados no contexto atual de ensino remoto, os quais foram comentados ao longo do Núcleo Avaliativo-Reflexivo. A professora relata se sentir irritada com a situação de cobranças, a ausência de diálogo e a falta de informações sobre seu estudante ou sobre as atividades relativas a ele.

*... eu fico irritada com umas coisas que acontece sabe? Por exemplo, na semana passada eu fui na escola, eu tive que ir, eu não deveria ter ido... E aí a coordenadora me perguntou sobre... o kit dos alunos da inclusão. E eu falei “eu não vi!”. “Como você não viu?”, aí eu falei “eu pedi, eu fiz a pasta, fiz o material, eu pedi, mas a professora da educação especial disse que deixou com você e você não me passou”. “Aí eu não passei mesmo, eu devolvi direto pra ela”. Falei “bacana”, sabe? ... Aí me deixou bem irritada. Aí tiveram outros acontecimentos também lá na escola...*

Rosa faz uma reflexão por mediação da consultora lembrando os motivos pelos quais considera que ensinar é importante. Rosa afirma que gosta de ensinar e de fazer parte de uma etapa que considera importante na vida do indivíduo.

*Eu gosto de ensinar, é uma etapa importante da, da vida de todo mundo e eu gosto de fazer parte disso!*

Diante do tema da relevância das características do “bom ensino”, os valores profissionais indicados por Rosa, são, por ordem de relevância: compreensão, paciência, parceria e vínculo.

*Olha, quando eu entro na sala de aula desde o começo, eu tento entender o aluno, entender a criança, o contexto que ele tá. Eu acho que pra mim isso é a prioridade, sabe?...eu acho que a compreensão. A paciência tem que ter, mas ela vem depois, risos.*

*Acho que tem que ter uma certa...parceria entre o professor e o aluno, criar um vínculo, sabe? Com a criança.*

Sobre a percepção de Rosa sobre o próprio sentimento de preparo para ensinar estudantes com DI na sala regular, a professora faz uma reflexão sobre o ensino presencial e uma projeção pensando em ações futuras. De modo geral, a professora relata sentir-se mais confiante.

*(reflexões sobre o ensino presencial) Eu lembro que na última semana, antes da pandemia, eu me sentia mais confiante! Pensando naquele período, eu me sentia mais confiante...*

*(reflexões para ações futuras) Eu acho que teria uma certa insegurança ainda como no começo (do ano letivo de 2020), em uma retomada. Mas, com mais confiança do que eu tinha esse ano e já sabendo qual a direção tomar, né? Porque antes eu não sabia. Então agora eu acho que seria menos (insegurança). Não teria tanto medo, seria só a questão da insegurança que a gente tem todo ano mesmo quando pega uma sala diferente, né, no caso.*

Destaca-se que, antes da consultoria colaborativa, Rosa havia mencionado que sentia que as vezes estava preparada e que, outras vezes, não. Em relação a essa resposta, Rosa considera que os estados emocionais e afetivos influenciam em sua própria percepção.

*Acho que depende do meu estado emocional!*

No início da consultoria colaborativa Rosa atribuiu pontos na escala EEDPI-DI sobre o tema da eficácia docente. Uma das pontuações mais baixas naquela ocasião referia-se ao tema de “confiança para propor atividades com desafios adequados para o estudante com DI”. Diante deste tema, buscou-se conhecer como Rosa se sente nesse momento.

*Eu acho que agora eu sei de onde partir, né? ainda com um pouco de insegurança, mas..*

Outro tema com baixa pontuação na aplicação inicial da EEDPI-DI refere-se a confiança para propor atividades para que os alunos trabalhem em pares ou pequenos grupos. Nesse aspecto, Rosa considera que permanece insegura.

*Essa eu ainda não tenho.... Porque, eu teria que fazer, montar uma atividade que ele conseguisse fazer, mas que não fosse tão fácil, digamos assim, pros outros sabe? É, eu teria que buscar ali um... meio termo.*

Sobre seu contexto atual, Rosa relata preocupações advindas da pandemia do covid-19. A professora menciona aspectos sobre a manutenção da modalidade de ensino remoto e sobre incertezas do funcionamento na possibilidade de ensino híbrido.

*Ah, é porque agora é tudo muito incerto né? A gente não sabe como vai voltar, como vai poder ensinar. Esse negócio de ensinar remoto, tá, tá acabando comigo. Eu não nasci pra isso! Tem que ter a interação com a criança sabe? Se eu tiver que voltar e não puder ficar do lado do meu aluno pra ajudar ele,*

*pra mim eu não tô ensinando, entendeu? Então essa parte, acho que de ter o contato direto com a criança que afeta a confiança. Porque é incerto, a gente vai poder voltar e vai poder ter contato próximo? Ou eu vou ter que ficar 2 metros do meu aluno?*

Destaca-se que a parceria e vínculo com o estudante haviam sido considerados por Rosa como valores e características essenciais para um bom professor e, conseqüentemente, um bom ensino. Infere-se que, se esses itens que a professora valoriza não estão viabilizados, é justificável a insatisfação da mesma com o ensino remoto. Somado ao fato de que Rosa frequentemente lamenta a falta de apoio da gestão e da professora do AEE.

Rosa se preocupa que o tempo de ensino remoto possa deixar traumas na relação das crianças com o ensino. E relata que, atualmente, os estudantes de sua unidade escolar recebem o total de 60 folhas ao mês para realizar.

*Eu acho que só vai criar trauma entre as crianças! ...Eu sou contra desde o começo... Sabe, pra mim deixa em casa em paz, é muita coisa pra minha cabeça... Na minha escola aumentou o número de atividades... Então são 60 páginas pras crianças.*

A professora explica que 30 folhas são referentes ao kit da secretaria e as outras 30 atividades são as complementares elaboradas pela escola. Como uma novidade para o último kit, a professora relata que foi ela quem elaborou as atividades complementares, mas que essas passaram por alterações da gestão.

*...dessa vez, fui eu (que preparou atividade complementar do kit), mas ela (gestão) mudou! Ela alterou tudo que eu fiz! **Emi:** Tá, mas pelo menos você teve mais participação... pro (nome do estudante com DI) foi da mesma forma? **Rosa:** Não. Falaram que era pra deixar só pra professora da educação especial.*

A professora lamenta que não teve qualquer contato com o estudante com DI, com a professora do AEE e com as atividades que foram destinadas a ele. Rosa faz questionamentos a respeito.

*Então, quer dizer, se a criança tá recebendo atividade diferenciada ou tá recebendo a mesma? E se for diferenciada, quem que tá ajudando o aluno? Como que a professora de educação especial tá ajudando, se ela não tá no grupo (de whatsapp dos pais)? Quando ela tá ajudando, sabe?*

Retomando questões sobre a eficácia docente indicadas com baixa pontuação de Rosa na EEDPI-DI, buscou-se conhecer o que a professora considera um comportamento inadequado ou perturbador.

*Se o meu aluno me bater... Se quer bater nos amigos, se eles não respeitam o momento que a professora tá falando, né, que tá ensinando ou momento da atividade... Pensando no que eu vivi no ano passado, altera (A crença na capacidade para ensinar), afeta muito.*

A consultora media o diálogo retomando as observações realizadas em sala, nas quais a professora apresentou domínio de manejo de sala e uma relação com os estudantes percebida como respeitosa.

*Ah, eu acho que eu sempre tive esse domínio de sala, sabe? De, de me impor e de, é, ditar as regras para o momento que eu estou falando você só me interrompe se erguer a mão, por exemplo quando for uma dúvida, né? Você não vai conversar com seu amigo.... Eu acho que eu sempre tive esse, esse controle... Acho que pra mim, é algo, assim, já tá em mim... Mas é algo que eu consigo lidar bem, tirando esse menino do ano passado, né? ...Então... tanto que a maioria deles, no começo é difícil eles perceberem que não tenho a mesma idade deles, né? Risos. Porque quando eu tenho que brincar, né, o momento de algum jogo, de alguma brincadeira, eu brinco, eu sento no chão junto, eu faço o que eu tenho que fazer, como se fosse eles. Mas depois de alguns dias eles conseguem perceber, né, que... eu não tenho a idade deles e que sou eu que mando ali, mas que eles podem confiar em mim, né? Então eu acho que eu sempre tive esse, esse domínio da sala, assim.*

Apesar de relatar ter um domínio no manejo de classe, destaca-se que a experiência pregressa considerada pela professora como negativa, referente ao comportamento inadequado, reaparece nos diálogos como fator de forte influência na percepção própria da professora.

Outro tema com baixa pontuação na aplicação inicial da EEDPI-DI refere-se ao conteúdo da legislação vigente para inclusão de estudantes com DI. Na sua nova reflexão Rosa considera que se fosse solicitada para fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual teria que contatar a consultora ou realizar sua fala de modo geral, argumentando que são muitas legislações. A professora considera que nem sempre as legislações estão aplicadas na prática.

*Eu ia falar “Peraí, eu vou mandar mensagem pra Emille!”, risos...Eu não me lembro, eu não conseguiria dizer todos os direitos, por exemplo. E até porque eu acho que é muito... Tem muita abertura na lei, né? Por exemplo na minha sala, eu deveria ter um professor auxiliar e menos alunos, eu sei que é direito das crianças, né? Que deveria ter um limite de aluno. Mas, a lei também dá uma abertura para que possa ser apenas o estagiário ou, até mesmo, ninguém. Né? Pelo menos na minha sala... Eu ia falar que ela tem direito a inclusão escolar, que ela tem direito a um professor auxiliar dentro da sala, que ela tem direito a um professor da educação especial, né, que tem direito as outras instituições de, de ensino de educação especial.*

Para Rosa, quando a criança tem o laudo de DI, significa que há possibilidade de ofertar os direitos dispostos nas legislações. Contudo, enquanto professora regente, Rosa considera que o laudo não traz mudança, já que visa ensinar a todos independentemente das dificuldades.

*...porque pra mim, enquanto professora, dentro da sala de aula, pra mim, não mudaria, mas eu sei que o laudo garante os outros direitos pra, pra esse aluno, né?*

Rosa considera que a participação dos pais no processo educativo dos estudantes é um aspecto relevante, independentemente se tem DI ou não.

*Todos os pais né, deveriam sempre acompanhar o aluno, né? Procurar saber do desenvolvimento dele na sala de aula e como pode auxiliar fora da sala de aula!*

A professora faz uma reflexão sobre a diferença entre a participação dos pais na rede privada de ensino em comparação com a rede municipal, dando exemplos vivenciados por ela nesse aspecto.

*Porque na escola particular você tem acesso fácil ao professor, né, os pais... é.. na pública, eles só procuram pra reclamar, né, pra “ai, isso tá errado”. Mas ele não sabe qual foi o contexto que aconteceu, porque ele não participa do desenvolvimento do filho, né?... , porque eu acho que é tudo muito empurrado, tem pai que não quer nem saber. Eles falam “ai, tá indo bem?”. Aí você fala “tá, mas ele tem dificuldade em tal coisa”. E “ah, mas isso você resolve”. Eu já ouvi isso de pai “Ah, isso você resolve, isso é o seu papel”. E não é o meu papel, eu tô pedindo ajuda pro seu filho, né? E a gente, e falta essa parceria, né, falta enxergar a escola como escola e não como depósito de criança.*

Sobre o conceito da inclusão escolar, foi ofertado a Rosa a oportunidade para revisar sua resposta do Núcleo Comum. A professora ressalta o direito a participação na sala de aula comum.

**Rosa (Núcleo Comum):** *É colocar o aluno com alguma deficiência dentro do contexto escolar, mas... o como eu já não conseguiria explicar!*

**Rosa (Núcleo Avaliativo-Reflexivo)** *É o aluno ter o direito de participar na, na sala de aula. Todos os alunos têm.*

A respeito de formação continuada ofertada pela SME nesse período de ensino remoto e trabalho híbrido ou em home office, Rosa explica que existem várias opções de temas para o professor escolher. A professora evidencia que são 45 horas de atividades de extensão que são obrigatórias. Dessas, pelo menos um dos cursos precisa ser o do portal da secretaria.

*No portal da secretaria da educação, tem várias opções, tem vários temas e você escolhe. Mas você é obrigada a fazer pelo menos um do portal da secretaria. Aí depois você pode escolher um de qualquer outro lugar, mas um tem que ser de lá... Acho que agora é 45h (obrigatório de curso). Eu que tô afastada, 80h.*

Rosa continua em home office por ser considerada grupo de risco para covid-19 e, por esse motivo, deve realizar 80 horas de atividades de extensão. Contudo, a professora afirma que não está entregando todas essas horas, pois a gestão havia estipulado apenas de oito a dez horas de correção de atividade e, na prática, ela precisou de mais tempo para tal tarefa.

Foi oportunizado que Rosa retomasse suas respostas anteriores nos outros núcleos da consultoria colaborativa sobre o HTPC. Ao final da consultoria colaborativa a visão de Rosa, sobre o HTPC resume-se em momentos de formação e interação de professores.

*No mundo ideal deveria ser um espaço de formação e de interação entre os professores... seria o momento que eu iria me juntar com o meu par, né? Da mesma série, do outro período ou o professor de educação física, de artes, o AEE.*

Em momentos anteriores da consultoria colaborativa, Rosa indicou a necessidade de ter tempo para planejamento comum com a professora de AEE; um horário que fosse possível a viabilização do diálogo. Ao retomar sua solicitação, Rosa reafirma a mesma necessidade e complementa que outros professores também já fizeram essa sugestão.

*Sim, é uma coisa que todos os professores pedem... Aí eles (gestão) dizem que vão deixar um horário do, do coletivo (HTPC) pra gente fazer isso... mas nunca consegue... Não é só uma sugestão só minha não! Vários professores pedem isso lá e não conseguem!*

Em relação a indicação da consultora para uma tentativa de contato da professora regente com a professora do AEE, Rosa indica a gestão como um elemento de desafio.

*...como eu falei pra você, na semana passada eu questioneei! ...A coordenação fica no meio. Como eu não tô indo pelo presencial, eu tenho que passar pela coordenação, né? ...E ela falou assim “não, só a educação especial que vai fazer, você não precisa, então você não precisa desse contato com ela”... O sistema que eu digo que não concordo.*

Foi oportunizado que Rosa explicasse o que considerava como “tenho medo de estar faltando algo”, expressão utilizada pela professora durante o Núcleo Comum em relação ao seu trabalho com o estudante com DI.

*Provavelmente seria me orientar pelo currículo adaptado, porque eu não sei qual, qual era a necessidade dele, né? Porque ele deveria ter um currículo adaptado e não tinha. E eu tava trabalhando do jeito que eu achava que tinha que trabalhar. E não seguindo um currículo do jeito que eu fazia com os demais alunos... porque o currículo que vai me nortear com meus alunos. Lógico que eu vou avaliar antes e ver de onde eu vou partir, né? Mas, eu preciso ter um norte, algo pra seguir, né? E com o (nome dos estudantes PAEE) eu não tinha. Então era isso que faltava.*

Destaca-se que, durante sua reflexão, Rosa aparenta ter mais recursos para identificar os elementos que faltavam naquele momento e que, ela considera como necessários no processo de inclusão escolar do seu estudante com DI. O tema do currículo adaptado, dos elementos que compõem esse documento, PEI, a necessidade de planejamento flexível e a avaliação processual do estudante, foram assuntos abordados durante os encontros de consultoria colaborativa.

Rosa compreende que já realizava as adequações de currículo, apesar de não ter um documento sistematizado referente a essa flexibilização. A professora compreende o direito do

estudante para as adequações necessárias, mas relata que demanda tempo específico de reflexão e planejamento.

*É, porque não é fácil né? Você planejar pra um 5º ano. Que nem, no meu caso, eu tinha o (estudante com DI) num nível de primeiro ano e o do (nome estudante PAEE) num nível de primeira e segunda etapa. Então eu preparava 3 aulas dentro de uma só. Fácil não é... é muito mais trabalhoso do que fazer o mesmo da turma.*

Rosa também teve a oportunidade para refletir a respeito de sua fala sobre a necessidade de “saber exatamente como trabalhar”, a qual foi mencionada pela professora como necessário para que fosse possibilitada a inclusão efetiva do estudante com DI. Rosa muda sua resposta, relatando que compreende que não é possível saber exatamente como, dada as individualidades do PAEE e, também, as demandas específicas do contexto da unidade escolar.

*Não tem como saber (exatamente como trabalhar), risos, mas eu queria!*

A respeito da formação continuada como elemento que pode contribuir para a confiança para ensinar em classes inclusivas, Rosa manteve-se com a opinião ofertada anteriormente. Para Rosa, formação continuada e apoio da unidade escolar são fatores que podem auxiliar na confiança para práticas inclusivas. Especificamente sobre formações continuadas, Rosa ressalta que depende de qual o modelo de formação continuada e a qualidade da dedicação de quem está realizando o curso.

*... eu acho que depende da dedicação de quem tá fazendo o curso... eu conheço gente que procurava a resposta (das avaliações do curso) na internet. As vezes, as pessoas “ai, vamos fazer tal curso? Pq a fulana vai fazer e ela passa as respostas pra gente”. E eu “não, não preciso disso”, né? Senão tem aqueles cursos que a gente faz... paga 6 meses e sai com o diploma. Se for pra fazer alguma coisa, eu quero aprender, né? ... de um modo geral, tem muita gente da área da educação que só tem uma pós-graduação pra dizer que tem.*

Rosa realiza uma crítica a atitudes de professoras que somente realizam a pós-graduação em busca do título.

Sobre a formação ofertada pela SME nesse período de ensino remoto, Rosa identifica que concluiu curso de análise linguística, de sistema de numeração decimal e de jogos matemáticos. Os cursos são realizados na plataforma da SME e contém o conteúdo por meio de vídeos e textos, discussão via fórum e avaliação com questões dissertativas ou de múltipla escolha. A professora sugere que os temas poderiam ser mais aprofundados nesses cursos.

*Análise linguística, hm... sistema de numeração decimal, e um outro de jogos matemáticos. Esses eu já conclui. Tinha vídeo todos eles, e aí tem um texto que você lê e aí você participa de um fórum... Duas questões dissertativas e... algumas alternativas... não aprofunda, bem gerais. Tanto é que um deles foi 8 horas só sabe?*

A professora valoriza a consultoria colaborativa como um modelo de formação que auxilia a prática. Rosa afirma que decidiu aceitar ser participante, pois precisava de orientações para a nova experiência que estava vivenciando, isto é, ter estudante com DI matriculado na sala comum.

*...pelo menos pra começar e conhecer, né? Qual seria essa formação, porque eu não tinha experiência nenhuma e eu precisava ter uma orientação. Então eu te daria oportunidade pelo menos de começar!*

Rosa afirma que decidiu continuar na pesquisa, mesmo com as alterações consequentes da pandemia do covid-19 e com a adoção do ensino remoto, pois considerou que a consultoria colaborativa propiciou benefícios para sua prática. Destaca-se o tempo de qualidade para reflexão e oferta de conteúdo que fazia sentido para a prática da professora.

*(Continuei na pesquisa) Porque tava fazendo bem pra mim, tava me orientando bem! Tava conseguindo... ter um olhar que antes eu não tinha.*

Rosa afirma que nunca havia participado de uma consultoria colaborativa. Entretanto, relembra que em sua experiência de estágio, foram proporcionados momentos formativos com participação opcional que contribuíram para sua prática, os quais eram ofertados por uma das orientadoras da instituição.

*...quando eu fiz estágio (nome da instituição especializada) a gente ficava 1h além do horário porque queria, com a orientadora, pra ela nos ensinar o soroban, BRAILLE... não recebia nenhum certificado, nenhuma... era assim, por curiosidade. A gente queria, ela se dispôs e auxiliava a gente no dia a dia, né, ia melhorar pros alunos.*

Por fim, Rosa lamenta que não foi possível escolher um objeto que ilustra o que é ser professora na concepção dela, a qual havia sido considerada uma “tarefa de casa” dos últimos dois encontros de consultoria colaborativa.

*Ah, eu vou ser sincera, eu não consegui pensar em nada.... Eu pensei, pensei, pensei, não consegui.*

Em síntese, Rosa avalia que os encontros de consultoria colaborativa, somado a suas experiências vivenciadas na docência, contribuíram para a confiança para que ela ensine em classes que têm estudante com DI matriculado no futuro. O “como” incluir, que era um questionamento da professora durante o Núcleo Comum, foi sendo aprimorado durante os demais núcleos, de modo com que a professora os identificou durante o Núcleo Avaliativo-Reflexivo. Como exemplos, Rosa cita a necessidade de ter o hábito do registro diário sobre o progresso do estudante com DI, a flexibilização curricular com avaliação processual, adequações no nível de dificuldade da atividade do restante da classe, relação de parceria com a professora de AEE, individualidade de cada estudante-alvo, entre outras.



Observa-se que Rosa compreendeu a necessidade de parceria com a professora do AEE, mas apenas teve o primeiro contato com a professora do AEE durante as sessões do Núcleo Avaliativo-Reflexivo. Rosa alegou que não foi viabilizado qualquer tipo de diálogo ou parceria. A professora identificou que a gestão foi um fator que dificultou essa oportunidade.

Notou-se que Rosa considera como aspectos relevantes para suas ações docentes o feedback de outras pessoas sobre seu trabalho, as experiências e a criação de vínculo e relação de afetividade com o estudante. A professora também menciona a dinamicidade de ordem de relevância desses aspectos, incluído seus estados emocionais. A maioria desses itens que Rosa considera como relevantes para sua confiança de ensinar não foram contemplados durante o ensino remoto. Rosa demonstrou-se insatisfeita por diversas vezes, frente as incertezas e muitos desafios latentes a respeito do processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino remoto.

### **Rosa - Avaliação final do programa de consultoria colaborativa “práticas pedagógicas em inclusão escolar – deficiência intelectual”**

Avaliando de modo geral todos os encontros da consultoria colaborativa, Rosa considera que os conteúdos abordados irão auxiliar em práticas docentes futuras.

*Os encontros foram enriquecedores, irão auxiliar muito a prática docente.*

Para Rosa, a consultoria colaborativa a fez pensar diferente a respeito de como incluir estudante PAEE na sala regular.

*Entender de fato o que é e como é incluir um aluno na sala de aula regular.*

Como exemplo do que aprendeu nos encontros da consultoria colaborativa e que planeja para ações futuras, é a importância de estabelecer diálogo e parceria com a professora de AEE. Rosa considera que esse aspecto continua como um desafio no contexto escolar dela.

*Aprendi sobre a importância de trocar experiência com a professora AEE, tentarei ter uma maior comunicação com ela.*

Rosa acredita que quando estiver ensinando presencialmente será mais fácil adaptar as atividades dos estudantes com DI, principalmente se essa comunicação e parceria com a professora do AEE for estabelecida.

*Será muito mais fácil adaptar as atividades se houver uma comunicação melhor com a professora do AEE.*

A professora não deu sugestões para aprimorar o programa de consultoria colaborativa, alegando que a formação foi “perfeita”. Rosa afirma que os encontros superaram suas expectativas iniciais sobre a participação na pesquisa, valorizando a interatividade.

*Superou as expectativas. O fato de ser interativa, tornou a aprendizagem mais leve e interessante.*

Rosa afirma que, de modo geral, os encontros de consultoria colaboraram para sua prática docente.

*(colaboraram) Muito! Desde o primeiro encontro me trouxe tranquilidade e direcionamento para lidar com uma situação que, pra mim, era completamente nova.*

### **8.3.4 Discussão do Bloco 3**

No início do programa de consultoria colaborativa observou-se que as professoras estavam em processo de estabelecimento de um vínculo com a consultora. À medida que o tempo passou e o estabelecimento de uma relação não hierárquica se efetivou entre as partes, foi possível notar que as professoras se sentiram à vontade para compartilhar os desafios e necessidades que tinham em seu contexto escolar.

De acordo com Gately e Gately Jr (2015) o processo de colaboração e confiança passa por três estágios até se efetivar. Durante o estágio inicial a comunicação caracteriza-se por ser cuidadosa, educada e não frequente. No segundo estágio há comprometimento, com maior troca de comunicação e maior interação, porém com algumas ressalvas. E, no último estágio, há interação e comunicação aberta de modo confortável para os envolvidos.

Compreende-se que a relação não hierárquica, o senso de apoio mútuo e de responsabilidade compartilhada foi desenvolvido ao longo das sessões de consultoria colaborativa. Todas as professoras relataram benefícios com a participação no programa de consultoria colaborativa, entretanto cada uma com sua individualidade. Destaca-se que o vínculo professora-consultora também era particular e individualizado.

No caso da Amarílis, acredita-se que o incentivo fornecido na consultoria colaborativa para buscar e se vincular a professora do AEE tenha contribuído para seu empoderamento, ou seja passou a interagir de forma mais frequente com a professora do AEE e desenvolveu um repertório mais autônomo para a implementação das estratégias com a criança com DI. Para Iris, a consultoria colaborativa ajudou no processo de incluir no planejamento as demandas de uma criança com DI. Passou também a ter um olhar mais cuidadoso com a família das crianças alterando sua visão que cabia principalmente a ela a compreensão sobre a deficiência e sobre as legislações. A Rosa, embora sinalizasse que sabia o que era a inclusão buscava orientações

para operacionalizá-la na prática. Após a consultoria passou a conhecer e identificar caminhos que ela precisava percorrer no dia a dia na sala de aula.

A consultoria colaborativa, portanto, ao ter sido implementada de maneira individualizada pode atender necessidades específicas de conteúdos presentes nas práticas pedagógicas para estudantes com DI.

Os resultados apontam que as professoras indicaram como benefícios da consultoria colaborativa, a oferta de recursos a partir de exemplos que contribuíssem para sua prática. Duas professoras valorizaram também o fato de a consultoria contribuir com a qualidade de seu trabalho na medida em que possibilitou mais tempo para reflexão sobre a prática (unir teoria e prática).

Um aspecto consensual na discussão de Fonseca-Janes e Omote (2013), Gatti (2013), Tardif (2013), Zeichner (2013) e Gatti, Barreto, André e Almeida (2018) é necessidade de reflexões sobre como a formação de professores está estruturada, pois os autores identificam que o saber docente é junção de conteúdos teórico e vivências práticas. No programa de consultoria colaborativa a união entre a teoria e a prática sobre a inclusão de estudantes com DI foi possibilitada, mesmo que influenciada pela adoção do ensino remoto em consequência da pandemia do covid-19.

A consultoria colaborativa foi uma situação avaliada por todas as professoras como positiva pela possibilidade de partilha de informações destacando-se os procedimentos metodológicos empregados, as discussões promovidas, os materiais disponibilizados como, vídeos, estudos de casos entre outros. A diversidade de situações e materiais buscou a motivação das professoras, a compreensão do tema e a promoção de uma interação.

Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995) afirmam benefícios da consultoria colaborativa no fornecimento de programas abrangentes compreendendo o contexto e as necessidades do PAEE em seu próprio contexto. É estipulada uma relação triangular, sendo direta entre o consultor e mediador e indireta entre consultor e estudante-alvo. As reflexões sobre possibilidades de soluções para resolução das demandas de contexto são compartilhadas e mutualmente definidas entre consultor-consultado.

Ademais, Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995) explanam que um dos princípios da consultoria colaborativa é a responsabilidade compartilhada pelo processo. Os autores afirmam que é necessário o senso de paridade para que o consultor não seja associado com um supervisor ou avaliador. Quando essa característica na relação entre consultor-consultado é atingida, é promovida a confidencialidade entre consultor e mediador para prover os melhores resultados possíveis para o estudante-alvo.

As três professoras valorizaram a oferta de espaço, via consultoria colaborativa, para diálogos e reflexões sobre o que estava vivenciando com as estudantes com DI.

Para Formosinho (2009), o docente deve ser reconhecido como agente de desenvolvimento humano, bem como o magistério deve ser compreendido como um serviço. De acordo com o autor, não se pode sucumbir a compreensão da educação como uma atuação meramente técnica. E, para tal, o diálogo e reflexão entre docentes sobre a atuação se faz necessário.

Goodson e Hargreaves (2008) apontam que a movimentação dos saberes é essencial para o desenvolvimento profissional no magistério. Os autores ressaltam como necessário a formação contínua sobre a docência, que não se finda em reflexão da prática, mas sim oferta recursos teóricos sobre as demandas encontradas no contexto escolar.

Na consultoria colaborativa as professoras tinham a oportunidade de apresentar as experiências vivenciadas com o estudante em seu cotidiano bem como discutir e refletir sobre as dificuldades no manejo da sala quando se tem um estudante com DI.

As três professoras valorizaram a oferta de estratégias e recursos para a Inclusão do estudante com DI, muito especialmente as instruções ofertadas pela consultora para elaboração de relatórios diários e mensais. Estas ações foram apresentadas na forma de exemplos e discutidos os objetivos e metas e saber o motivo de se elaborar o relatório. Somado a isto o PEI foi valorizado por viabilizar um registro individualizado do Programa e se constituir num material que servirá como elemento de transição, um registro oficial, do processo de aprendizagem para o professor do ano subsequente.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) revelam que o PEI pode ser considerado um documento comprobatório e de registro sobre as flexibilizações ofertadas ao estudante na escola. Também, considera-se como um documento norteador que identifica as expectativas de aprendizagem com as metas para o estudante, bem como as habilidades específicas do mesmo. Ainda, é um instrumento que permite prestar contas para aluno, pais ou até representantes legais.

Tannús-Valadão (2013) ofertou um programa de formação continuada para professores de educação especial de uma rede municipal de ensino, com foco na elaboração e implementação do PEI para o PAEE. A autora relata que foi possível observar um enriquecimento de detalhes e conteúdos nos planejamentos elaborados pelas participantes, mesmo que existam diversidades quanto a estrutura do mesmo.

As três professoras acreditam que o PEI ou mesmo o currículo adaptado do município traria mais segurança para suas práticas relativas à inclusão do estudante com DI. Observa-se

que a consultoria colaborativa colaborou com as participantes sobre a relevância de um registro sobre o que havia sido realizado em relação a escolarização do estudante com DI.

A consultoria colaborativa revelou também aspectos relacionados à comunicação entre professores e direção. A percepção do apoio não é unânime. Algumas professoras ressentem-se da falta de apoio ofertado pelas colegas de profissão/gestores/SME já, outras sentem a presença de um apoio efetivo que colabora nas suas necessidades do dia a dia.

Lehr (1999) ressalta a relevância da gestão administrativa para viabilidade de uma configuração e cultura de trabalho baseada na colaboração e parceria entre pares. Para o autor, é dever da gestão encorajar o colegiado tratando o trabalho colaborativo como oportunidade de crescimento profissional entre os envolvidos, prover tempo adequado para planejamento entre os professores, ofertar formação continuada para a colaboração e priorizar a colaboração e parceria como característica do programa acadêmico da escola.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) indicam sete fatores para ocorrer o ensino colaborativo, são: a necessidade de tempo para colaboração entre professora regente e do AEE, flexibilidade para vivenciar esse processo, disponibilidade para correr riscos e enfrentar conjuntamente os desafios encontrados, definição de papéis e responsabilidades de cada profissional para implementar o planejamento, compatibilidade nas particularidades profissionais para que seja viabilizada a elaboração de uma proposta comum, habilidades de comunicação para saber ofertar e receber feedbacks sobre o trabalho e suporte administrativo para mediação do trabalho.

O ensino colaborativo em si não é uma prática comum no município estudado, todas as professoras participantes relataram a atuação do professor de AEE especificamente em Sala de Recursos Multifuncionais. Contudo, compreende-se que os aspectos mencionados por Lehr (1999) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) permitem o estabelecimento de uma cultura de colaboração na escola entre pares, gestão e SME, o que pode ser relevante para que o professor não se sinta solitário em sua prática.

Foram identificados problemas nos processos comunicativos entre direção e professores durante a consultoria colaborativa. Uma das participantes revela que teve informações de que o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento padronizado pela SME, estava sendo realizado pela professora do AEE, entretanto afirma dificuldades no acesso a essa informação que apenas circulou como solicitação da gestão para a professora do AEE entre determinados grupos de *whatsapp*.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) realizaram um panorama histórico sobre o conceito, legislações e modelos de execução do PEI dentre os países da França, Itália, Estados Unidos e

Brasil. Como resultados, as autoras revelam que a França, Itália e Estados Unidos utilizam o PEI de maneira mais abrangente sobre os processos necessários para o desenvolvimento do estudante PAEE, envolvendo a unidade escolar. Ao passo que o Brasil não possui legislação para obrigatoriedade do PEI e as adequações e planejamentos que envolvem o estudante acabam por serem centrado nos serviços existentes da educação especial.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) fazem uma crítica ao trabalho independente entre sala comum e AEE no Brasil. No caso das professoras participantes, o PDI que é o documento utilizado no município para identificar as necessidades educativas do estudante somado ao currículo adaptado para documentação das flexibilizações realizadas para contemplar o estudante, ficam comumente sob a responsabilidade exclusiva da professora do AEE.

Com a Pandemia uma das professoras lamenta a responsabilidade exclusiva dada pela gestão da escola (direção) a professora de AEE para tratar a respeito das atividades dos seus estudantes PAEE no ensino remoto. Esta ação, parece fortalecer o distanciamento entre as professoras regentes e do AEE.

A necessidade de interações com as famílias foi evidenciada pelas professoras no período de ensino remoto, principalmente pelo fato da SME relativa ao ensino público ter adotado o envio de kits de atividades para os alunos ao invés de aulas síncronas remotas.

Neste sentido as professoras dependiam dos pais ou responsáveis para buscar e devolver os materiais, tirar dúvidas e ofertar apoios durante a realização das atividades. As famílias dos estudantes com DI não realizaram contatos por meio do grupo do *whatsapp*. Desta forma, as professoras lamentaram a falta de contato com os estudantes e a falta de informações a respeito de suas atividades acadêmicas.

Especificamente em relação a DI em comparação com os estudantes típicos, sabe-se que são estudantes que geralmente necessitam de maior estímulo em relação a aprendizagem e à memória. No espaço escolar, o professor maneja seu planejamento e dinâmica de aula com o intuito de atender as necessidades de todos os estudantes e do estudante com DI que, em alguns contextos, tem um profissional de apoio como acompanhante. Se durante a pandemia do covid-19 a manutenção do ensino é por intermédio de envio de kit de atividades, já que nem toda população atendida tem acesso à internet, mesmo que os professores corrijam essas atividades, existe uma lacuna importante de tempo entre a realização da tarefa pelos alunos e a devolutiva da correção (se houver).

As questões que envolvem a escolarização durante a pandemia, portanto, também passam pela alfabetização ou não dos responsáveis das crianças. O IBGE (2015) apontou no Censo de 2015 a taxa de 8% de analfabetismo da população com 15 anos ou mais. Se o ensino

é remoto, entende-se que os professores estão limitados a tirar as dúvidas dos estudantes de modo online. As professoras relataram enviar orientações aos pais/responsáveis e vídeos explicativos das atividades para as crianças, mas subentende-se que os pais/responsáveis eram o principal apoio dos estudantes na realização das atividades propostas no ensino remoto.

Goitein e Cia (2011) realizaram uma revisão sistemática de estudos nacionais empíricos publicados entre 1999 e 2008, na área de Psicologia, sobre interações entre as crianças com necessidades educativas específicas e seus familiares. As autoras analisaram 17 artigos e indicaram o tema frequente sobre a repercussão no desenvolvimento e rotina familiar. A mãe foi a cuidadora mais mencionada dentre as publicações. Os familiares das pesquisas analisadas por Goitein e Cia (2011) comumente afirmaram sentir-se inseguros e incertos em relação a inclusão escolar dos seus filhos, especialmente nos anos de transição escolar (Ensino Fundamental 1 para Ensino Fundamental 2, por exemplo).

Maturana e Cia (2015) realizaram uma revisão sistemática de teses e dissertações produzidas no período de 2001-2011 sobre a relação entre família-escola de crianças PAEE. As autoras analisaram 20 produções científicas e indicaram que o tema mais frequente foi a atitude/percepção de familiares e unidade escolar sobre a inclusão. Ademais, assim como Goitein e Cia (2011) indicam carência de publicações na temática estudada.

Maturana e Cia (2015) argumentam que a interação entre família e escola pode ser compreendida como um aspecto de influência para efetivação da inclusão escolar. As autoras indicam que o envolvimento parental na escolarização dos estudantes PAEE dependem de alguns fatores, como: a percepção sobre o papel da escola no desenvolvimento da criança, qual o tipo de apoio e suporte ofertado pela escola para a criança, as concepções sobre a escolarização da criança PAEE, tipo de apoio e suporte que a escola oferece aos pais e à criança PAEE, políticas e legislações governamentais e municipais, entre outros.

A partir da revisão de literatura sobre a interação entre escola e família, Polonia e Dessen (2005) indicam cinco tipos de interação entre os envolvidos, são: obrigações essenciais dos pais, obrigações essenciais da escola, envolvimento dos pais em atividades de colaboração, envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e aproveitamento escolar em casa e envolvimento dos pais no projeto político da escola.

Contudo, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) ressaltam que na prática a relação parental com a escola tem sido marcada por situações vinculadas a algum problema para resolver entre os envolvidos, pela ação da escola em orientar os pais sobre questões relacionadas com a educação da criança, e pelo decréscimo de envolvimento dos pais com as atividades escolares à medida que o filho avança nas séries.

Durante o programa de consultoria colaborativa, as professoras participantes indicaram que o envolvimento parental é um aspecto relevante para o desenvolvimento dos estudantes no geral, não para apenas aqueles estudantes com DI. A valorização da interação família-escola das professoras está em consonância com Polonia e Dessen (2005) e Goitein e Cia (2011).

Tanto os tipos de envolvimento descritos por Polonia e Dessen (2005), a problemática na relação entre escola-família afirmada por Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e alterações na rotina familiar dos responsáveis por pessoas PAEE dialogado em Maturana e Cia (2015) foram aspectos presentes na fala das professoras participantes e evidenciados na modalidade do ensino remoto.

A estratégia da consultoria colaborativa contribuiu para promover uma relação mais próxima e confidencial entre a consultora e a professora regente. Durante as sessões, foi possível estabelecer relações da teoria sobre as práticas pedagógicas para inclusão escolar de estudantes com DI e as demandas encontradas por cada professora em seu próprio contexto de atuação.

Destaca-se que a inesperada pandemia do covid-19 trouxe inúmeras influências nas ações das professoras frente a modalidade de ensino remoto, as quais foram explícitas nos diálogos das participantes. A estratégia da consultoria colaborativa permitiu que essas novas demandas fossem acolhidas e discutidas durante as sessões.

#### 8.4 BLOCO 4 – AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA ESTUDANTES COM DI

A respeito dos dados quantitativos relativos a autoeficácia docente para práticas inclusivas para estudantes com DI, as professoras foram convidadas a responder a EEDPI-DI (2018) antes e após o programa de consultoria colaborativa. Já a EFAED (Iaochite, Azzi, 2012) foi respondida apenas ao final do programa de consultoria colaborativa, para os dados relativos as fontes das autoeficácia docente.

Ambas as escalas possuem como possibilidade de resposta uma Escala Likert de 6 pontos, sendo: 1 - Discordo Totalmente, 2 - Discordo, 3 - Discordo Parcialmente, 4 - Concordo Parcialmente, 5 - Concordo, 6 - Concordo Totalmente.

##### 8.4.1 Eficácia docente para práticas inclusivas para estudantes com DI

Vale ressaltar que antes do início da consultoria, havia um contexto de ensino presencial e as sessões eram realizadas em HTPI na própria escola de atuação da consultada. Desta forma, o Núcleo Comum foi realizado presencialmente.



Ao término da consultoria, o contexto era a pandemia do Covid-19 com a adoção do ensino remoto emergencial, com a manutenção do ensino dos alunos por meio de kit de atividades. Consequentemente, o Núcleo Específico e o Núcleo Avaliativo-Reflexivo foram realizados de modo remoto.

**Quadro 12** – Resultados de Amarílis na EEDPI-DI antes e após o programa de consultoria colaborativa

Itens da EEDPI – DI	Antes	Depois
1 Consigo deixar claro, aos alunos, quais minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.	4	5
2 Sou capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhento	5	5
3 Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.	6	6
4 Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento).	5	5
5 Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.	4	4
6 Consigo propor desafios adequados a alunos com deficiência intelectual.	4	5
7 Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.	4	5
8 Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula	4	4
9 Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência intelectual.	3	5
10 Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência intelectual sejam adequadamente atendidas.	3	5
11 Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.	4	6
12 Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência intelectual.	5	6
13 Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência intelectual em sala de aula.	5	6
14 Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.	5	5
15 Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho, etc.).	3	4
16 Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual às pessoas que conhecem pouco desse assunto.	4	5
Média da EEDPI – DI	4,25	5,06
Desvio Padrão	0,83	0,66

Fonte: Dados da pesquisa.

Amarílis apresentou aumento em sua autoeficácia percebida em dez itens da escala e, consequentemente, em sua média geral. Nenhum item da EEDPI-DI (MARTINS, 2018) obteve nota inferior após a consultoria colaborativa.

Destaca-se Amarílis indicou três itens com a pontuação 6 (concordo totalmente) após a consultoria colaborativa: “Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula”, “Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores

itinerantes; especialistas; professor do AEE; etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência intelectual” e “Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência intelectual em sala de aula”.

Diante da análise dos diálogos no bloco 3, nota-se que Amarílis demonstrou valorizar suas experiências vivenciadas para a construção da sua crença de capacidade. Seu estudante com DI apresentava problemas de comportamento, mas no geral, a professora considerou que estava obtendo avanços na inclusão do mesmo. Dessa forma, é compreensível o aumento de sua percepção de autoeficácia sobre as crianças seguirem regras da sala de aula.

O trabalho em colaboração foi um aspecto incentivado pela consultora. Amarílis viabilizou a parceria com a professora do AEE diante das mudanças trazidas pelo ensino remoto, pois foi possibilitado tempo de diálogo para que elas realizassem o currículo adaptado e planejassem atividades conjuntamente para o envio no kit. Sendo assim, também é compreensível o aumento da sua percepção de autoeficácia sobre conseguir trabalhar em colaboração com outros profissionais.

**Quadro 13** – Resultados de Íris na EEDPI-DI antes e após o programa de consultoria colaborativa

Itens da EEDPI – DI	Antes	Depois
1 Consigo deixar claro, aos alunos, quais minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.	5	5
2 Sou capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhento	4	4
3 Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.	6	5
4 Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento).	4	5
5 Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.	5	5
6 Consigo propor desafios adequados a alunos com deficiência intelectual.	4	4
7 Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.	4	5
8 Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula	4	4
9 Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência intelectual.	4	5
10 Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência intelectual sejam adequadamente atendidas.	4	5
11 Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.	5	6
12 Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência intelectual.	5	6
13 Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência intelectual em sala de aula. (continuação...)	5	6

14 Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.	5	6
15 Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho, etc.).	5	5
16 Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual às pessoas que conhecem pouco desse assunto.	4	4
Média da EEDPI – DI	4,56	5,00
Desvio Padrão	0,61	0,71

Fonte: Dados da pesquisa.

Íris apresentou aumento em sua autoeficácia percebida em oito itens da escala e, conseqüentemente, em sua média geral.

O item da EEDPI-DI (MARTINS, 2018) relativo “Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola” obteve nota inferior após a consultoria colaborativa. Entretanto, diante dos desafios para a interação entre pais/responsáveis e escola provenientes da modalidade de ensino remoto, esse decréscimo pode ser justificado.

Destaca-se Íris indicou quatro itens com a pontuação 6 (concordo totalmente) após a consultoria colaborativa: “Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula”, “Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência intelectual”, “Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência intelectual em sala de aula” e “Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos”.

Diante da análise dos diálogos no bloco 3, nota-se que Íris demonstrou valorizar suas experiências vivenciadas para a construção da sua crença de capacidade. A professora refletiu sobre experiências pregressas nas quais havia superado situações relativas a problemas de comportamento e, inclusive uma situação referente a sua estudante com DI. Dessa forma, é compreensível o aumento de sua percepção de autoeficácia sobre as crianças seguirem regras da sala de aula.

Além disso, nas observações em sala de aula e nos diálogos durante a consultoria, nota-se que Íris tinha o hábito de realizar a estratégia de manter suas duas estudantes com DI realizando as atividades conjuntamente. Com essa experiência fortalecida na prática e as reflexões possibilitadas durante a consultoria colaborativa, esse aumento na percepção de autoeficácia sobre as crianças trabalharem em conjunto.

Outro aspecto dialogado durante as sessões de consultoria foi o apoio ofertado, principalmente pela gestão, em relação aos estudantes com DI. Íris valoriza o auxílio da gestão

em vários momentos em suas reflexões, retomando apoio para a escrita de relatórios, por exemplo. E, apesar de suas estudantes com DI terem sido remanejadas ao longo do ano letivo, Íris considerava que poderia contar com a ajuda da professora do AEE quando necessário. Assim, justifica-se o aumento de sua percepção de autoeficácia sobre trabalhar em parceria com outros profissionais.

**Quadro 14** – Resultados de Rosa na EEDPI-DI antes e após o programa de consultoria colaborativa

Itens da EEDPI – DI	Antes	Depois
1 Consigo deixar claro, aos alunos, quais minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.	4	5
2 Sou capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhento	4	5
3 Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.	5	5
4 Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento).	4	4
5 Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.	5	5
6 Consigo propor desafios adequados a alunos com deficiência intelectual.	3	4
7 Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.	6	5
8 Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula	5	5
9 Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência intelectual.	4	4
10 Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência intelectual sejam adequadamente atendidas.	4	5
11 Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.	5	5
12 Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência intelectual.	6	4
13 Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência intelectual em sala de aula.	6	6
14 Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos em pares ou em pequenos grupos.	3	4
15 Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho, etc.).	4	4
16 Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual às pessoas que conhecem pouco desse assunto.	3	4
Média da EEDPI – DI	4,44	4,63
Desvio Padrão	1,00	0,60

Fonte: Dados da pesquisa.

Rosa apresentou aumento em sua autoeficácia percebida em seis itens da escala e, conseqüentemente, em sua média geral.

O item da EEDPI-DI (MARTINS, 2018) relativo “Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência intelectual” obteve nota

inferior após a consultoria colaborativa. Entretanto, diante da total falta de diálogo ou interação com a professora do AEE, mesmo com incentivo da consultora, esse decréscimo pode ser justificado.

Destaca-se Rosa indicou um item com a pontuação 6 (concordo totalmente) no momento de antes e após a consultoria colaborativa: “Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência intelectual em sala de aula”. Entende-se que, apesar de não ter sido viabilizado o diálogo ou interação com a professora do AEE, a professora se percebe como capaz para trabalhar em conjunto.

Diante da análise dos diálogos no bloco 3, nota-se que Íris indicou que o motivo de não viabilização da parceria com a professora do AEE durante o ensino presencial era a falta de tempo, já que Rosa atuava no período da tarde e a professora do AEE no contraturno. Durante o ensino remoto, a justificativa para não buscar contato era o intermédio da gestão.

#### 8.4.2 Fontes de autoeficácia docente

Assim como mencionado anteriormente, a EFAED (IAOCHITE, AZZI, 2012) foi respondida pelas professoras apenas ao final do programa de consultoria colaborativa, em um cenário de ensino remoto.

**Quadro 15** – Resultados de Amarílis, Íris e Rosa na EFAED

EFAED	Amarílis	Íris	Rosa
1 - O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim. (ED)	6	3	5
2 - Observar professores habilitados dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar. (EV)	6	5	5
3 - Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor (a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar (PS)	6	5	5
4 - Quando percebo que estou ansioso (a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar. (EFA)	5	4	5
5 - As experiências diretas de domínio da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar. (ED)	5	4	5
6 - Assistir a filmes e/ou a vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar. (EV)	5	5	4
7 - Comentários que desvalorizam minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar. (PS)	4	2	5
8 - Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar (EFA)	3	2	5
9 - Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar. (ED)	4	2	5

10 - Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar. (EV)	5	6	5
11 - Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar. (PS)	5	4	5
12 - A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar. (EFA)	5	5	5
13 - Enfrentar situações desafiadoras e que despendem mais esforço como professor (a), contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar. (ED)	4	5	5
14 - Observar professores competentes explicando sobre a prática docente – o que fazem, como fazem etc, – influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar (EV)	5	3	4
15 - Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor (a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar (PS)	5	2	5
16 - Mudanças no meu humor durante minha prática como professor afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar. (EFA)	4	2	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: ED = experiência direta; EV = experiência vicária; PS = persuasão social; EFA = estados fisiológicos e afetivos.

Amarílis indicou com pontuação 6 (concordo totalmente) que o pensamento dela sobre a capacidade para ensinar diz respeito as experiências vivenciadas, na observação de professores habilitados dando aulas e por ouvir comentários positivos sobre o próprio trabalho por professores que ela valoriza.

O item que menos influencia Amarílis, foi avaliado com a pontuação 3 (discordo parcialmente). Diz respeito a influência do cansaço, dores e irritação na sua própria percepção da capacidade para ensinar.

Íris indicou com pontuação 6 (concordo totalmente) que o pensamento dela sobre a capacidade para ensinar é fortemente influenciado pela visualização mental que realiza sobre as experiências de sucesso na sua prática docente.

Os itens que menos influenciam Íris, foram avaliados com a pontuação 2 (discordo). Dizem respeito a influência na própria percepção da capacidade para ensinar por via de comentários negativos de outras pessoas sobre a prática dela, por sintomas fisiológicos e emocionais negativos ou sobre experiências malsucedidas.

Rosa não indicou itens com a pontuação 6 (concordo totalmente), entretanto 14 itens foram avaliados com 5 pontos (concordo). Isto é, o pensamento dela sobre a capacidade para ensinar é influenciado por experiências vivenciadas com os estudantes, pelo feedback de outras pessoas sobre seu trabalho e pelos seus estados fisiológicos e emocionais.

Os itens que menos influenciam Rosa, foram avaliados com a pontuação 4 (concordo parcialmente). Dizem respeito sobre a influência na própria percepção da capacidade para

ensinar por observação de outros professores competentes, seja em vídeos ou em relatos de experiência.

#### **8.4.3 Discussão do Bloco 4**

Os resultados quantitativos obtidos pela EEDPI-DI (MARTINS, 2018) e da EFAED (IAOCHITE, AZZI, 2012) permitem analisar a autoeficácia das participantes e as fontes de influência nessa percepção.

Os níveis de autoeficácia para práticas inclusivas para estudante com DI das professoras que completaram o programa de consultoria colaborativa estavam, inicialmente, com médias entre 4,25 e 4,56 pontos.

Ao longo do programa de consultoria, inúmeros desafios foram enfrentados diante da modalidade de ensino remoto emergencial adotado pelas SME em consequência da pandemia do covid-19. Apesar disso, ao final da consultoria colaborativa, todas as professoras elevaram seus níveis de autoeficácia percebida em relação ao ensino de estudantes com DI, obtendo-se médias entre 4,63 e 5,06 pontos.

Destaca-se que ao final da consultoria colaborativa, nenhuma professora indicou a pontuação 3 (Discordo Parcialmente) sobre a confiança para práticas inclusivas relacionadas ao ensino dos estudantes com DI na sala comum. Todas as avaliações ficaram entre 4 pontos (concordo parcialmente) e 6 pontos (concordo totalmente). Dentre inúmeros fatores que podem ser associados a essa diferença, aventamos a possibilidade de que a consultoria colaborativa possa ter colaborado de alguma forma. Os apontamentos feitos pelas participantes sobre o que poderia ter colaborado com o aumento da confiança retratam, de alguma forma, aspectos tratados na consultoria colaborativa. Esse acréscimo pode ter sido beneficiado pela consultoria colaborativa.

As semelhanças entre a autoeficácia para práticas inclusivas para estudante com DI das professoras participantes centram-se no aumento de pontuação de todas sobre a confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência intelectual sejam adequadamente atendidas. A consultoria colaborativa teve justamente o enfoque em práticas pedagógicas para a inclusão de estudantes com DI e foram ofertados recursos, informações, diálogos sobre a temática. Considera-se que essa semelhança no item foi beneficiada pelas sessões realizadas com as professoras e, esse entendimento se fortalece a partir dos dados qualitativos do programa.

Sobre as diferenças entre a autoeficácia para práticas inclusivas para estudante com DI, houve decréscimo em um item para uma das participantes e em dois itens para outra

participante. Esse decréscimo pode ser considerado pelas experiências particulares em relação aos desafios advindos da modalidade de ensino remoto, de acordo com os dados qualitativos da consultoria colaborativa.

Ações de formação continuada, com estruturas e tempo de sessões variadas, foram elaboradas e implementadas nas pesquisas de Canabarro (2018) e Martins (2018). As autoras consideraram que a oferta de recursos e informação para professores pode ser entendida como um aspecto de influência para elevar a autoeficácia de docentes para o ensino em classes com PAEE.

Canabarro (2018) realizou um programa de consultoria colaborativa para uma professora do AEE que trabalhava com estudantes com TEA, em nível do Ensino Fundamental 1. O programa conteve conteúdo sobre TEA e possibilidades de intervenção para esse público, incluindo as demandas e reflexões da professora participante. Canabarro (2018) realizou avaliações qualitativas e quantitativas do processo de consultoria. Ao comparar os resultados da professora de antes e após a vivência na consultoria, a autora relata aumento na autoeficácia percebida e maior indicação de sentimentos positivos na vivência de ensino com os estudantes com TEA.

Martins (2018) realizou um programa de formação continuada para professores do Ensino Fundamental 1 com modelação de experiências educacionais inclusivas bem-sucedidas envolvendo estudantes com DI para um grupo e envolvendo estudantes com Altas Habilidades/Superdotação para outro grupo. O programa conteve conteúdo sobre legislação, estratégias educacionais inclusivas, trabalho conjunto com familiares e outros profissionais e desenvolvimento de habilidades sociais. Martins (2018) realizou avaliações qualitativas e quantitativas do programa de formação continuada. Ao comparar os resultados de antes e após a vivência na formação, a autora relata aumento na autoeficácia percebida dos participantes, valorização da aprendizagem, mudança de concepções sobre a inclusão desse público e maior sentimento de preparo.

No âmbito internacional, Loreman, Sharma, Forlin (2013) e, Engstrand, Roll-Pettersson (2014) também evidenciaram que ações formativas para inclusão de estudantes PAEE promoveram aumento na autoeficácia dos docentes participantes para ensinar em contextos inclusivos.

Amarílis, Íris e Rosa também aumentaram o nível de autoeficácia percebida, valorizaram a vivência na consultoria colaborativa e apresentaram mudanças nos sentimentos envolvidos para o ensino de estudantes com DI.



Bandura (1986) salienta que, quando o indivíduo apresenta níveis mais elevados de autoeficácia, pode visualizar mentalmente cenários de sucesso que implicam positivamente no esforço e tempo empregado para atingir o objetivo e superar os obstáculos encontrados do percurso. Isto é, a pessoa pode se sentir “mais preparada” para a demanda.

Bandura (1997) postula quatro fontes de informação para a formação das crenças de autoeficácia, são: experiência de domínio, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos.

Em relação as fontes de autoeficácia docente para o ensino, foram encontradas semelhanças nas professoras participantes quanto à influência na percepção da capacidade para ensinar diante de sentimentos positivos durante a própria prática docente. Todas as professoras atribuíram a pontuação 5 (concordo).

Sobre os itens que menos influenciam a percepção da capacidade para ensinar, não houve unanimidade, pois são particulares para cada participante.

Considerando a capacidade da agência humana e as fontes de autoeficácia que são teorizadas por Bandura (1986, 1995, 1997) e os resultados relativos ao aumento da autoeficácia após experiências com ações formativas de Canabarro (2018), Martins (2018) Loreman, Sharma e Forlin (2013), Engstrand, Roll-Peterson (2014), infere-se que a participação no programa de consultoria colaborativa pode ser compreendido um dos fatores de influência para o aumento quantitativo e qualitativo da autoeficácia de Amarílis, Íris e Rosa para práticas inclusivas para estudantes com DI.

## 8.5 BLOCO 5 – RELAÇÕES ENTRE AUTOEFICACIA E CONSULTORIA COLABORATIVA POR PARTICIPANTE

Os resultados da escala EEDPI-DI mostram ligeiro aumento da autoeficácia docente. Quando questionado sobre as situações que poderiam ter relação com essa variável, as participantes apontaram aspectos diversos, como podem ser vistos no quadro abaixo.

**Quadro 16:** Situações destacadas pelas participantes que contribuíram para elevar sua autoeficácia para incluir estudantes com deficiência intelectual nas aulas

ITEM DA EEDPI-DI
Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.
Consigo propor desafios adequados a alunos com deficiência intelectual.
Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência intelectual.
Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência intelectual sejam adequadamente atendidas.
Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da presente investigação estão em consonância com parte da literatura que trata do ensino inclusivo e sua relação com a formação continuada que, neste estudo está representada por um programa baseado na consultoria colaborativa. Como já apontado anteriormente, acredita-se que as reflexões geradas a partir dos desafios e da avaliação da própria capacidade para lidar com eles, contribui para que os participantes possam buscar suporte externo e ampliar as reais oportunidades de avançar no ensino, no manejo do comportamento dos alunos e nas consequências deste processo.

Estudos recentes em que a avaliação e ou os processos de desenvolvimento da autoeficácia docente estiveram associados às oportunidades de formação continuada por diferentes modelos e estratégias, revelaram resultados positivos tanto do ponto de vista da aplicação como da percepção da autoeficácia de professores.

Chao, Forlin e Ho (2016) encontraram que professores chineses que participaram de um treinamento de uma semana sobre ensino inclusivo demonstraram atitude positiva e aumentaram a percepção de autoeficácia. Como é de se esperar, uma vez que a autoeficácia pode variar em relação às diferentes situações que envolvem o ensino (comportamento dos alunos, planejamento de atividades, gestão da sala de aula, diálogo com a família etc.).

O estudo de Tzivinikou (2015) mostrou que houve um impacto positivo na autoeficácia dos professores após participarem de um curso de formação (com duração de 6 meses) para o desenvolvimento de habilidades para ensinar alunos com deficiência. Segundo os autores, em razão da estratégia utilizada no curso (ensino colaborativo), houve uma melhora neste processo com os professores.

O estudo de Lai et al. (2016) embora não tenha tratado da formação continuada, revelou que situações que demandam o envolvimento dos pais nas atividades escolares foram consideradas como tarefas altamente desafiadoras quando se trata de alunos com deficiência. Como visto no quadro acima, essa situação foi tratada na formação oferecida e se sobressaiu como um dos aspectos em que a autoeficácia das participantes se mostrou elevada. Da mesma forma, como pode ser observado na seção de *follow up* a seguir, a professora se percebeu mais capaz de lidar com pais após a participação no curso.

No que tange ao aspecto de se discutir sobre estratégias para ensinar alunos com deficiência, parte dos resultados da presente pesquisa se assemelham com os resultados encontrados no estudo de Chao et al. (2017) no qual os autores relataram efeitos positivos na

autoeficácia dos professores que participaram de um curso de formação em que esse conteúdo foi apresentado.

De maneira geral, é importante destacarmos que tão importante quanto acreditar na própria capacidade para ensinar, é fundamental que os professores desenvolvam as habilidades necessárias para fazê-lo de forma adequada. Tais habilidades podem ser aprendidas em cursos de formação, pelo estudo autodirigido, pela colaboração com professores experientes etc.

A consultoria colaborativa pode ser uma abordagem valiosa para o desenvolvimento da autoeficácia e, como decorrência do potencial desta crença, consequências positivas – engajamento do professor, uso de estratégias variadas, resiliência, compreensão ampliada do contexto – podem ocorrer. No entanto, é fundamental destacar que a autoeficácia, embora seja central no tocante à motivação, ela é apenas uma das variáveis presentes em todo o processo e que não será suficiente para resolver os diversos desafios advindos do ensino inclusivo. Para isso, é necessário pensar de maneira ampliada e multidimensional, reconhecendo a complexidade e a variabilidade das situações e dos contextos em que o ensino está presente.

Quando adentramos nas fontes de construção da autoeficácia apontadas pelas participantes do estudo, observa-se que, ainda que as pontuações tenham sido próximas – tanto por participante, quanto pela fonte de informação – houve um leve destaque das experiências vicárias em relação às demais fontes de autoeficácia. Dentre as situações apresentadas no instrumento utilizado na pesquisa, os itens relacionados com a possibilidade de aprender pela observação de modelos e da própria prática, foram as mais pontuadas. Como exemplos temos: “Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar”; “Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor (a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar”; “Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar”.

Estudos que investigaram fontes de autoeficácia para o ensino inclusivo também identificaram as experiências vicárias como uma das fontes valorizadas pelos professores em razão de diferentes aspectos, como, por exemplo, a dificuldade de encontrar um modelo exemplar em sua própria escola com habilidades e atributos pessoais semelhantes ou mesmo o professor tem poucas oportunidades de observar seus colegas ensinando (MORRIS et al., 2017). Ou, ainda, é possível justificar a valorização da aprendizagem vicária quando a tarefa a ser realizada é nova, ou quem a realiza não possui repertório suficiente para lidar com os desafios da situação (BANDURA, 1997).

Dada a complexidade e a variabilidade de situações que envolvem o ensino inclusivo, mesmo para professores experientes, aprender observando bons modelos, exercitar mentalmente (ensaio cognitivo) as ações que poderão ser utilizadas em situação real são informações ligadas às experiências vicárias que podem contribuir para a construção de crenças de autoeficácia mais robustas.

A persuasão social, geralmente exemplificada pelas mensagens entre professores, equipe gestora, alunos, e pais, se constitui como fonte potencial da construção da autoeficácia. Importante mencionar que receber feedback positivo dos colegas hierarquicamente em posições de liderança, pode ser valorizado pelos professores. Como Bandura (1997) aponta, a credibilidade de quem emite o juízo/opinião faz diferença para quem está recebendo a mensagem. Trocar experiências, dúvidas com colegas da escola representa uma boa oportunidade para se aprender, reforçar as próprias capacidades. Exemplos dessas situações: “Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor(a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar”; “Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor(a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar”.

Em relação as experiências diretas, embora Bandura (1997) realce o valor dessas experiências, as participantes reconheceram o valor de se possuir competências e habilidades para tornar o ensino inclusivo melhor desenvolvido nas escolas. Entretanto, não foi a fonte que recebeu maior destaque. Juntamente com as experiências diretas, os estados afetivos e fisiológicos foram as fontes que receberam menor pontuação.

Para as experiências diretas, a autoeficácia dependerá do processo e do esforço feito para superar obstáculos. A autoeficácia é maior quando os indivíduos enquadram suas realizações anteriores de forma positiva. Para as participantes, “Quando consigo dar a aula que planejei e a criança compreende com clareza”; “Desenvolvimento e progressão do aluno”, são exemplos típicos de que as experiências diretas, em especial, as de sucesso, nos mostram que a realização da tarefa se relaciona com o fazer, isto é, com a experiência de realizar algo no domínio que se está avaliando a autoeficácia que, neste estudo, se relaciona com a autoeficácia para ensinar.

Hipotetiza-se que o menor destaque das professoras desta tese para as experiências diretas possa ter sido influenciado pela modalidade do ensino remoto emergencial, uma vez que não estavam em contato direto com seus estudantes com DI e, muitas vezes, ficavam também sem qualquer tipo de retorno das atividades que haviam sido (ou não) realizadas por eles.

Os estados fisiológicos e afetivos foram as situações que menos receberam pontos, o que nos revela que os professores consideram essa fonte como de menor relevância para a autoeficácia deles próprios para lidar com o ensino inclusivo. Entretanto, pode mediar a autoeficácia por processos cognitivos (YADA, 2019).

Vale ressaltar que os estados fisiológicos e afetivos podem ser representados por reações emocionais como medo, ansiedade, timidez e suas consequências na dimensão física – taquicardia, sudorese etc. – geralmente interpretadas como negativas do ponto de vista da segurança e confiança para lidar com situações desafiadoras, como o ensino inclusivo quando não se tem habilidades para fazê-lo. Cursos, apoio, tutoria, consultoria e outras formas de suporte aos professores podem representar estratégias para se reverter essas situações, a depender de como, qual conteúdo e demais aspectos que são oferecidos aos professores, como forma de desenvolvimento da autoeficácia para ensinar em contextos inclusivos.

## 8.6 BLOCO 6 - FOLLOW UP DE AMARÍLIS

Depois de 7 meses do término do Núcleo Avaliativo-Reflexivo, foi realizada uma nova sessão com Amarílis para dialogar a respeito de suas experiências nesse tempo de pausa e avaliar possíveis influências da consultoria colaborativa em suas práticas atuais.

Ao avaliar a consultoria colaborativa, no geral, Amarílis contextualiza que não está mais atuando na mesma escola e que, neste ano, está como professora de um 1º ano do Ensino Fundamental 1 e não tem matriculado estudantes com DI. Contudo, relata que tem adotado estratégias com conteúdo das sessões de Consultoria Colaborativa para suas ações docentes. Considera que o tempo de ensino remoto afetou positivamente o desenvolvimento esperado para os alunos de sua classe atual.

Amarílis relata a utilização de materiais diversificados e lúdicos para abordar conteúdo do seu planejamento e utiliza também mudanças de estratégias, caso perceba que não está conseguindo contemplar as necessidades educativas de seus estudantes:

*Só que eu tenho aluno com defasagem.... e muita defasagem! Por conta da pandemia e enfim, né? E...eu tô com um primeiro ano e eles tem muita carinha de educação infantil. Então o que que a gente pensa pra esses alunos, assim né, que eu penso, eu lembro também, eu lembro dos jogos que você passou, das atividades mais lúdicas, assim, ah que dá pra trabalhar né, que a gente adapta em casa né, que não necessariamente precisa daquele material né, que são coisas básicas assim.*

*Eu tava explicando contas de matemática, eles não sabem fazer né, claro que não...e aí vem a ideia de pegar palito de sorvete, de pegar...sei lá, lacre, de pegar... tampinha. Então, assim, o que mais me vem, assim, à tona no dia a dia, quando a gente estava na escola né? É isso mesmo. É... pensar em como*

*ajudar a criança nesse método, usando esse método. Emi: sim. Diferentes formas de você explicar a mesma coisa? Amarílis: Sim! Por que a gente já fez o teste, assim, de só explicar, né, e a criança com aquele ponto de interrogação enorme na cabeça, você sabe que ela não tá entendendo nada. Ai você fala “não, eu preciso colocar em prática outro método”. Emi: Legal, legal! Amarílis: E funciona né?*

Amarílis avalia que, em comparação após 7 meses da consultoria colaborativa, se sente mais confiante para incluir estudantes com DI se vir a ter na sua sala. Observa-se que sua explanação contempla a compreensão da individualidade dos estudantes mesmo que tenham o mesmo laudo, maior segurança no contato com responsáveis das crianças e inclusão do trabalho em parceria com outros profissionais.

*... (Mais, confiante) Melhor! Só que é sempre uma surpresa né, porque a gente não conhece a criança. Então sempre vai ter aquele desafio né, de experimentos. Vou tentar isso, se não der certo vou tentar mudar até chegar! ... Mas acho que eu tô, sei lá, eu acho que...que tá melhor sabe? Que... mesmo com essa, com poucos alunos, que a gente tá recebendo na escola, até com convívio com as mães que eu tô sabendo melhor lidar com isso, sabe? Por que as vezes elas perguntam e a gente fala “o que eu vou responder pra essa mãe?”. Ai não, tem que ter tranquilidade, tem que ter calma, tem que pensar, procurar ajuda, né? Coisa que eu não fazia antes, eu tinha vergonha pra, pra pedir ajuda pra coordenação, direção... e agora sabe, não! Não precisa né (ter vergonha)? Então, e... mas é isso assim, tô com mais confiança até com os pais mesmo!*

A professora afere que as sessões de consultoria, somada a suas experiências durante esse tempo de docência, são os motivos de se sentir mais confiante para incluir estudantes com DI nesse momento de sua carreira.

*Ah o curso (consultoria) ajudou bastante! Você falando, a gente lendo um pouco, a gente conversando do porquê eu tá desse jeito, ajudou lógico! Também ajuda as experiências que a gente vai tendo. Mas acho que um pouco dos dois!*

Amarílis lamenta a falta de contato e de retorno dos kits de atividades de seu aluno com DI como consequência da modalidade do ensino remoto emergencial. A professora ressalta a relevância do apoio mútuo com a professora de AEE durante a finalização do ano letivo anterior. E destaca, também, que acredita que o estudante possa ter regredido seu desenvolvimento em função das mudanças do ensino decorrentes da pandemia.

*não conseguia contato com a família dele. Então, desde outubro assim, até antes desse período, é... não ia buscar os roteiros, a, ou quando a gente conseguia contato e ia devolver os roteiros, era roteiro em branco. Ah, a gente colocava os materiais da escola, não sei, por exemplo, canetinha. Ele fazia alguma atividade e não devolvia a canetinha... Sabe? Era bem difícil. Então a gente passou esse segundo semestre do ano passado meio assim, sem... sem saber do (nome do estudante com DI) mesmo. E a gente, sei lá, a gente*

*conversava, a gente ligava para a vó, ne? Mas eu, bem dizer, acabei, acabei o ano sem ter contato com ele... E... esse ano, eu não sei como tá sendo lá na escola, é... não sei, posso tá errada, mas acho que ele pode ter dado uma regredida.*

Amarílis não soube responder qual seria a sugestão para aprimorar a consultoria colaborativa. Contudo, afirma que seria benéfico incluir as demandas atuais emergentes da modalidade de ensino remoto emergencial para próximas edições, apesar das inconstâncias sobre estar no ensino híbrido e retorno ao remoto quando o número de casos dos infectados por covid-19 aumenta. A professora considera que seus estudantes estão mais desatentos, inseguros e que é um desafio manter a medida de distanciamento nessa etapa de ensino (1º ano). Apreende-se que a professora indica situações advindas da pandemia onde a consultoria poderia contribuir:

Nos processos de falta de atenção...

*... Assim, em fevereiro (híbrido), aí teve pausa em abril (remoto) acho e depois voltou (híbrido). Então a gente teve dois, dois meses... três vai, se for juntar março aí foi três meses de aula, ne? Então, hmmm, eu até separei as crianças em grupos, aquelas que tem um pouco de mais facilidade e aquelas que tem mais defasagem...Então das crianças que têm dificuldade, eles, eu notei que eles, muitos, que eles dispersam toda hora, independente se tá perto ou longe da porta eles dispersam demais. Eles, trocam de assunto, assim a gente tá falando de A e eles falam que a avó caiu da escada, umas coisas assim.*

Nos processos para diminuir o medo e aumentar a confiança na relação aluno-professor...

*...Sabe? E...e aquela, tem criança que não sabe nem pegar na tesoura, então e ainda a gente não pode ter contato né? Por causa da pandemia, mas eu precisei ter, porque dá dó! Mas, o que eu senti é que também eles estão muito inseguros! Eles estavam com aquele medo. Tipo, “Nossa é uma professora nova, é uma professora diferente, eu já to no fundamental, é... no recreio a gente não vai brincar? Vai ter outro recreio pra gente brincar? Ou a gente só vai comer?”. Então eles tavam bem inseguros assim, né, as vezes até trava!*

Na oferta de estratégias de ensino de leitura para as crianças que apresentam dificuldades...

*Em relação a leitura, hm, principalmente leitura, ah leitura assim, né? Eles sabem a, a letra. Eles sabem a sílaba, só que eles têm vergonha, eles têm medo de falar. Então, acho que seria legal, acho que pensando nisso, é... um método legal de, pra ensinar, é... Ah, não digo assim ensinar, vamos na sílaba tal, sabe? Um jeito mais light, pode se dizer assim, um jeito mais adaptado pra criança que tá desse jeito, que tá com muita dificuldade?*

Amarílis explica, que no momento da sessão (*follow up*), estava em ensino remoto novamente. Apesar do ensino híbrido ter acontecido anteriormente, a professora afirma que

nem todos os responsáveis pelos estudantes optaram por permitir a presença dos seus filhos na sala de aula. Amarílis relata que permanece enviando atividades para os estudantes realizarem, com roteiros (kits) através de vídeos explicativos. A professora lamenta o fato de o ensino remoto não ser tão eficiente quanto o presencial:

*Sim! A gente manda atividade. A gente grava (vídeos) né? A gente finalizou agora o terceiro roteiro (kit) e... porque tem crianças que não voltaram, então eles optaram por remotos. Então, desde o começo do ano eles não estão na escola... Vou gravar, vou explicar e... e as dúvidas que eles tiverem ou a mãe me manda no particular ou, ou manda no grupo mesmo! Mas, infelizmente não é a mesma coisa, né?*

Ao refletir sobre sua prática durante esse tempo do término da consultoria colaborativa, Amarílis relata uma experiência de *live* com os estudantes durante o ensino remoto. Segundo a professora, foi uma iniciativa dela em conjunto com outra professora da mesma unidade escolar. Amarílis demonstra que a iniciativa foi benéfica para ela e seus estudantes, cuja percepção positiva foi fortalecida com um feedback fornecida por uma mãe. Destaca-se que Amarílis pensa em repetir a estratégia, porém por enquanto foi inviabilizada pelas demandas e medidas de ensino solicitadas:

*Nossa, um dia eu fiz uma live com eles! Nossa, aí uma mãe me falou “Amarílis, quando você vai repetir? Porque ela, ela (aluna) conheceu você, ela viu sua cara!”. E eu falei “ai, então né? Agora voltou as aulas, é meio difícil”. E agora que a gente voltou pra casa, eu não vou conseguir de novo, porque a gente vai estar em recesso, não vou poder.*

**Emi:** *Foi uma iniciativa sua? Amarílis:* *Foi, também. É, a gente fez em grupo, eu com uma professora, a gente tinha combinado de fazer. “Vamos fazer uma quinta-feira, você com sua sala e eu com a minha!” e eu falei “tá bom”...*

Amarílis destaca que, em seu novo contexto, tem incluído o costume de contato com a gestão e com outros professores da unidade escolar. A professora afirmou que tem realizado atividades lúdicas mesmo que no ensino remoto. E, finaliza, relatando as modificações em seu cronograma de horários quando está em ensino híbrido com parte da classe:

*Aí com essa turma, pensei “nossa, tem que ser uma coisa mais... ilustrativa!”, uma coisa mais assim, né? E aí a gente foi conversando, conversei com a coordenadora e tudo e ela falou que muitas, muitos professores estavam fazendo isso e eu falei “ah, vou fazer!”. E aí deu certo! A gente fez umas brincadeiras que deu pra fazer online, né? E foi 1 hora-aula. Agora estamos tendo aula de 40 minutos, não mais de 50. Mas, foi gostoso. Aí voltou as aulas, não consegui mais fazer né, porque a gente tira 1 hora, então as crianças vão embora 4h30 da tarde. Então das 4h30 às 5h30 a gente atende os remotos, envia vídeo, passa atividade, conversa com os pais, a gente fica lá no celular. Daí não dava tempo né, não dava pra fazer.*



Em síntese, Amarílis afirma que os encontros de consultoria colaborativa, somado as suas experiências vivenciadas na docência, foram elementos que trouxeram maior confiança para que ela ensine em classes que tem estudante com DI matriculado no futuro.

Amarílis relata que, mesmo sem ter estudante com DI no ano letivo de 2021, tem utilizado estratégias que foram abordadas das sessões de consultoria, como: o planejamento com mais de uma estratégia de ensino, a utilização de materiais diversificados para a explicação do conteúdo e a aproximação com os responsáveis dos estudantes.

As incertezas e inconstâncias sobre o ensino remoto e/ou híbrido permanecem, mesmo após a lacuna de tempo entre o término do Núcleo Avaliativo-Reflexivo e o *Follow up*. Amarílis lamenta que não foi possível acompanhar o desenvolvimento do estudante com DI até o final do ano letivo de 2020. De acordo com a professora, o estudante passou de ano letivo, mas não entregou adequadamente as atividades dos kits e os recursos da escola que foram enviados e o contato com a responsável permaneceu inviabilizado pela manutenção da situação pandêmica.

### **8.6.1 Discussão do Bloco 6**

A realização do *follow up* com Amarílis possibilitou informações sobre o desenvolvimento da professora após o programa de consultoria colaborativa e avaliar qualitativamente sobre a permanência da elevação de sua percepção de autoeficácia para inclusão de estudantes com DI, passados 7 meses do término da consultoria colaborativa.

A experiência de domínio de Amarílis é um dos aspectos que são retomados durante o *follow up*, pois a professora valoriza as experiências vivenciadas no ensino e, também, as no programa de consultoria colaborativa. Experiências que professora considera como bem-sucedidas e importantes para ela fortalecem sua crença na habilidade de ensino. Esse resultado está de acordo com Bandura (1995), pois o autor indica que a experiência de domínio é a mais autêntica e potente para o nível de autoeficácia em determinado domínio.

A experiência vicária de Amarílis também foi retomada durante o *follow up*. A professora menciona observações e modelações realizadas com a professora do AEE durante o ano letivo de 2020 e com as professoras do ano letivo de 2021. As experiências vicárias são exemplificadas por Schunk (2008) como modelos ao vivo, modelos simbólicos, modelos eletrônicos ou modelos impressos.

Ser reconhecida pelos seus atos na docência foi outro aspecto presente no diálogo do *follow up*. Amarílis relembra comentários positivos sobre suas iniciativas de ensino. A persuasão social é considerada por Bandura (1995) as informações emitidas por outras pessoas sobre o desempenho realizado ou as competências de alguém.

Os fatores fisiológicos e emocionais foram citados por Amarílis em relação aos sentimentos envolvidos no ensino no modelo híbrido. De modo geral, a professora já havia expressado sua insatisfação e preocupação a respeito do contexto de ensino remoto emergencial que foi consequência do covid-19. Bandura (1995) revela que essa fonte de informação pode estar relacionada às experiências físicas (dor, taquicardia, sudorese, incômodo físico etc.) e emocionais (dó, insegurança, tristeza, ansiedade excessiva, satisfação etc.).

Todos esses fatores contribuíram para que Amarílis se desenvolvesse profissionalmente e aparentasse maior segurança para persistir nos desafios encontrados na docência, de um modo geral. Destaca-se que Bandura (1986) afirma que níveis de autoeficácia mais elevados contribuem para persistência e superação de desafios encontrados em uma determinada tarefa.

Na pesquisa de Canabarro (2018) foi verificado permanência na autoeficácia da professora de AEE participante após 5 meses do término do programa de consultoria colaborativa, apesar de variações nos escores de alguns itens da escala utilizada para avaliação. No caso de Amarílis, a avaliação foi qualitativa, porém a professora permanece relatando maior segurança no ensino, adoção de estratégias que não adotava antes do programa de consultoria colaborativa e também benefícios do programa de consultoria colaborativa para tal.

## **9 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa objetivou analisar a autoeficácia docente na inclusão de estudantes com deficiência intelectual a partir de uma ação formativa baseada na consultoria colaborativa.

Observou-se no discurso dos professores que o programa de consultoria colaborativa trouxe aumento na autoeficácia percebida das docentes e, conseqüentemente, poderá influenciar as ações na prática com os estudantes com DI. Do mesmo modo, a pesquisadora/consultora pode aprimorar-se na área da educação especial, na medida em que se dedicou aos estudos da temática e se desenvolveu profissionalmente a partir da troca de experiências com as participantes.

A coleta de dados presencial precisou ser suspensa pela pandemia do Covid-19, ocasionando uma pausa no programa ofertado. Foi realizada uma adaptação para retomada das sessões que aconteceram na modalidade remota. Esta alteração e novo contexto introduziram diversas mudanças que reverberaram no desenvolvimento e resultado dessa pesquisa.

A consultoria colaborativa é um modelo de prestação de serviços que propõe uma triangulação entre consultor, professor e aluno-alvo, de maneira presencial, na medida em que o professor expõe para o consultor suas demandas que estão sendo vivenciadas na docência com o estudante. Nessa tese, foram mantidos os pressupostos da consultoria colaborativa,

principalmente no que tange as relações de apoio entre consultor/consultado, oferta de recursos sobre o tema e o acolhimento das experiências sem hierarquização de saberes. As alterações de configuração da consultoria colaborativa aqui apresentadas são inéditas e advindas da necessidade da adoção do ensino remoto emergencial. Ressalta-se que, apesar do estudante não estar presencialmente no contexto escolar das participantes, persistiu a preocupação da professora com o ensino e aprendizagem de todos os estudantes da sala, inclusive o estudante com DI.

Durante a pandemia, pode-se afirmar, de acordo com os diálogos, que nem todas as crianças da rede municipal tinham acesso à internet, nem todos os professores se sentiam eficazes para o ensino nessa modalidade e muitos pais não tinham a compreensão ou tempo para assessorar seus filhos. Ainda, por mais que hoje em dia seja comum a posse de dispositivos eletrônicos, o modelo de ensino, metodologia e planejamento saíram do tradicional, da zona de conforto, mesmo para aqueles professores que não aderiram o ensino síncrono e enviaram pasta, contendo atividades semanais para os estudantes.

Para realização da análise dos dados, optou-se por selecionar temas que estivessem de acordo com o objetivo da tese. Nesse sentido, a opção metodológica ficou restrita aos temas específicos, mesmo sendo produzido um conjunto rico de informações relatadas pelas professoras sobre suas concepções da escolarização do público-alvo com DI e as possibilidades e limitações presentes no cotidiano das escolas.

A cultura colaborativa no contexto escolar das escolas pesquisadas precisa ser trabalhada e priorizada. É fundamental que sejam desenvolvidas estratégias para promoção do diálogo entre a professora regente e a da educação especial, mediadas por profissionais que possam contribuir com a sistematização das demandas expostas e dos recursos para a inclusão do estudante com DI. Destaca-se que, nesse cenário, a gestão (direção da escola) assume um papel relevante para a viabilização desse contato valioso e desejável.

Acredita-se que o fato da cultura colaborativa no contexto escolar ser incomum no município estudado possa ter reverberado em uma colaboração parcial das professoras durante pesquisa. Infere-se que a modalidade da consultoria colaborativa tenha sido uma estratégia nova para as três professoras, pois estavam acostumadas com uma estrutura de formação continuada unidirecional, onde o participante é um agente receptivo da informação (palestras, por exemplo).

A partir da experiência vivida nessa tese, acredita-se que seja fundamental o desenvolvimento de redes de apoio para os professores no processo de inclusão do estudante com DI. Essa rede de apoio poderia ser constituída pelos próprios profissionais que compõe a

escola para oferta e troca de apoios e experiências no cotidiano. Indica-se, principalmente, ao menos um profissional fixo da educação especial em cada turno da escola.

A adoção da modalidade da consultoria colaborativa, presencial e remota (híbrido), possibilitou identificar elementos da autoeficácia das professoras. Nesta pesquisa, verificou-se que a troca de experiências entre docentes pode potencializar as experiências vicárias e persuasão social, isto é, a aprendizagem pela observação de modelos e o *feedback* de pessoas sobre a capacidade de conquistar determinada demanda.

A partir da experiência realizada de maneira individual, acredita-se na potência da consultoria colaborativa a ser realizada em pequenos grupos, a fim de se viabilizar uma interação dinâmica e dialógica com trocas efetivas entre os participantes.

Restam as problematizações de natureza política relativas a implementação da cultura colaborativa nas escolas. Por exemplo, como operacionalizar em larga escala uma formação continuada, nos moldes utilizados na presente tese, para inclusão de estudantes com DI na rede pública? Quem seriam os financiadores? Seria a modalidade remota uma alternativa para abranger o território nacional?

Como compromisso ético, a pesquisadora realizou uma palestra para a rede municipal de forma remota e voluntária em julho de 2021, sobre o tema “Deficiência intelectual: características e estratégias para inclusão escolar”. Cerca de 140 professores participaram dessa palestra. O tema foi definido a partir de um diálogo entre a pesquisadora e SME sobre a prevalência da DI no município.

Como limitações da pesquisa, destaca-se a pesquisadora adotou simultaneamente o papel de consultora. Somado a isso, a mesma ocorreu em um contexto específico, de um município do interior paulista estando, portanto, seus resultados circunscritos a esse contexto.

Para futuros estudos sugere-se a replicação do programa aqui desenvolvido em maior escala. Sugere-se ainda que a replicação do programa de consultoria colaborativa seja realizada com professores dos anos finais da educação básica, pela prevalência dos estudos encontrados recaírem nas pesquisas sobre autoeficácia de professores no Ensino Fundamental 1, constituindo-se, portanto, em uma lacuna do conhecimento.

Apesar do programa ofertado ter sido específico ao público-alvo com DI, acredita-se que o modelo construído na presente tese possa ser utilizado para diferentes públicos servindo-se da mesma estrutura.

Por fim, devido ao fato de a oferta deste programa de consultoria colaborativa ter sido realizada na modalidade híbrida (presencial e, na sequência, remota) e ter impactado

positivamente na autoeficácia das professoras, mesmo com a referida alteração, sugere-se a replicação do programa na modalidade à distância, podendo-se abranger professores de outros estados brasileiros.

## REFERÊNCIAS

- AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. 11th ed. Washington: AAIDD, 2010.
- ACESSIBILIDADE BLOG. **EDF** – Mundo acessível, 2009. Disponível em: <<http://mundoacessivel.blogspot.com/2009/01/blog-post.html>>. Acesso em: 20 nov. 2019
- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 16, p. 33-48, jun. 2004. Disponível em :<<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/284>> Acesso em: 20 ago.2020
- ALNAHDI, G. H. Rasch validation of the Arabic version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale. **Studies in Educational Evaluation**, v. 62, p. 104–110, set. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.05.004> >. Acesso em: 24 mar. 2020
- ALPINO, Â. M. S. **Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta**: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão. 2008. 190. f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2844>>. Acesso em: 19 jan. 2021
- ALVARENGA, C. E. A. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino**. 2011. 183p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251367> >. Acesso em: 16 mar. 2021
- AMATEA, E. S.; DANIELS, H.; BRINGMAN, N., VANDIVER, F. M. Strengthening Counselor Teacher-Family Connections: The Family-School Collaborative Consultation Project. **Professional School Counseling**; v. 8, n. 1, p. 47 - 55, out. 2004. Disponível em: <[https://www.studentachievement.org/wp-content/uploads/Counselor-Teacher-Family\\_Connections\\_ProfSchoolCounseling\\_2004.pdf](https://www.studentachievement.org/wp-content/uploads/Counselor-Teacher-Family_Connections_ProfSchoolCounseling_2004.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- ANDRINGA, J. W.; KASIK, M. M. Efficacy of Collaborative Consultation Coursework in Personnel Preparation of Special Education Teachers. **Paper presented at the Annual Convention of the Eastern Educational Research Association**. Governors State University: Estados Unidos, p. 02 – 21. 1990. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Efficacy-of-Collaborative-Consultation-Coursework-Andringa-Kasik/d6cc6b70e38b59f8a1546b41b0bfd3d884caad53>> Acesso em: 16 mar. 2021.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.tdahmente.com/wp-content/uploads/2018/08/Manual-Diagnóstico-e-Estatístico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>>. Acesso em: 01 jun.2019.
- ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. 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://dx.doi.org/10.5902/1984686X8639>>. Acesso em: 17 set. 2020

ASSIS, C. P. D. **Formação de terapeutas ocupacionais em consultoria colaborativa na escola: avaliação de um programa online.** 2013. 168. f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2914>>. Acesso em: 19 jan. 2021

AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. *In:* Azzi, R. G.; Polydoro, S. A. J. (orgs). **Auto-eficácia em diferentes contextos.** Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 9-24.

AZZI, R.G.; LIMA JÚNIOR, E.J.; CORRÊA, W.G. **Agência moral na visão da Teoria Social Cognitiva.** Porto Alegre: Letra 1, 2017. (Coleção TSC em Debate, v. 2)

BANDURA, A. A crescente primazia da agência humana na adaptação e mudança na era eletrônica. *In:* BANDURA, A.; AZZI, R. G. **Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017b. (Coleção Psicologia em Perspectiva). p. 83-128.

BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *In:* BANDURA, A. **Self-efficacy in changing societies.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 1-45.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control.** New York: W.H. Freeman and Company, 1997.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory.** New Jersey: Englewood Cliffs, 1986.

BANDURA, A. Teoria Social Cognitiva no contexto cultural. *In:* BANDURA, A.; AZZI, R. G. **Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017a (Coleção Psicologia em Perspectiva). p. 45-82.

BANDURA, A. Toward an agentic theory of the self. *In:* MARSH, H. S.; CRAVEN, R. G.; MCINERNEY, D. M. (Orgs). **Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential.** Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2008. p. 15-49.

BANDURA, A.; AZZI, R. G. **Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017 (Coleção Psicologia em Perspectiva).

BASTOS, F. B. B.; HENRIQUE, J. Pesquisa Colaborativa – Do isolamento docente a partilha entre pares. *In:* IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ANTONIO, F.; ARAÚJO, M.. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Edufpi, 2016.

BASU, S., SALISBURY, C. L., THORKILDSEN, T. A. Measuring Collaborative Consultation Practices in Natural Environments. **Journal of Early Intervention**, v. 32, n. 2, p. 127–150. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1053815110362991>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BATISTA, B. R.; DUARTE, M.; CAMPOS, J. A. D. P. P. PIBID da educação especial: uma experiência de adaptação de atividades para apoio à inclusão escolar. **Educação em revista**, v. 17, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2016.v17n02.06.p73>>. Acesso em: 19 jan. 2021

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras.** IBICT, 2019. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 14 mar.2019

BEHAR, P. A. **Artigo:** O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jul. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 15 jul. 2020

BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. *In:* BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A. **Aprendizagem:** Processos psicológicos e o contexto social na escola. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 55-87.

BORUCHOVITCH, E. A; GOMES, M. A. M. Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

BRASIL. **Conferência Mundial de Educação Especial.** 7 a 10 de junho de 1994, Salamanca. Governo da Espanha/UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08.mai.2013

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Governo Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2020

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Governo Federal, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2020

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão.** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Governo Federal, 2015a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 23 jul.2020

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: Governo Federal, 1961. Disponível em: <[BRASIL. \*\*Lei de Diretrizes e Bases.\*\* Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Governo Federal, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28.mai.2015](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%20B&text=%20C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos.> Acesso em: 02 fev. 2020</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. **Lei n. 15.830, de 15 de junho de 2015.** Brasília, DF: Governo Federal, 2015b. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15830-15.06.2015.html>>. Acesso em 04 abr. 2020



BRASIL. **Lei n. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Brasília, DF: Governo Federal, 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC: Secretaria da Educação Especial, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 08.maio.2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. MEC: Secretaria da Educação Especial, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)>. Acesso em: 08.maio.2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 28.mai.2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2LwnJ7t>>. Acesso em: 02 fev. 2018

BRAUN, V., CLARKE, V. **Evaluating and reviewing TA research: A checklist for editors and reviewers**. Auckland: The University of Auckland., 2017. Disponível em: <<https://cdn.auckland.ac.nz/assets/psych/about/our-research/documents/TA%20website%20update%2010.8.17%20review%20checklist.pdf>>. Acesso em: 29 maio. 2021

BRAUN, V., CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101. 2006. Disponível em: <[10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)>. Acesso em: 29 maio. 2021

BRAUN, V., CLARKE, V. What can "thematic analysis" offer health and wellbeing researchers? **International Journal of Qualitative Studies on Health and Wellbeing**, v. 9, n. 1, p. 1-2. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152>>. Acesso em: 29 maio. 2021

BZUNECK, J. A. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 14 – 54.

BZUNECK, J. A. Crenças de auto-eficácia de professoras do primeiro grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 57-89, out/dez. 1996. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019

CALHEIROS, D. S. **Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais**. 2015. 165. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3179>>. Acesso em: 19 jan. 2021

CALHEIROS, D. S. et al. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. **Pro-Posições**, v. 30, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0085>>. Acesso em: 19 jan. 2021

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 1100-1123, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143562>>. Acesso em: 19 jan. 2021

CAMARA MUNICIPAL. **Lei Complementar nº 461, de 2 de junho de 2009**. Prefeitura Municipal de (Nome do município), 2009.

CAMARA MUNICIPAL. **Lei Complementar nº 613, de 20 de dezembro de 2011**. Prefeitura Municipal de (Nome do município), 2011.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. Cambridge Dictionary. **Search English**. Cambridge University Press, 2021. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/nursery-school>>. Acesso em: 10 mar. 2021

CAMPOS, D. M. F. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8462>>. Acesso em: 19 jan. 2021

CANABARRO, R. C. C. **Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. 2018. 225. f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16256>>. Acesso em: 19 jan. 2021

CANABARRO, R. C. C.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; SCHMIDT, C. Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (Asset). **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru ,v. 24, n. 2, p. 229-246, abr. 2018 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382018000200229&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000200229&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 Jun. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019

CAPES. Coordenação de Pessoal de Ensino Superior. **Catálogo de teses e dissertações**. CAPES, 2019a. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 14 mar.2018

CAPES. Coordenação de Pessoal de Ensino Superior. **Portal de periódicos**. CAPES, 2019b. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 14 mar.2019

CARAMORI, P. M. Formação em serviço de professores comuns e especializados e suas implicações na prática: uma experiência de consultoria colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2 esp, pp. 1034-1047, set. 2016. Disponível em: < <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.1034-1047>>. Acesso em 14 mar. 2019

CARLOTTO, M. S., DIAS, S. R. S; BATISTA, S. B. V. B.; DIEHL, L. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em

professores. **Psico-USF**, Itatiba, v. 20, n. 1, p. 13-23, abr. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-82712015200102>>. Acesso em: 25 maio. 2020.

CARNEIRO, R. U. C. A construção da escola inclusiva a partir da consultoria técnica especializada. **Temas em Educação e Saúde**, v. 7, pp. 151-166, mar. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.26673/tes.v7i0.9558>>. Acesso em: 25 maio. 2020.

CASADEI SALLES, F. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 34, n. 2, p. 1-8, set. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.35362/rie3422995>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CECCIM, R. B. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In: SKLIAR, C. **Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 21 – 49.

CERQUEIRA, M. M. F.; ALVES, R. O.; AGUIAR, M. G. G. Experiências vividas por mães de crianças com deficiência intelectual nos itinerários terapêuticos. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3223-3232, out. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232016001003223&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003223&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 set. 2020

CHALUH, L. N. et al. Alunos-pesquisadores no contexto escolar: troca de cartas no processo formativo. **Comunicações**, v. 20, n. 2, p. 7-25, 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1699/1244>>. Acesso em: 19 jan. 2021

CHAO, C. N. G., FORLIN, C., HO, F. C. Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. **International Journal of Inclusive Education**, v. 20, n. 11, p. 1142-1154. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663>>. Acesso em: 30 jun. 2021

CHAO, C. N. G., SZE, W., CHOW, E., FORLIN, C., HO, F. C. Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. **Teaching and Teacher Education**, v. 66, p. 360-369. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>>. Acesso em: 30 jun. 2021

CHRISTO, S. V.; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.34019/1984-5499.2019.v21.19079>> Acesso em: 24 ago. 2021

CLARKE, V. **Thematic analysis: What is it, when is it useful, & what does "best practice" look like?** University the West of England, 2017. [Vídeo 61 min]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4voVhTiVyc&feature=youtu.be>>. Acesso em: 29 maio. 2021

CLARKE, V., BRAUN, V. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. **The Psychologist**, v. 26, n. 2, p. 120-123. 2013. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/269928387\\_Teaching\\_thematic\\_analysis\\_Overco](https://www.researchgate.net/publication/269928387_Teaching_thematic_analysis_Overco)

ming challenges and developing strategies for effective learning>. Acesso em: 29 maio. 2021

COE. Centro de Operações de Emergência de Saúde Pública. **Boletim Epidemiológico 5**. Doença pelo Coronavírus 2019: Ampliação da Vigilância, Medidas não Farmacológicas e Descentralização do Diagnóstico Laboratorial. Secretaria de Vigilância em Saúde, Ministério da Saúde, 2020. Disponível em:

<[http://www.aids.gov.br/sites/default/files/media/pagina/2020/67149\\_/03\\_errata\\_-\\_boletim\\_epidemiologico\\_05.pdf](http://www.aids.gov.br/sites/default/files/media/pagina/2020/67149_/03_errata_-_boletim_epidemiologico_05.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2020

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Nova resolução (510/2016) de Ética na Pesquisa**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nova-resolucao-5102016-de-etica-na-pesquisa>>. Acesso em: 12 nov.2018

CORRÊA NETTO, M. M. F. **A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman**: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde. 2012. 404. f. Tese de Doutorado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:

<[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2009\\_1-544-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-544-ME.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2021

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, ago. 2007. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>>. Acesso em: 31 maio. 2020

DEVORE, S.; MIOLO, G.; HADER, J. Individualizing Inclusion for Preschool Children Using Collaborative Consultation. **Young exceptional children**, v. 14, n. 4, p. 31- 43, dez, 2011. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ954005>>. Acesso em: 19 jan. 2021

DIAS, P. C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 7-25, mar. 2017. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362017000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 jun. 2019.

DINNEBEIL, L. A., MCINERNEY, W. F. An Innovative Practicum to Support Early Childhood Inclusion Through Collaborative Consultation. **Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**, v. 24, n. 3, p. 263–266. 2001. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1177/088840640102400311>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

DOBSON, E.; GIFFORD-BRYAN, J. Collaborative-Consultation: A Pathway for Transition. **Kairaranga**, v.15, n. 1. 2014. Disponível em:

<<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1040125.pdf> > Acesso em: 16 mar. 2021.

DOUNIS, A. B. **Atividade docente e inclusão**: as medições da consultoria colaborativa. 2013 208. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1457>>. Acesso em: 19 jan. 2021

ELLIS, L.; SCHLAUDECKER, C.; REGIMBAL, C. Effectiveness of a collaborative consultation approach to basic concept instruction with kindergarten children. **Language**,

**speech, and hearing services in schools**, v. 26, p. 69-84, jan. 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.1044/0161-1461.2601.69>>. Acesso em: 19 jan. 2021

ELKSNIN, L. K.; ELKSNIN, N. Facilitating Successful Vocational/Special Education Programs for Mildly Handicapped Adolescents through Collaborative Consultation with Parents. Life Options for Exceptional Individuals. **Conference Proceedings of the International Conference of the Division of Career Development**. Atlanta, 1989. p. 2-19. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED320363>> Acesso em: 19 jan. 2021

ENGSTRAND, R. Z.; ROLL-PETTERSSON, L. Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. **Journal of Research in Special Education Needs**, Hoboken, v. 14, n. 3, p. 170-179, set, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x>>. Acesso em: 06 jun. 2019

ERCHUL, W. P. Question #2: Is Collaborative Consultation Non-Directive? **Paper presented at the Annual Convention vt the Council for Exceptional Children**, p. 1 – 13. San Antonio, TX, 1993. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363029.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FANTACINI, RAF. **Ações do Núcleo de Acessibilidade na EaD de uma Instituição de Educação Superior privada e a Satisfação dos estudantes com deficiência**. 2017. 192 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9258>>. Acesso em: 19 jan. 2021

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 02, p. 217-228, abr/jun. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000200217&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000200217&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 09 jun. 2020

LANDIM, F. L. P.; LOURINHO, L. A.; LIRA, R. R. M.; SANTOS, Z. M. S. A. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisas com ênfase na integração qualitativo-quantitativa, **RBPS**, v. 19, n. 1, p 53-58. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/961>>. Acesso em: 09 jun. 2021

FAZ EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA. **Entenda as diferenças: Educação remota, online e EAD**, jun. 2020. Disponível em: <<https://www.fazeduacao.com.br/post/diferencas-educacao-remota-online-e-ead>>. Acesso em: 20 jun. 2020

FENG, Y.; WANG, M. A Survey Study of Chinese Pre-service Teachers' Self-efficacy and Attitude to Inclusive Education. **Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference**. Portugal: Research Center on Education (CIEd)/Institute of Education, 2014. p. 695-699. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/275517683\\_A\\_Survey\\_Study\\_of\\_Chinese\\_Pre-service\\_Teachers'\\_Self-efficacy\\_and\\_Attitude\\_to\\_Inclusive\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/275517683_A_Survey_Study_of_Chinese_Pre-service_Teachers'_Self-efficacy_and_Attitude_to_Inclusive_Education)>. Acesso em: 20 ago.2019

FERNANDES, M. M., COSTA FILHO, R. A., IAOCHITE, R.T. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219-232, abr/jun. 2019. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>>. Acesso em: 28 mai. 2020

FERREIRA, J. P.; GASPAR, P. M.; CAMPOS, M. J.; SENRA, C. M. Auto-eficácia, competência física e auto-estima em praticantes de basquetebol com e sem deficiência física. **Motricidade**, Vila Real, v. 7, n. 1, p. 55-68, 201. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1646-107X2011000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-107X2011000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FERREIRA, L. C. M. **Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do ensino médio**. 2011. 151 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251184>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 325-342, set. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382013000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 maio. 2020.

FORD, C.; FITTERMAN, L. J. **Collaborative consultation**: Literature review and case study of a proposed alternative delivery system. 1994. P. 1-75. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED374633>>. Acesso em: 19 jan. 2021

FORMOSINHO, J. Academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, p. 73-92. 2009.

GATELY, S. E.; GATELY JR, F. J. Understanding coteaching components. **Teaching exceptional children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/004005990103300406>>. Acesso em 17 set. 2020

GATTI, B. BARRETTO, E. L. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO Office, Fundação Carlos Chagas, 2018. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>>. Acesso em: 23 jul. 2020

GATTI, B. Formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 51-67, out/dez, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>>. Acesso em: 23 jul. 2020

GEBRAEL, T. L. R. **Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária**: PRÓ-AVD. 2009. 128. f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3040>>. Acesso em: 19 jan. 2021

GEBRAEL, T. L. R.; MARTINEZ, C. M. S. Consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 1, p. 101-120, 2011. Acesso em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100008>>. Acesso em: 19 mar. 2021

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIVENS-OGLE, L., CHRIST, B. A., IDOL, L. Collaborative Consultation: The San Juan Unified School District Project. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v.

2, n. 3, p. 267–284. 1991. Disponível em: <[https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0203\\_5](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0203_5)>. Acesso em: 16 mar. 2021.

GLAT, R. VIANNA, M. M. REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, jan. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4322/chsr.2014.005>>. Acesso em: 29 maio. 2020

GLENN, C.; RANDALL, E. V. Collaborative consultation in a Rural School. Montgomery, D. E. **Rural Partnerships: Working Together**. Proceedings of the Annual National Conference of the American Council on Rural Special Education (ACRES). Texas, 1994. p. 402-412.

GOMES, W. O. **Inclusão escolar**: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no ensino fundamental. 2005. 203p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/4261>>. Acesso em 30 jun. 2020

GOODSON, I. F.; HARGREAVES, A. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In: GOODSON, I. F. **Conhecimento e vida profissional**: Estudos sobre educação e mudança. Portugal: Porto Editora, p. 209 – 221. 2008.

GOITEIN, P. C.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 15, n. 1, jun. 2011. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100005>>. Acesso em: 21 jul. 2021

GRIER, B. C., BRADLEY-KLUG, K. L. Collaborative Consultation to Support Children With Pediatric Health Issues: A Review of the Biopschoeducational Model. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 21, n. 2, p. 88–105. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/10474412.2011.571522>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor**: adaptação e validação de um instrumento. 2003. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <[http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/docentes/conheca\\_sueli\\_arq13.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/docentes/conheca_sueli_arq13.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2017.

HILSDORF, C. R. **Educação matemática em escolas inclusivas**: A sala de recursos em destaque. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123984/000829707.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 set. 2017.

HOMESCHOOLINGBRASIL. **O que é Homeschooling**. Homeschoolingbrasil, 2020. Disponível em: <<https://homeschoolingbrasil.info/>>. Acesso em: 15 jul. 2020

HOPPEY, D.; MICKELSON, A. M. Partnership and Coteaching: Preparing Preservice Teachers to Improve Outcomes for Students with Disabilities. **Action in teacher education**, v. 39, n. 2, p. 187-202. 2017. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1152326>>. Acesso em: 20 ago. 2019

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. **Autoeficácia em contextos da saúde, educação e política**. Porto Alegre: Letra1, 2017 (Coleção TSC em Debate, v.1).

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n.71, p. 659-669, out/dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.7472>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

IAOCHITE, R. T.; COSTA-FILHO, R. A.; MATOS, M. M.; SASHIMBOMBO, K. M. C. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 45-54, abr. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-353920150201922>>. Acesso em: 20 mar. 2020

IASSID. International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities. **About IASSID**. KWConferences, 2020 Disponível em: <<https://iassidd2020.com/about-iassidd/>>. Acesso em: 20 jun. 2020

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em síntese**. IBGE, 2015. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em 17 ago. 2019

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Brasil: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em: 17 ago. 2019

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Série Pesquisa V. 17. Brasília: Liber Livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí, EDUFPI, 2016. p. 33 - 62

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí, EDUFPI, 2016

IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. The collaborative consultation Model. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 6, n. 4, p. 329-346, 1995. Disponível em: <[https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0604\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0604_3)>. Acesso em: 17 ago. 2020

INEP. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <[http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesauro.php?resolution2=1024\\_1](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1)>. Acesso em: 23 jul. 2020

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília: SIG, 2020. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 08 mar.2021

JELLIE, C. R. **Implementing a collaborative consultation model to improve success in mainstream courses for secondary learning disabled students**. 1993. 73 f. Tese (Doutorado em Educação), Program in Child and Youth Studies, Nova University, Estados



Unidos. 1993. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367083.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2021.

KINGSLEY, E. P. **Bem-vindo a Holanda**. 1987. Disponível em: <<http://www.celsoantunes.com.br/bem-vindo-a-holanda-fabula-escrita-por-emily-pearl-kingsley-em-1987/>>. Acesso em: 02 set. 2020

LAGO, D. C.; TARTUCI, D. Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 1esp, mar. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13512>>. Acesso em: 19 mar.2021

LAI, F. T., LI, E. P., JI, M., WONG, W. W., LO, S. K. What are the inclusive teaching tasks that require the highest self-efficacy? **Teaching and Teacher Education**, v. 59, p. 338-346. 2016. Disponível em: < <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.006>>. Acesso em: 30 jun. 2021

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP Bulletin**, v. 83, n. 611, p. 105-111, 1999. Disponível em: <<https://doi:10.1177/019263659908361113>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicol. USP**, v. 29, n. 3, set-dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-65642018109>>. Acesso em: 10 jul. 2020

LIPPE, E. M. **O ensino de ciências e deficiência visual**: uma investigação das percepções das professoras de ciências e da sala de recursos com relação à inclusão. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90922>>. Acesso em: 07 mar. 2018

LOIOLA, E.; MARTINS, M. do C. Autoeficácia no trabalho e síndrome de burnout em profissionais de enfermagem. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 20, n. 3, p. 813-823, dez. 2019. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.15309/19psd200320>>. Acesso em: 25 maio. 2020.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de pós-graduação em educação especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018. Disponível em: < [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES Mariana\\_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y)>. Acesso em: 28 maio. 2020

LOPEZ, E. C., DALAL, S. M., YOSHIDA, R. K. An Examination of Professional Cultures: Implications for the Collaborative Consultation Model. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 4, n. 3, p. 197–213. 1993. Disponível em: <[https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0403\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0403_1)>. Acesso em: 16 mar. 2021.

LOREMAN, T.; SHARMA, U.; FORLIN, C. Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four-country study of teaching self-efficacy. **Australian Journal of Teacher Education**, Perth, v. 38, n. 1, p. 27-44, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>>. Acesso em: 30 maio. 2020

LUCKNER, J. L., RUDE, H., SILEO, T. W. Collaborative consultation: a method for improving educational services for mainstreamed students who are hearing impaired. **Am**

**Ann Deaf**, v. 134, n. 5, p. 301-304, dez. 1989. Disponível em: <[10.1353/aad.2012.0535](https://doi.org/10.1353/aad.2012.0535)>. Acesso em: 16 mar. 2021.

LUSKY, M. B., & HAYES, R. L. Collaborative Consultation and Program Evaluation. **Journal of Counseling & Development**, v. 79, n. 1, p. 26–38. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01940.x>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MACHADO, A. C. **Avaliação de um programa de resposta à intervenção multinível para estudantes com dificuldades de aprendizagem**. 2014. 234 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2929>>. Acesso em: 19 jan. 2021

MAGALHÃES, T. F. A.; CORRÊA, R. P.; CAMPOS, E. C. V. Z. O planejamento educacional individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: O caso de Júlio, **Revista Educação, Artes & Inclusão**, Santa Catarina, v. 14, n. 4, p. 101-125, out/dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12007>>. Acesso em: 30 maio. 2020

MÄKELÄ, K.; HIRVENSALO, M.; WHIPP, P. R. Should I stay or should I go? Physical education teachers' career intentions. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Washington, v. 85, n. 2, p. 234-244, apr. 2014. Disponível em: <[10.1080/02701367.2014.893052](https://doi.org/10.1080/02701367.2014.893052)>. Acesso em: 30 mar. 2020

MARQUES, L. D. C. **Consultoria colaborativa escolar na área da deficiência visual ocular e cortical**. 2013. 252. f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2913>>. Acesso em: 19 jan. 2021

MARINHO, C. **Origem da palavra deficiência e suas metamorfoses: O que é a deficiência?** Instagram, jul. 2020. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CC\\_p9kcFdnv/](https://www.instagram.com/p/CC_p9kcFdnv/)>. Acesso em: 20 jul. 2020

MARTINS, A. E. M. **Representações de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência na rede municipal de ensino**. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Assis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/97706>>. Acesso em: 26 jun. 2017

MARTINS, B. A. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: Instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias**. 328 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180246>>. Acesso em: 30 mar. 2020

MARTINS, B. A.; CHACÓN, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 1 – 22, jul. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35883>>. Acesso em: 19 fev. 2020

MATOS, S. N. **Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar**. 2012. 207. f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3094>>. Acesso em: 19 jan. 2021

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e Relação Família-Escola. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 19, n. 2, p. 349 – 358, Maio/Ago. 2015: 349-358. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849>>. Acesso em: 21 jul. 2021

MEC. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Adaptações curriculares de grande porte.** v. 5. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>> Acesso em: 19 jan. 2021

MEC. Ministério da Educação. **Nota técnica n. 055 de 2013.** MEC: SECADI, DPEE, 2013. Disponível em: <<https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021

MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 jan. 2021

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução n. 04 de 02 de outubro de 2009.** Brasília, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2021

MEDEIROS, P. M. **Inclusão social pela educação: uma necessidade especial para profissionais da área.** 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista. Franca, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/98533>>. Acesso em: 21 ago. 2019

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Bauru, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>>. Acesso em: 09 jun. 2020

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 80-93, 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2 ed. Curitiba: Ibpx, 2008

MONTAÑO, M. J. N.; MARTÍNEZ, A. L.; DE LA TORRE, M. E. H. El trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. **Rev. Bras. Educ.**, v. 22, n. 70, jul-

set. 2017. Disponível: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227033>>. Acesso em: 23 ago. 2020

MORRIS, D. B., USHER, E. L., CHEN, J. A. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. **Educational Psychology Review**, v. 29, n. 4, p. 795-833. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>>. Acesso em: 30 jun. 2021

MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90257>>. Acesso em: 22 ago. 2014

MUSIS, C. R.; CARVALHO, S. P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: A prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan/mar. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000100011>>. Acesso em: 26 jul. 2017

NEVIN, A.; THOUSAND, J./ PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; VILLA, R. Collaborative Consultation: Empowering Public School Personnel to Provide Heterogeneous Schooling for All-or, Who Rang That Bell? **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 1, n.1, p. 41-67.1990. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_3)>. Acesso em: 19 jan. 2021

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. psicol. (Campinas)**, v. 27, n. 1, mar. 2010. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>>. Acesso em: 21 jul. 2021

OLIVEIRA, P. S. D. **Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de educação física**. 2018. 182. f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10941>>. Acesso em: 19 jan. 2021

OMS. Organização Mundial da Saúde. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde. **F70-F79**, 10. ed. São Paulo, SP: EdUSP, 2013. Disponível em: <<https://cid10.com.br/>>. Acesso em 01 jun. 2019.

ORMSBEE, C. K., MECK, A., BARROW, C. Books and More. **Intervention in School and Clinic**, v. 40, n. 5, p. 309–311. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/10534512050400050901>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

PAGANOTTI, E. G. **Representações sociais de professores do ensino fundamental 1 em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)**. 2017.101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151344>> Acesso em: 23 jul.2020

PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>>. Acesso em: 30 mar. 2020

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos na organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: Um estudo em larga escala. **Educação em Revista**,

Belo Horizonte, n. 33, e155866, abr. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698155866>>. Acesso em: 14 jul. 2020

PEDERSEN, H. F.; BEST-GULDBORG, A. The Impact of a Collaborative Consultation Service Delivery Model for Rural Deaf/Hard of Hearing Students. **Journal of Education and Learning**, v. 8, n. 5, p. 1-11. 2019. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1223222>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

PENA, F. D. F.; ROSOLÉM, F. C.; ALPINO, Â. M. S. Contribuição da Fisioterapia para o bem-estar e a participação de dois alunos com Distrofia Muscular de Duchenne no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 3, p. 447-462, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300008>>. Acesso em 19 jan. 2021

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. 164. f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2859>>. Acesso em: 19 jan. 2021

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro autista**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2014. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14582/1/DeboraMP\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14582/1/DeboraMP_DISSERT.pdf)>. Acesso em 10 set. 2020

PEREIRA, A. M. et al. Avaliação da memória em crianças e adolescentes com capacidade intelectual limítrofe e deficiência intelectual leve. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 302-313, 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862015000300004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300004)>. Acesso em: 18 ago. 2020

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. Marília: ABPEE, 2012.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de educação e humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp091710.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, nov. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v18i35.3847>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 9, n. 2, dez. 2005. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>>. Acesso em: 21 jul. 2021

PREFEITURA MUNICIPAL. **Decreto n. 119**, de 20 de março de 2020. Prefeitura Municipal de (Nome da cidade), 2020.

RAY, A. **Queen** - Bohemian Rhapsody Piano Cover with Crossover by Avett. YouTube, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IOrqLME1CFY>>. Acesso em: 20 nov. 2019

ROCK, C. et al. **Todo Mundo Odeia o Chris**. 2ª Temporada, episódio 21. 1 min. 2007. Disponível em: <<https://www.facebook.com/watch/?v=225335162231565>>. Acesso em: 10 jul. 2020

ROSÁRIO, P.; NUÑES, J. C.; GONZÁLES-PRIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo**. 2 ed. São Paulo: Almedina, 2016.

SALISBURY, C. L., WOODS, J., COPELAND, C. Provider Perspectives on Adopting and Using Collaborative Consultation in Natural Environments. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 30, n. 3, p. 132–147. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0271121409349769>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 5, n.24, jan/fev, p. 8-9. 2002

SCHUNK, D. H. Social Cognitive Theory. In: SCHUNK, D. H. **Learning Theories: an educational perspective**. Fifth Edition. NJ: Pearson Merrill Prentice Hall, 2008.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. **Busca avançada**. Scielo, 2019. Disponível em: <<https://search.scielo.org/advanced/?lang=pt>>. Acesso em: 14 mar. 2019

SHARMA, U., LOREMAN, T., FORLIN, C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Reino Unido, v. 12, n. 1, p. 12–21, mar. 2011. Disponível em: <<https://doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>>. Acesso em 29 mar. 2020

SHEBERT, T. G. **Collaborative consultation pre-referral interventions at the elementary level to assist at-risk students with reading and language arts difficulties**. 1998. 98 f. Tese (Doutorado em Educação) - Program in Child and Youth Studies, Nova Southeastern University, 1998. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED422563>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SILVA, A. M. D. **Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais**. 2010. 147. f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2866>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SILVA, A. M. D.; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 53-70, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100005>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SILVA, E. R. M. da.; COSTA, M. P. R. da. Revisão sistemática sobre avaliação para identificação inicial de alunos com deficiência intelectual, **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 551-568, jul./set. 2018 Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31890>> Acesso em: 09 jul.2020

SILVA, M. A. B. D. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva.** 2016. 182. f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7545>>. Acesso em: 19 jan. 2021

SOUZA, L. K.. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019a . Disponível em <<http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>>. Acesso em: 13 maio 2021.

SOUZA, M. G. **Autismo e inclusão na Educação Infantil:** efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019b. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28254>>. Acesso em: 19 jan. 2021

SOUZA, M. G.; NUNES, D. R. P. Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v.33, pp. 1-25, nov. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48492>> . Acesso em: 19 jan. 2021

TAKEBAYASHI, R. B. et al . The aging of families with members with intellectual disabilities. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília ,v. 72, n. supl. 2, p. 184-190, 2019. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672019000800184&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672019000800184&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 set. 2020

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado:** avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de pós-graduação em educação especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

TANNÚS-VALADÃO, G. Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de pós-graduação em educação especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Bauru, v. 23, e230076, out. 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230076>>. Acesso em: 08 jul. 2020

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr/jun. 2013 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10.nov.2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMSON, C. Collaborative consultation to promote inclusion: voices from the classroom. **International Journal of Inclusive Education**, v. 17, n. 8, p. 882–894. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602535>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

TOMAZ, R. V. V. et al. Impacto da deficiência intelectual moderada na dinâmica e na qualidade de vida familiar: um estudo clínico-qualitativo. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 11, e00096016, nov. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2017001105005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2017001105005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 set. 2020

TSCHANNEN-MORAN, M.; JOHNSON, D. Exploring Literacy Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Potential Sources at Play. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 27, n. 4, p. 751-761, maio. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>>. Acesso em: 23 maio. 2020

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 23, n. 6, p. 944-956, ago. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>>. Acesso em: 23 maio. 2020

TZIVINIKOU, S. The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 64, n. 95. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.33225/pec/15.64.95>>. Acesso em: 30 jun. 2021

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **USNEI Home**. U.S. Network for Education Information, 2007. Disponível em: <<https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/edlite-index.html>>. Acesso em: 18 mar. 2021

VALENTINI, C. B.; GOMES, R. B.; BISOL, C. A. Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: Uma revisão sistemática da literatura. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, jul/set. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2016.25502>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300014>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo**: Identificação e caracterização. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2881>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo V**. Madri: Visor, 1997.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: Da teoria à prática docente. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029>>. Acesso em 09 jul. 2020



VILLENEUVE, M., HUTCHINSON, N. L. Enabling Outcomes for Students with Developmental Disabilities through Collaborative Consultation. **The Qualitative Report**, v. 17, n. 49, p. 01-29. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1700>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

VON AHLEFELD NISSER, D. Can collaborative consultation, based on communicative theory, promote an inclusive school culture? **Issues in Educational Research**, v. 27, n. 4. 2017. Disponível em: <<https://www.iier.org.au/iier27/von-ahlefeld-nisser.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2021.

WEDD, A. M. **How observational material might be used in a collaborative consultation with teachers to further their understanding of their pupils**. 2017. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia Psicoanalítica Infantil) - University of East London, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.15123/PUB.7133>>. Acesso em: 19 jan. 2021

WHO. World Health Organization. **ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics**. WHO, 2018. Disponível em: <<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1207960454?view=G0>>. Acesso em: 28 maio. 2020

WILBER, M. M. J. Three is a Crowd? No Way - Three is a Team! Collaborative Consultation Techniques for Educators. **Paper presented at the Midwest Symposium for Leadership in Behavior Disorders**, p. 1 – 15, Kansas City, MO, 1992 Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED346661>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

WOODS, J. J., WILCOX, M. J., FRIEDMAN, M., MURCH, T. Collaborative Consultation in Natural Environments: Strategies to Enhance Family-Centered Supports and Services. **Language Speech and Hearing Services in Schools**, v. 42, n. 3, p. 379. 2011. Disponível em: <[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0016\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0016))> Acesso em: 16 mar. 2021.

YADA, A., TOLVANEN, A., MALINEN, O. P., IMAI-MATSUMURA, K., SHIMADA, H., KOIKE, R., SAVOLAINEN, H. Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. **Teaching and Teacher Education**, v. 81, p. 13-24. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>>. Acesso em: 30 jun. 2021

YOCOM, D. J.; STAEBLER, B. The Impact of Collaborative Consultation on Special Education Referral Accuracy. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 7, n. 2, p. 179–192. 1996. Disponível em: <[https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0702\\_5](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0702_5)>. Acesso em: 16 mar. 2021.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2013. (Coleção Docência)

ZERAIK, F. G. **A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: visão de professores**. 2006. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16268>>. Acesso em: 17 fev. 2020



**APÊNDICE B – Carta de Anuência**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente que a pesquisa intitulada “Efeitos de um programa de formação continuada para professores: Inclusão de estudantes com deficiência intelectual e autoeficácia docente” tem como objetivo avaliar os efeitos de um programa de formação continuada para a autoeficácia de professores que têm como meta a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na sala regular. Dessa forma, através dos direitos concedidos a mim pelo cargo no qual sou pertencente, autorizo que a mesma seja realizada o docente na presente instituição municipal de ensino, junto aos professores de sala regular, sob a responsabilidade de Emille Gomes Paganotti, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde 510/2016 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados coletados exclusivamente para os fins científicos, mantendo o anonimato dos participantes e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Nome do Responsável: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_-\_\_\_\_\_

Assinatura e carimbo: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA / PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

##### **(Resolução 466/2012 do CNS)**

##### **Efeitos de um programa de formação continuada para professores: Inclusão de estudantes com deficiência intelectual e autoeficácia docente**

Eu, Emille Gomes Paganotti, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Efeitos de um programa de formação continuada para professores: Inclusão de estudantes com deficiência intelectual e autoeficácia docente” orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Maria Simões Martinez.

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. Para isso, a proposta desse estudo é elaborar, implementar e analisar o efeito de um programa de formação continuada sobre a adaptação curricular para estudantes com deficiência intelectual no nível de autoeficácia de docentes que lecionam para esse público.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino da cidade onde o estudo será realizado e por atender aluno com Deficiência Intelectual (DI) Leve e/ou Moderado em sua sala de aula. Você será convidado a participar de 8 a 10 horas-aula de formação continuada sobre concepções sobre deficiência e adaptações curriculares para inclusão de alunos com DI. Para tanto, será convidado a responder um questionário de caracterização de sua prática docente, a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas para alunos com Deficiência Intelectual (EEDPI-DI) antes e após os encontros de formação continuada e um questionário de avaliação da formação. Também, anteriormente ao início da formação, será observado em sala de aula em dias e horários a combinar nas diferentes disciplinas ministradas.

As questões referentes aos instrumentos dessa pesquisa não serão invasivas à intimidade, entretanto, 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. Diante dessas situações, é garantida a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a participação da pesquisa a

qualquer momento. Caso necessário, a pesquisadora se coloca à disposição para retomar os objetivos a que esse trabalho se propõe e esclarecer possíveis dúvidas.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando 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. Solicito sua autorização para realizar observações da sala de aula portando um diário de campo para realizar registros. Também, para gravar os encontros individuais. As gravações realizadas serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro por tal. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar 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 e imagens 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 eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. É válido ressaltar que você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou 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) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

**Endereço para contato:**

Pesquisador Responsável: Emille Gomes Paganotti

Endereço: \_\_\_\_\_

Contato telefônico: \_\_\_\_\_ e-mail: [emi.paganotti@gmail.com](mailto:emi.paganotti@gmail.com)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
Emille Gomes Paganotti

Nome do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
.....Assinatura do Participante

## APÊNDICE D - Questionário de caracterização do participante e de práticas docentes relativas a inclusão

Esse instrumento foi elaborado com o objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa e sua atuação docente com o público-alvo da Educação Especial.

Por favor, busque responder a todas as questões.

### 1. Dados Pessoais

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Prefiro não declarar

**Tempo de exercício na profissão:** \_\_\_\_\_

**Tempo que atua nessa instituição de ensino:** \_\_\_\_\_

**Série escolar que está lecionando no momento:** \_\_\_\_\_ ano

**Há quanto tempo atua com essa etapa/série escolar?** \_\_\_\_\_

### 2. Formação profissional

**Graduação em:**

\_\_\_\_\_  
Universidade: \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**Especialização em:**

\_\_\_\_\_  
Universidade: \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**Especialização em:**

\_\_\_\_\_  
Universidade: \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**Especialização em:**

\_\_\_\_\_  
Universidade: \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**Mestrado em:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Universidade: \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**Doutorado em:**

\_\_\_\_\_  
Universidade: \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

### 3. Com qual condição de aluno público-alvo da Educação Especial você já trabalhou em outros anos de atuação como professor(a)?

( ) Nenhuma ( ) Deficiência Física ( ) Deficiência Intelectual ( ) Surdo-cegueira

( ) Deficiência Auditiva/Surdez ( ) Deficiência Visual ( ) Altas Habilidades/Superdotação

( ) Deficiência Múltipla ( ) Síndrome \_\_\_\_\_ ( ) Transtorno \_\_\_\_\_

### 4. Atualmente, você possui na sala de aula regular quais condições de alunos considerados público-alvo da Educação Especial?

- ( ) Nenhuma ( ) Deficiência Física ( ) Deficiência Intelectual ( ) Surdo-cegueira  
 ( ) Deficiência Auditiva/Surdez ( ) Deficiência Visual ( ) Altas Habilidades/Superdotação  
 ( ) Deficiência Múltipla ( ) Síndrome \_\_\_\_\_ ( ) Transtorno \_\_\_\_\_

**5. As suas vivências e práticas com a inclusão escolar te trazem experiências de sentimentos e emoções. Fazendo uma análise hoje, de tudo o que você já sentiu em relação ao processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola, quais sentimentos ou emoções você pode apontar como vivenciados nesse processo? Favor numerar considerando uma escala numérica sendo 1 para o mais frequente, 2 menos frequente que o anterior, 3 menos frequente que o anterior, 4 menos frequente que o anterior e assim sucessivamente (não precisa numerar todas as palavras).**

- |                  |                  |                   |                |
|------------------|------------------|-------------------|----------------|
| ( ) Alegria      | ( ) Medo         | ( ) Tranquilidade | ( ) Angústia   |
| ( ) Preocupação  | ( ) Alívio       | ( ) Estresse      | ( ) Pessimismo |
| ( ) Bem-estar    | ( ) Insatisfação | ( ) Satisfação    | ( ) Otimismo   |
| ( ) Entusiasmo   | ( ) Insegurança  | ( ) Segurança     | ( ) Esperança  |
| ( ) Outro: _____ |                  |                   |                |

**6. Você se sente preparada para incluir alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular? Explique um pouco sua resposta nas linhas abaixo.**

- ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca

---



---



---



---

**7. Você recebe apoio específico para o atendimento de alunos com deficiência intelectual pelos gestores (Direção/Coordenação, Secretaria Municipal) para a inclusão se efetivar? Você acha que esse apoio é suficiente ou sugeriria outro?**

---



---



---



---

**8. Assinale uma nota de 0 (nada satisfeito) a 6 (completamente satisfeito) que seja referente ao grau de satisfação pessoal com seu trabalho. Justifique sua escolha nas linhas abaixo.**

- ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6

---



---



---



---

**9. Na sua opinião, a inclusão escolar é realmente possível? Ela possibilita efetivamente a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual?**

---

---

---

---

---

**10. O que você considera mais desafiador para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual? Ou você não encontra dificuldades? Justifique.**

---

---

---

---

---

**11. O que você espera da formação continuada que participará?**

---

---

---

---

---

**12. Você tem alguma observação/sugestão sobre educação especial que considere relevante para me dizer? (Opcional)**

---

---

---

---

Muito obrigada por suas respostas! Tenha certeza que sua colaboração é valiosa e fará diferença na compreensão desse tema!!  
Caro professor,  
Emille



### APÊNDICE E - Protocolo de observação de situações educacionais inclusivas

Itens	Considerações
<b>Item 1</b> O ambiente físico é acessível para esse aluno?	
<b>Item 2</b> Há material didático de apoio? (alfabeto móvel; material concreto; computador; revistas; livros; jogos etc.)	
<b>Item 3</b> Considera-se as necessidades educacionais e os apoios/desafios necessários a fim de ajustar o ensino ao aluno?	
<b>Item 4</b> O professor procura oferecer respostas pedagógicas adequadas às características e necessidades do aluno?	
<b>Item 5</b> O aluno recebe atenção individualizada por parte do professor?	
<b>Item 6</b> Busca-se garantir a aprendizagem, conforme os objetivos educacionais estabelecidos, considerando-se os conhecimentos do aluno?	
<b>Item 7</b> Existem adaptação, flexibilização ou enriquecimento curriculares (caso necessário)?	
<b>Item 8</b> Auxilia-se o aluno na aquisição de independência?	
<b>Item 9</b> Há condições para que todos os alunos participem?	
<b>Item 10</b> O ambiente é propício para interações sociais positivas entre os alunos?	
<b>Item 11</b> As interações entre professor e alunos são positivas?	
<b>Item 12</b> As estratégias utilizadas favorecem a cooperação entre os alunos?	
<b>Item 13</b> No caso de haver estagiário/auxiliar, esse constitui-se um apoio à sala de aula e não ao aluno com necessidades especiais exclusivamente?	

**APÊNDICE F – Questionário para avaliação do Núcleo Comum**

Caro (a) professor (a), por favor, indique:

1. O que **mais** gostou dos nossos encontros em relação aos procedimentos metodológicos, discussões, materiais, vídeos, estudos de casos, entre outros.

---

---

---

---

2. O que **menos** gostou de nossos encontros em relação aos procedimentos metodológicos, discussões, materiais, vídeos, estudos de casos, entre outros.

---

---

---

---

3. Comentários e/ou sugestões para aprimorarmos a pesquisa.

---

---

---

---

Obrigada por tudo! Foi um prazer compartilharmos conhecimento!

Emille Gomes Paganotti

## APÊNDICE G – Diário de campo do professor



Querida professora,

Tem sido muito importante essa experiência de troca de conhecimentos com você! Estou muito grata por esta oportunidade!

Até agora, nós refletimos a respeito das legislações (aula 1), das concepções sobre deficiência intelectual nas perspectivas históricas (aula 2), de adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual (aula 3) e os objetivos do atendimento educacional especializado (aula 4). Também pude observar a sua prática na disciplina que você considera mais desafiadora e na disciplina que você considera mais fácil de incluir o aluno com deficiência intelectual.

Te entrego este caderno com o objetivo de auxiliar a minha organização e preparação das sessões com núcleo específico, referentes aos próximos encontros até junho. Ou seja, a partir de agora os assuntos abordados serão escolhidos por nós conjuntamente, de acordo com sua demanda cotidiana!

Neste caderno, você tem total liberdade para compartilhar comigo seus planejamentos, sentimentos, autorreflexões, auto-observações e dúvidas referentes à inclusão do aluno com deficiência intelectual. Seus registros não precisam ser longos ou em linguagem formal! Faça como preferir, desde que ao final da semana seja compartilhado comigo algum conteúdo a respeito de suas vivências na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

Momentos de reflexão são de extrema importância para aprimorar a prática docente. E, assim, seguimos nossa formação continuada em serviço!

Estou à disposição!

Com carinho,

Emille Gomes Paganotti

**APÊNDICE H – Questionário do programa de consultoria colaborativa “Práticas pedagógicas em inclusão escolar – Deficiência intelectual”.**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Avaliação dos encontros de consultoria colaborativa:**

- 1) Considerando os encontros que tivemos (presenciais e virtuais), de maneira geral, o que você me diz sobre os conhecimentos que obteve?
- 2) Dê um exemplo de algo que tratamos nos encontros e que te fez pensar diferente do que pensava sobre isso.
- 3) Ao aprender sobre determinado assunto, você planeja fazer diferente na prática quando as atividades presenciais voltarem? Dê um exemplo.
- 4) Considerando os encontros que tivemos (presenciais e virtuais), de maneira geral, quais são os desafios que você ainda vê para incluir alunos com deficiência intelectual em suas aulas?
- 5) Ao considerar esses desafios, em que medida você acredita que será capaz de superá-los quando estiver ensinando de forma presencial?
- 6) A partir do respondido na questão anterior, dê exemplo(s) de qual(is) você já se vê tentando superá-lo(s) na prática.

**Por favor, avalie os aspectos das questões abaixo considerando as suas necessidades na prática sobre inclusão de DI:**

- 7) Conteúdos apresentados nos encontros presenciais e/ou virtuais.
  - Totalmente adequado.
  - Adequado.
  - Inadequado.
  - Totalmente inadequado.
- 8) Qualidade dos materiais utilizados durante os encontros presenciais e/ou virtuais.
  - Totalmente adequado.
  - Adequado.
  - Inadequado.
  - Totalmente inadequado.
- 9) Uso de vídeos nos encontros presenciais e/ou virtuais.
  - Totalmente adequado.
  - Adequado.
  - Inadequado.

- Totalmente inadequado.

**10) Uso de charges nos encontros presenciais e/ou virtuais.**

- Totalmente adequado.
- Adequado.
- Inadequado.
- Totalmente inadequado.

**11) Uso de casos de ensino nos encontros presenciais e/ou virtuais.**

- Totalmente adequado.
- Adequado.
- Inadequado.
- Totalmente inadequado.

**12) Uso de pesquisas científicas nos encontros presenciais e/ou virtuais.**

- Totalmente adequado.
- Adequado.
- Inadequado.
- Totalmente inadequado.

**13) Respostas às questões levantadas nos encontros presenciais e virtuais**

- Totalmente adequado.
- Adequado.
- Inadequado.
- Totalmente inadequado.

**14) Quais comentários/sugestões você pode indicar para a pesquisadora aprimorar o curso de formação continuada?**

**15) A formação continuada atendeu suas expectativas? Justifique sua resposta, por favor.**

**16) Você considera que os encontros colaboraram com sua prática docente? Justifique sua resposta, por favor.**

**17) Você considera que os encontros influenciaram positivamente sua confiança para incluir estudantes com deficiência intelectual?**

- Todos os encontros.
- A maioria dos encontros.
- Alguns encontros.
- Nenhum encontro.
- Não sei responder.

**18) Você recomendaria essa formação continuada para outros professores?**

- Sim.
- Sim, com ressalvas.
- Não.
- Não sei.

**19)** Você participaria de outra formação continuada com a doutoranda Emille?

- Sim.
- Sim, com ressalvas.
- Não.
- Não sei.

#### **EEDPI - DI**

**20)** Considerando as respostas que deu para as questões na Escala (EEDPI-DI) acima, em qual(is) você avalia que o curso elevou sua autoconfiança para incluir estudantes com deficiência intelectual nas aulas? (Você pode colocar o(s) número(s) da(s) questão(ões) ou se quiser, pode dar exemplo).

**21)** Considerando as respostas que deu para as questões na Escala (EEDPI-DI) acima, em qual(is) você avalia que o curso diminuiu sua autoconfiança para incluir estudantes com deficiência intelectual nas aulas? (Você pode colocar o(s) número(s) da(s) questão(ões) ou se quiser, pode dar um exemplo).

#### **EFAED**

**22)** Quando você pensa sobre aquilo que te faz perceber com mais autoconfiança para incluir estudantes com DI nas aulas, o que ou quais aspectos, situações você considera como mais significativas, valorosas para que você se sinta autoconfiante? Se quiser, pode dar um ou mais exemplos.

**23)** Você tem alguma observação/sugestão sobre educação especial que considere relevante para me dizer? (Opcional).

**ANEXO A – Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas para alunos com Deficiência Intelectual (EEDPI – DI)**

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas**

Este instrumento foi desenvolvido para ajudar a compreender a natureza dos fatores que influenciam o sucesso das atividades cotidianas de sala de aula para a criação de um ambiente inclusivo. Em uma sala de aula inclusiva, alunos de uma ampla variedade de capacidades e habilidades diversas aprendem em conjunto, com os recursos necessários disponíveis para professores e alunos.

Por favor, circule o número que melhor representa sua opinião sobre cada uma das afirmações. Por favor, tente responder a todas as questões.

Item	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Discordo Parcialmente	4 Concordo Parcialmente	5 Concordo	6 Concordo Totalmente
	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>DP</b>	<b>CP</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
1 Consigo deixar claro, aos alunos, quais minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.	1	2	3	4	5	6
2 Sou capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhento.	1	2	3	4	5	6
3 Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.	1	2	3	4	5	6
4 Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação a aprendizagem, interação e comportamento).	1	2	3	4	5	6
5 Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.	1	2	3	4	5	6
6 Consigo propor desafios adequados a alunos com deficiência intelectual.	1	2	3	4	5	6

7	Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
8	Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
9	Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência intelectual.	1	2	3	4	5	6
10	Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência intelectual sejam adequadamente atendidas.	1	2	3	4	5	6
11	Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5	6
12	Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência intelectual.	1	2	3	4	5	6
13	Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência intelectual em sala de aula.	1	2	3	4	5	6



14	Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos <i>em pares</i> ou em <i>pequenos grupos</i> .	1	2	3	4	5	6
15	Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho, etc.)	1	2	3	4	5	6
16	Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual às pessoas que conhecem pouco desse assunto.	1	2	3	4	5	6

Tradução e adaptação da *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale* (SHARMA; LOREMAN; FORLIN, 2012), por Bárbara Amaral Martins.

**ANEXO B – Escala de Fontes de Autoeficácia Docente**

Item	1	2	3	4	5	6
	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>DP</b>	<b>CP</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
1 O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim.	1	2	3	4	5	6
2 Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
3 Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor (a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar	1	2	3	4	5	6
4 Quando percebo que estou ansioso (a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
5 As experiências diretas de domínio da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
6 Assistir a filmes e/ou a vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
7 Comentários que desvalorizam minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6

8	Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar	1	2	3	4	5	6
9	Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
10	Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
11	Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
12	A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
13	Enfrentar situações desafiadoras e que despendem mais esforço como professor (a), contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
14	Observar professores competentes explicando sobre a prática docente – o que fazem, como fazem etc, – influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar	1	2	3	4	5	6
15	Ouvir comentários de pessoas que admiro	1	2	3	4	5	6

reconhecendo o meu progresso como professor (a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	
16 Mudanças no meu humor durante minha prática como professor afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1            2            3            4            5            6

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 71. p. 659-669, jan. 2012.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.7472>>.