



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

JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA

SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA NA REALIDADE BRASILEIRA:

formação para modular os apoios às necessidades dos estudantes

São Carlos - SP

2024

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

JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA

SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA NA REALIDADE BRASILEIRA:

formação para modular os apoios às necessidades dos estudantes

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Orientadora: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

São Carlos – SP

2024

Costa, Juliane Dayrle Vasconcelos da

Sistema de suporte multicamada na realidade brasileira:
: formação para modular os apoios às necessidades dos
estudantes / Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa -- 2024.
278f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Enicéia Gonçalves Mendes

Banca Examinadora: Gerusa Ferreira Lourenço, Cristina

Broglia Feitosa de Lacerda, Cristina Cinto Araujo

Pedroso, Joaquim Colôa

Bibliografia

1. Educação especial. 2. Programa de formação. 3.

Ensino para todos. I. Costa, Juliane Dayrle Vasconcelos

da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



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 Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa, realizada em 24/10/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Cinto Araujo Pedroso (USP)

Prof. Dr. Joaquim Colôa (ULisboa)

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

DEDICATÓRIA

Ao Vovô Antônio Costa (*in memoriam*), a quem me apoiou desde o dia que eu disse que viria fazer mestrado em São Paulo. Eu prometi que eu viria e seria feliz!

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar meus agradecimentos sem mencionar aquele que é a fonte de toda sabedoria, fraternidade, bondade e proteção, que me fez acreditar que este sonho poderia se tornar realidade. Deus é sempre muito generoso comigo!

À minha família, minha base e meu sustento, especialmente meu núcleo familiar: minha mãe Luciene, meu pai Juvenal e meus maninhos Dayse e Deyvid, que sempre me apoiaram incondicionalmente e aceitaram minhas ausências. Sempre foi e sempre será sobre nós e para nós!

Agradeço também à minha mãe intelectual, minha orientadora Profa. Dra. Eniceia Mendes, a maior referência da educação especial brasileira. Obrigada por todo ensinamento e apoio. Ser sua orientanda foi, e sempre será, uma grande responsabilidade e honra.

Ao PPGEEES, aos professores e colegas por todo conhecimento e experiência compartilhada, aqui estando como representantes docentes: Leonardo Cabral, Ketilin Pedro, Carla Vilaronga e Adriana García e discentes: Deborah, Thainá, Mamary, Luciana, Luís, Ana Elisa, Amanda, Natany, Mariana Gonzaga, dentre outros.

Ao meu querido grupo de pesquisa, GP – FOREESP, que foi um verdadeiro pilar de sustentação e um exemplo de parceria colaborativa ao longo desses seis anos de mestrado e doutorado. Não consigo imaginar minha trajetória na pesquisa sem ter cruzado meu caminho com vocês. FOREESP FOREVER!

À minha supervisora do Doutorado Sanduíche, professora Marta Gràcia pela oportunidade de trocas e acolhimento ao longo dos seis meses de internacionalização na Universitat de Barcelona. Além disso, não posso esquecer meus amigos do sanduíche: Paola, Kati, Verônica, Vando, Rodrigo, Gleison, Sergio, Paulo e os demais que me mostraram a vibrante vida europeia.

Aos meus seletos grupos “Nata no AR” composto por Mamary, Jéssica, Thatá, Lu e Keisy, as “Camponesas” formado por Mari, Josivan, Gabi, Lu e Natany e os “Amigos do copo” constituído por Cris, Dêh, Jojo, Isa, Wal, Sthe e Thatá. Vocês são sensacionais e me mostraram na prática que viver não cabe no Lattes.

Às amigas que São Carlos me proporcionou, representadas por Fernanda, Mirela, Gabi, Carol e Isa.

Aos meus amigos do Pará, aqui representados por: Adriele, Syane, Karla, Cleicinha, Vivi, Jessé, Diellen, Joyce, Jéssica, Marquinhos, Pamela, Takashi, Carla, Natasha, Adriano, Tiago, Taismara e tantos outros que me apoiaram e enviaram energias positivas para que tudo

desse certo, e deu!

Às minhas eternas orientandas, Giovanna e Thainá, que me ensinaram a ensinar!

À banca de avaliação desse estudo: Geresa Lourenço, Cristina Pedroso, Cristina Lacerda e Joaquim Colôa, a quem eu quero externar meu profundo agradecimento e respeito, referências da área, as contribuições foram de imensa importância para meu estudo.

Não poderia deixar de finalizar esses agradecimentos a agradecer a todos os membros, participantes e formadores do projeto PAC-COVID19, que se fizeram presentes, discutiram, interagiram e refletiram, construímos “nós” e sobre “nós” nesta pesquisa.

EPÍGRAFE

A pandemia chegou!
E agora a educação?
Rupturas, equilíbrio...
Qual será atuação?

Que tenha estrutura
Embasada na ciência
Traga plano de ação
Instigue a consciência.

PLASSMUC dá o norte
Para estas jornadas
Ao Sistema de Suporte
Multicamada

Plano que resgata
o socioemocional
a vida acadêmica
e até habilidades
comportamentais

Com base nos princípios:
Equipe colaborar
Liderança e apoios
As aulas implementar
Com monitoramento
Nova cultura que vem...
Sempre na intervenção
Os alunos aprendem

Mais que planejar
Tem que identificar
Níveis de aprendizagem

E em camadas atuar
Nível 1 universal
Nível 2 focalizado
3 intensivamente
Vai ocupar a mente

Parece tudo fácil!
Sem imediatismo
Precisa ser bem hábil
Pensar com otimismo

Avaliar, inovar
Ver os engajamentos,
das metas por áreas
também os complementos

O PLASSMUC originou
conhecimento e ação
E com a sala Girassol
Dica de reflexão!

(PLASSMUC, CE3, 2023)

RESUMO

Durante os dois anos de pandemia da Covid-19, a sociedade enfrentou um cenário marcado por incertezas, perdas e medos, afetando diferentes segmentos da sociedade, inclusive a educação. Com o retorno das atividades presenciais, surgiram novos desafios e tensionamentos, tanto por parte dos professores quanto para os estudantes, no que se refere à garantia da participação e promoção da aprendizagem de todos. Diante da magnitude desses desafios no contexto atual, e reconhecendo a necessidade de uma reorganização da escola para ofertar apoios, serviços e suportes adequados às demandas da diversidade, tornou-se oportuno a utilização de propostas inovadoras para esse novo contexto. Diante disso, a presente pesquisa, tem como objetivo geral desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação sobre Sistema de Suporte Multicamada (SSMC) para profissionais da educação, visando contribuir para atuação e formação, promovendo, assim, maior acessibilidade aos estudantes com e sem deficiência. Como objetivos específicos pretendeu-se: a) Desenvolver o programa de formação sobre SSMC para profissionais que atuam na educação; b) Descrever e analisar um plano de inovação sobre SSMC, construído de forma colaborativa entre formadores e participantes; c) Avaliar os impactos do programa de formação na turma, na escola e na rede municipal a partir das percepções dos profissionais; d) Avaliar os limites e as contribuições da proposta do SSMC na ampliação da capacidade da escola de responder à diversidade dos estudantes. Este estudo adota uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório, com delineamento de Pesquisa-ação colaborativa. Participaram da pesquisa 38 profissionais da rede municipal de uma cidade do estado de São Paulo. O desenvolvimento do estudo ocorreu em três etapas: 1) Planejando um programa de formação sobre Sistema de Suporte Multicamada; 2) Implementando um programa de formação sobre Sistema de Suporte Multicamada; e, 3) Avaliando um programa de formação sobre Sistema de Suporte Multicamada. A coleta de dados foi realizada predominantemente em ambientes virtuais, por meio de encontros formativos e grupos focais. Foi produzido de forma colaborativa um Plano de Inovação para o Fomento do Sistema de Suporte Multicamada a ser implementado em uma turma desafiadora, nomeada neste estudo como Girassol. Após a coleta, o material foi editado, transcrito e posteriormente analisado por meio da análise de Conteúdo (AC), e foram categorizados em três principais categorias: Plano de inovação baseado no SSMC; Impacto do programa de formação; e, Avaliação do programa de formação sobre SSMC. De modo geral, os resultados mostraram uma apropriação dos conceitos e princípios do SSMC, o que foi fundamental para o desenvolvimento e implementação do PLASSMUC. Foram observadas mudanças significativas na turma Girassol, na escola e na rede municipal de ensino. Além disso, o programa foi bem recebido pelos participantes, com avaliações positivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Programa de Formação. Ensino para todos. Sistema de Suporte Multicamada.

ABSTRACT

During the two years of the Covid-19 pandemic, society faced a scenario marked by uncertainties, losses, and fears, affecting different sectors of society, including education. With the return of in-person activities, new challenges and tensions arose, both for teachers and students, regarding ensuring participation and promoting learning for all. Given the magnitude of these challenges in the current context, and recognizing the need for schools to reorganize in order to offer adequate support, services, and assistance to meet the demands of diversity, the use of innovative proposals for this new context became timely. In light of this, the present research has the general objective of developing, implementing, and evaluating a training program on the Multi-tiered System of supports (MTSS) for education professionals, aiming to contribute to their professional performance and training, thus promoting greater accessibility for students with and without disabilities. The specific objectives are: a) To develop a training program on MTSS for professionals working in education; b) To describe and analyze an innovation plan on MTSS, built collaboratively between trainers and participants; c) To evaluate the impacts of the training program on the class, the school, and the municipal network based on the professionals' perceptions; d) To assess the limitations and contributions of the MSS proposal in expanding the school's capacity to respond to the diversity of students. This study adopts a qualitative, exploratory approach, using a collaborative action research design. Thirty-eight professionals from the municipal network of a city in the state of São Paulo participated in the research. The study was conducted in three stages: 1) Planning a training program on the Multi-tiered System of supports; 2) Implementing the training program on the Multi-tiered System of supports; and 3) Evaluating the training program on the Multi-tiered System of supports. Data collection was predominantly carried out in virtual environments, through formative meetings and focus groups. An Innovation Plan to Promote the Multilayered Support System was collaboratively developed to be implemented in a challenging class, referred to in this study as "Girassol." After data collection, the material was edited, transcribed, and later analyzed through Content Analysis (CA), and categorized into three main categories: Innovation plan based on MSS; Impact of the training program; and Evaluation of the training program on MTSS. Overall, the results showed an appropriation of the concepts and principles of MTSS, which was fundamental for the development and implementation of the Innovation Plan to Promote MTSS. Significant changes were observed in the Girassol class, in the school, and in the municipal education network. Additionally, the program was well received by the participants, with positive evaluations.

KEY WORDS: Special education. Training Program. Teaching for All. Multi-tiered System of supports

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sistema de Suporte Multicamada	54
Figura 2 - Sequência dos módulos do aperfeiçoamento PAC-COVID 19	66
Figura 3 - Captura de tela das duas salas virtuais do <i>Google Classroom</i> utilizados no PACCOVID-19	67
Figura 4 - Captura de tela dos dois grupos do <i>WhatsApp</i> utilizados no PACCOVID 19.....	68
Figura 5 - Captura do material didático da formação sobre Sistema de Suporte Multicamada	84
Figura 6 - Estrutura dos resultados e discussões	93
Figura 7 - Estruturação do PLASSMUC	95
Figura 8 - Dados sobre alfabetização turma Girassol.....	99
Figura 9 - Área Língua Portuguesa.....	121
Figura 10 - Área Matemática.....	123
Figura 11 - Área Redação.....	125
Figura 12 - Área Frequência.....	127
Figura 13 - Área Família	128
Figura 14 - Área Comportamento/disciplina	130
Figura 15 - PC3 e PC7 interagindo na turma Girassol	141
Figura 16 - Carrossel de práticas diversificadas na turma Girassol	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de crianças e jovens fora das escolas no Brasil.....	30
Gráfico 2 - Taxa de distorção-idade série de estudantes brasileiros.....	30
Gráfico 3 - Avaliação SIEM 1 da turma Girassol	97
Gráfico 4 - Avaliação da estrutura do programa de formação	149
Gráfico 5 - Conteúdos e atividades.....	150
Gráfico 6 - Contribuições e condução do programa de formação.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estruturação dos módulos do PAC-COVID19.....	68
Quadro 2 - Dados do quantitativo de profissionais pertencentes a rede municipal de educação	74
Quadro 3 - Quantitativo de estudantes atendido pela rede municipal	74
Quadro 4 - Número de estudantes do público da Educação Especial atendidos pelas duas professoras do AEE (A e B) da escola-alvo.	75
Quadro 5 - Descrição dos participantes da pesquisa	77
Quadro 6 - Instrumentos da pesquisa	80
Quadro 7 - Estudantes da turma Girassol de risco.....	98
Quadro 8 - Metas e estratégias por áreas de intervenção universal do PLASSMUC.....	102
Quadro 9 - Área Alfabetização e letramento	104
Quadro 10 - Área Linguagem oral.....	106
Quadro 11 - Área Gestão de comportamento e disciplina em sala de aula	109
Quadro 12 - Área Gestão de sala de aula no SSMC	117
Quadro 13 - Planejamento de implementação da turma Girassol (estratégias e objetivos)....	132
Quadro 14 - Planejamento de implementação da turma Girassol (frequências, habilidades e adaptações)	133
Quadro 15 - Avaliação das participantes sobre o monitoramento da turma Girassol	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	ANÁLISE DE CONTEÚDO
AEE	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
CAEE	CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO PARA APRECIÇÃO ÉTICA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CLT	CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO
CRAS	CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DUA	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM
ED	ENSINO DIFERENCIADO
EUA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
FE-USP	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP-USP	FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
GEPEM	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MORAL
GP FOREESP	GRUPO DE PESQUISA DE FORMAÇÃO EM RECURSOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
HL	HORA LIVRE
HQ	HISTÓRIA EM QUADRINHOS
HTPC	HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO E COLETIVO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDH	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO
IEA	INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS
IRMD	INTERVENÇÕES MULTINÍVEIS DE RESPOSTA À DIVERSIDADE
LBI	LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO
MIBLSI	MICHIGAN'S INTEGRATED BEHAVIOR AND LEARNING SUPPORT INITIATIVE
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MTSS	MULTI-TIERED SYSTEM OF SUPPORTS

OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
ODS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
OMS	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE
ONEESP	OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PACCOVID19	PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA PARA MITIGAÇÃO DOS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID 19
PAEE	PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
PBIS	POSITIVE BEHAVIORAL INTERVENTIONS & SUPPORTS
PLAFOCE	PLANO DE FOMENTO À CULTURA INCLUSIVA E COLABORATIVA
RTI	RESPOSTA À INTERVENÇÃO
Saeb	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SCP	SUPORTE COMPORTAMENTAL POSITIVO
SIEM	SIMULADO INTERNO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL
SRM	SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL
SSMC	SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA
TCLE	TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TEA	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
UFSCAR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA
UNIESP AFARP	- UNIÃO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS DA FACULDADE DE RIBEIRÃO PRETO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. PENSANDO EM TODOS E VALORIZANDO CADA UM: MATERIALIZANDO UMA ESCOLA PARA TODOS	24
1.1 DA INCLUSÃO À DIVERSIDADE NA ESCOLA: CONCEITOS E TERMINOLOGIA	24
1.2 PERSPECTIVAS ATUAIS E FUTURAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM OU SEM DEFICIÊNCIA	29
2 COLABORAÇÃO, REDES DE APOIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA COLABORATIVA	36
2.1 A CULTURA COLABORATIVA E INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE REDES DE APOIO ESCOLAR	36
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA COLABORATIVA	40
3 RESSIGNIFICANDO A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COM BASE NO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA (SSMC)	45
3.1 FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS DO SSMC	45
3.1.1 Componentes e princípios do SSMC	48
3.1.1.1 Liderança baseada em equipe	48
3.1.1.2 Sistema de camadas	49
3.1.1.3. Seleção e implementação de instrução, intervenções e apoios	56
3.1.1.4 Sistema de triagem e avaliação	57
3.1.1.5 Monitoramento contínuo baseado em decisões e dados	58
3.1.1.6 Estratégias de envolvimento da família	59
3.2 SSMC: DA TEORIA À PRÁTICA	60
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
4.1 DELINEAMENTO	71
4.2 LOCAL	72
4.2.1 A escola alvo	75
4.2.2 A turma Girassol	76

4.3 PARTICIPANTES	76
4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	80
4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	83
4.5.1 Etapa Preliminar – Condução dos procedimentos éticos	83
4.5.2 Etapa I: Planejando um programa de formação sobre SSMC	84
4.5.3 Implementando um programa de formação sobre SSMC	85
4.5.3.1 O PLASSMUC: elaboração, implementação e avaliação	88
4.5.4 Avaliando um programa de formação sobre SSMC	89
4.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	91
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	92
5.1 PLANO DE INOVAÇÃO BASEADO NO SSMC: PLASSMUC	94
5.1.1 A turma Girassol: percepção dos profissionais e evidências dos dados avaliativos	96
5.1.2 Metas e estratégias universais para a turma Girassol	102
5.1.2.1 Metas e estratégias universais na dimensão de alfabetização e letramento	103
5.1.2.2 Metas e estratégias universais na área de linguagem oral	105
5.1.2.3 Metas e estratégias universais na área da gestão de comportamento e disciplina em sala de aula	109
5.1.2.4 Metas e estratégias universais na área de gestão de sala de aula no SSMC	116
5.1.3 As intervenções adicionais: Nível 2 e 3	120
5.1.4 Planejamento de Intervenções Direcionadas	131
5.1.5 Apoio Colaborativo da Gestão Escolar	135
5.1.6 Metodologias previstas e logística de implementação	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXOS	174
APÊNDICES	219

APRESENTAÇÃO

Diversos foram os motivos que me impulsionaram a realizar e buscar trilhar uma jornada tão linda que foi fazer uma Pós-Graduação em Educação Especial, iniciando com o mestrado e agora avançando para o doutorado, em outro estado, localizado em outra região, a mais de 2.000 km de distância da minha concepção de lar. A Educação Especial, o indivíduo Público da Educação Especial, era algo já notado por mim desde a infância e evidenciado na adolescência. Lembro-me muito bem que o momento mais desafiador foi quando fiz dois amigos Surdos, que eram irmãos e todos os dias íamos juntos para a escola no mesmo ônibus. Aprendi muito com eles!

Em 2015, já estava na faculdade e por incentivo do meu amigo Tiago Tabayara, nos matriculamos em um curso básico de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

A partir desta experiência, senti-me mais motivada e optei por buscar mais conhecimentos sobre a temática. No ano seguinte, decidi participar de um curso intensivo de Libras, promovido pelo professor Rubens Faro. Além de ser um excelente professor, por quem nutro imensa admiração, ele é um militante Surdo da Universidade Federal do Pará, no campus onde eu estudava. Aprendi muito com ele, tanto durante quanto após o curso. Ainda assim, não me sentia satisfeita, percebia a necessidade de me debruçar mais sobre o tema e de ampliar as discussões para outros públicos.

Em 2016, por indicação de outra amiga, Jodelma Reis, comecei a participar de grupos de pesquisas sobre diversidade e inclusão, sendo o principal deles o Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica (GEIRA). A participação no GEIRA me proporcionou a oportunidade de produzir um trabalho completo para ser apresentado no VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (CBEE).

O CBEE foi um divisor de águas na minha vida acadêmica, pois foi nesse evento que tive a oportunidade de conhecer referências nacionais da área, dentre elas, Enicéia Mendes e Cristina Lacerda. As discussões vivenciadas naquele evento me fizeram repensar meu papel social e me integrar na luta em favor da educação de qualidade para todos.

Deus, sempre muito generoso comigo, permitiu que eu dividisse muitos espaços de discussão com as duas grandes inspirações!

No início do ano de 2017, fui selecionada em um processo seletivo promovido pelo GEIRA para ser bolsista do projeto “Formação docente para inclusão de alunos da educação especial na educação superior”, coordenado pela professora MsC. Raphaella Duarte Cavalcante Lopes, que posteriormente foi minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Como bolsista, tive a riquíssima oportunidade de conhecer mais sobre o histórico das lutas enfrentadas pelas minorias históricas.

No projeto e no GEIRA, fui agraciada com diversas experiências que enriqueceram a minha trajetória: debates, reuniões, eventos, organização de eventos, monitoria de disciplina, oficinas e minicursos ofertados. Mas, acima de tudo, o que mais me marcou foram as amizades construídas com pessoas que, há anos, já estudavam educação especial. Dentre elas, gostaria de citar: Cleice, Karla, Jéssica, Viviane, Giovane, Cleidinei, Rapha, Vany, Karina entre outros, sempre dispostos a partilhar as construções e desconstruções que tiveram ao longo do processo.

Em 2017, realizei também a produção do meu TCC, intitulado “*Perfil del profesor de español para la inclusión del público alvo de la educación especial en la UFPA - Castanhal*” sob a orientação da professora Raphaella e coorientação do professor Michel. Eu amava minha pesquisa, mas, naquele momento, passei a duvidar do amor que tinha por mim mesma. Precisei parar, cuidar de mim e tomar decisões importantes que influenciaram diretamente a minha chegada até aqui. Que bom que eu não desisti!

Em 2018, após concluir a graduação, iniciei uma especialização em Atendimento Educacional Especializado. Logo em seguida, recebi o convite para atuar como acompanhante terapêutica, de uma criança de três anos com autismo, em uma escola privada.

Foi uma experiência ímpar, principalmente por atuar em parceria com uma equipe multiprofissional formada por um psicólogo, uma fonoaudióloga, uma terapeuta ocupacional e uma pedagoga especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Por meio dessa convivência, conheci muitos outros profissionais e participei de formações e projetos voltados ao atendimento de crianças pequenas com deficiência.

Neste mesmo ano, fui contratada pela rede municipal da cidade para atuar como profissional de apoio escolar em uma creche, acompanhando uma criança de três anos com TEA. Nessa escola, também vivenciei parcerias inesquecíveis. Jaque e Luciana, meu sincero agradecimento pela paciência e ensinamentos compartilhados.

No segundo semestre de 2018, uma amiga me enviou o edital do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos.

Fiquei paralisada, mas, ao mesmo tempo, senti que aquele era o momento certo, a oportunidade que eu precisava para buscar respostas às inquietações que haviam surgido durante a graduação e na prática profissional. Sem hesitar, enviei uma mensagem para a Vany, vice-coordenadora do GEIRA, que havia concluído o mestrado em Educação Especial na mesma universidade, sob a orientação da professora Fabiana Cia. Vany foi minha madrinha, guiou-me durante o processo e acima de tudo, acreditou que seria possível.

Diante desse breve histórico, quero dizer que eu consegui, fui “presenteada pelo universo”. Tive a felicidade de ser orientada pela professora Dra. Carla Vilaronga, a Carlinha sempre tão doce e paciente.

Segui para o doutorado em meio à pandemia da Covid-19, agora sob a orientação da maior referência da Educação Especial. Foi difícil viver o ensino remoto e também uma grande responsabilidade ser orientada pela estimada Eniceia Mendes. Tentei cuidar de mim e dos meus!

Em 2022, voltei para São Carlos e enfrentei outro grande desafio: fazer parte de uma pesquisa tão potente como foi o “guarda-chuva” em que eu tive a honra de fazer parte. O PAC-COVID despertou em mim uma nova maneira de fazer pesquisa.

Em 2024, conquistei o primeiro lugar no edital do Capes Print para o doutorado sanduíche, em um processo seletivo em minha universidade. Foi nesse momento que fechei o meu doutorado realizando um dos meus maiores sonhos: a internacionalização. Sob a supervisão da professora Marta Gràcia, da Universitat de Barcelona, mergulhei profundamente nessa oportunidade. Posso afirmar com segurança: existe uma nova Juliane depois do sanduíche.

Cheguei ao final dessa jornada com muita gratidão, certa de ter feito o melhor que eu pude dentro das possibilidades que tive. E sei que, agora, esse é apenas o começo de uma outra jornada!

Assim, espero que esse relato pessoal e profissional seja motivo de inspiração para acadêmicos e profissionais, especialmente os meus: meninas, paraenses, nortistas que, em meio as dificuldades, reconhecem que a educação muda histórias. Desejo seguir na pesquisa, produzindo conhecimentos acadêmico-científicos que contribuam com a qualidade do processo de escolarização dos estudantes com deficiência e com o desenvolvimento profissional de professores e demais profissionais atuantes na inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Historicamente, as propostas educacionais defendiam a ideia que todos os estudantes poderiam ser atendidos por um único modo de escolarização. Essa mesma perspectiva também era aplicada aos estudantes da Educação Especial, porém, para esse grupo, primeiramente se identificava a categoria em que eles se encaixavam, e a partir dessa classificação, eram definidos os recursos que lhes seriam oferecidos, de uma forma padronizada, no processo de ensino e aprendizagem. Esse entendimento levou, indiretamente, à mistificação sobre o ensino para esses estudantes e, conseqüentemente, os professores que trabalhavam com eles passaram a ser considerados como profissionais superespecializados.

Para Piccolo (2022) a história social do processo de ensino na educação especial, encontra-se em constante mudança, pois, acompanha os progressos e retrocessos civilizatórios, e um dos marcos da mudança interpretativa se deve a ideia de construção da deficiência, condicionada a partir das dinâmicas sociais, que partiu, a priori, de uma lente biológica de compreender o outro.

Neste contexto, é importante relatar o movimento das pessoas com deficiência falando de si mesmo, sem intermediários. O movimento do *disability studies* preocupou-se em desenvolver de forma interdisciplinar, uma área promissora voltada a conhecimentos e práticas, baseadas em reflexões feitas por pessoas com deficiência, que foi intitulado no Brasil como modelo social da deficiência. De modo simplificado, se propõe um processo de rompimento de concepções reducionistas sobre a deficiência e sobre as pessoas com deficiência propriamente dita, nas quais antes eram evidenciadas as lesões e os impedimentos do indivíduo, desconsiderando as barreiras existentes que interferiam na sua plena participação (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012).

As atuais políticas de âmbito nacional, a exemplo a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e as agendas internacionais, aqui representada pela Declaração de Incheon (Unesco, 2015) propõem a efetivação de práticas educacionais alicerçadas na abordagem social da deficiência. Assim, somada a luta pela educação de todas e todos, as perspectivas foram se alterando, as escolas e salas de aula se tornaram cada vez mais diversas, com isso, gerou-se a dúvida: qual a forma mais eficaz de ensinar turmas heterogêneas?

Não há uma resposta unânime para esse questionamento, pois a educação inclusiva não pode e nem deve ser vista como uma receita pré-estabelecida e por se tratar de uma demanda multifatorial, impossibilitaria que uma única estratégia fosse suficiente para atender todos os contextos.

No caso das escolas brasileiras, a julgar pelos índices que comparam qualidade do ensino em âmbito internacional (OCDE, 2020), teríamos muito o que melhorar para todos os estudantes, pois não são apenas os do público da educação especial que não estão aprendendo. Assim, não é correto atribuir a estes a responsabilidade pelo fracasso da escola em não conseguir dar acesso ao conhecimento a todos. Outro aspecto é que as escolas normalmente atuam de forma remediativa, ou seja, esperam que o estudante fracasse ou apresente baixo desempenho para assim buscar estratégias tardias para superar as barreiras que causam essa defasagem (Richardson; Powell, 2011). Frente a isso, alguns autores destacaram a importância de serem buscadas novas possibilidades para prevenir e minimizar as barreiras na escolarização, por meio de uma identificação precoce da possibilidade de insucesso (Carta, 2019; Coogle; Storie; Rahn, 2022; Carta; Greenwood, 2023)

Historicamente, a escola brasileira que já encontrava grandes desafios em ensinar populações mais vulneráveis, se defrontou com o contexto pandêmico, entre os anos de 2020 a 2022, intensificando as barreiras na oferta de educação para todos. Werneck e Carvalho (2020) apontam que em países como o Brasil, que possui um alto nível de desigualdade social, população em condições precárias de saneamento, habitação, acesso à água potável, aglomerações frequentes e pobreza, tornou-se ainda mais desafiador a realização das medidas emergenciais orientadas pelas autoridades sanitárias, frente ao enfrentamento do novo coronavírus.

A partir do estabelecimento da pandemia da COVID 19, doença altamente contagiosa, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou o uso de máscaras, hábitos de higienização e limitação de indivíduos em locais públicos, visando ainda em 2020 conter a disseminação do vírus que necessitava de contingenciamento do avanço de casos (OMS, 2020). Seguindo orientações dos órgãos sanitários responsáveis e governos, instituições e a população de modo geral precisaram se reorganizar, buscando estratégias para o novo cenário, sendo a mais recomendada e adotada no campo da educação, o ensino em caráter remoto. Assim, foi aprovado no Brasil o parecer N° 5, de 28 de abril de 2020, do Ministério da Educação (MEC), que considerou legal a oferta de atividades pedagógicas não presenciais, tanto na educação básica quanto superior.

Ao longo dos anos de pandemia, foram evidenciadas diferentes formas da aplicabilidade desta portaria no Brasil levando em conta o contexto sociopolítico econômico, o público atingido e as possibilidades e estratégias encontradas por escolas e professores para beneficiar o ensino e aprendizagem nesse período atípico (Couto; Couto; Cruz, 2020; Santana; Sales,

2020; Santos Junior; Monteiro, 2020). Considerando as medidas tomadas e seus reflexos no processo de escolarização, é fundamental compreender como se deu o processo de oferta da educação para os estudantes da educação especial.

Camisão, Conde e Victor (2021) realizaram um estudo cujo objetivo foi analisar o processo de implementação do ensino remoto com vista à garantia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público da educação especial em tempo de pandemia da COVID-19. Os autores constataram que a proposta dos municípios não correspondeu à proposta inclusiva prevista nas orientações anteriores ao período de pandemia, porém, se a finalidade nesse contexto foi de estabelecer vínculos, os objetivos foram alcançados. Entretanto, se ela pretendia o comprometimento da aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, esteve bem longe de ser atingida.

Após a reabertura das escolas, diferentes desafios e tensionamentos foram identificados tanto por professores quanto por estudantes. Entre os principais fatores observados, destacaram-se o desnível de aprendizagem entre os estudantes, os impactos emocionais resultantes do período de isolamento, e, sobretudo, a desmotivação generalizada em relação ao aprendizado. Cardoso, Pereira e Silva (2022) pesquisaram a percepção de 155 discentes da educação básica sobre o retorno das atividades acadêmicas presenciais no pós-pandemia. Constatou-se primordialmente o desejo do retorno presencial dos estudantes e as principais dificuldades encontradas por eles nesse retorno, estavam relacionadas ao aprendizado, ao deslocamento para o espaço escolar e às metodologias de ensino utilizadas pelos professores.

Dessa forma, observa-se que, ao retornarem às escolas, os estudantes enfrentaram, além da diversidade já presente, as desigualdades educacionais intensificadas pelo ensino remoto. Esse cenário tornou ainda mais evidente a heterogeneidade nas salas de aula. Formoso e Lima (2021) destacaram que o ensino remoto adotado pelas escolas brasileiras foi excludente, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais preexistentes.

Mendes (2023) destaca que a demanda por apoio, reforço ou atendimento educacional especializado aumentou consideravelmente, sobrecarregando esses serviços.

No caso de estudantes da Educação Especial é prevista a oferta do AEE realizado nas Salas de Recurso Multifuncional (SRM), no contra turno a escolarização desses estudantes. Porém, estudos desenvolvidos pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) apontaram que este serviço tamanho único de apoio não é suficiente para atender a diversidade e individualidade dos estudantes público da educação especial presentes nas turmas (Mendes; Cia, 2014; Mendes; Cia; Tannús-Valadão, 2015; Mendes; Cia; D` Affonseca, 2015; Mendes;

Cia; Cabral, 2015). Além disso, há de se considerar na maior parte do tempo de permanência na escola, pois, esses estudantes devem participar da classe comum, com turmas grandes e heterogêneas, e nem sempre os professores sabem dar respostas à diversidade dos estudantes.

Dentre as diferentes propostas destacadas na literatura, encontram-se as abordagens universalistas, que são propostas pensadas e planejadas para atender a diversidade presente na sala de aula e proporcionar meios distintos para beneficiar a aprendizagem de todos, com base em evidências científicas. Nesse sentido, os estudos realizados pelo GP-FOREESP, seguem essa linha, de qualificar o ensino no contexto da classe comum, e entre as propostas, foram investigados: Ensino Colaborativo ou coensino (Capellini, 2004; Vilaronga, 2014; Cavalcante, 2012), Aprendizagem Cooperativa (Marins, 2019), Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA (Zerbato, 2019) e Ensino Diferenciado (Santos, 2021).

A partir de 2019, teve início neste grupo, uma linha de pesquisa envolvendo uma nova proposta, que foi a de reorganizar os apoios na escola segundo o Sistema de Suporte Multicamada (SSMC). Segundo Coogle, Storie e Rahn (2022) o SSMC caracteriza-se por ser uma abordagem promissora e potente de organização dos suportes na escola, estruturada em três níveis de intensidade variada, buscando equiparar as oportunidades entre estudantes com e sem deficiência. Além disso, o SSMC tem um caráter preventivo, contrapondo-se ao modelo convencional, que tende a intervir ofertando reforço ou AEE, após se constatar o fracasso dos estudantes, para então serem definidas as prioridades e repensadas as estratégias.

A Educação Especial buscou historicamente responder ao processo de ensino por meio de pequenos grupos classificados com base na categoria de deficiência, com foco no déficit. O SSMC, ao contrário da abordagem tradicional, defende uma abordagem mais preventiva, priorizando inicialmente as intervenções universais, que melhorem o ensino na sala de aula comum para todos os estudantes. O foco passa a ser o ensino do currículo padrão, e não mais os déficits, e com isso evita-se a necessidade de remediar problemas de aprendizagem resultantes de um ensino de má qualidade. Por outro lado, se as intervenções universais não forem suficientes, os estudantes que requeiram suporte adicional, de acordo com suas necessidades, terão acesso a outros serviços especializados. Desta forma, alivia-se a sobrecarga dos atendimentos individualizados, ao mesmo tempo em que se centraliza a intervenção no local mais adequado: a sala de aula comum.

Para Mendes (2023), do ponto de vista do sistema educacional brasileiro, a adoção do SSMC implicaria em três alterações, a saber:

- Introduzir sistemáticas de avaliações contínuas para monitorar a evolução dos desempenhos dos estudantes de forma mais consistente, permitindo tomadas de decisões baseadas em evidências sobre a necessidade de ser implementado mais ou menos suporte. Esse processo precisa ser gradual e flexível, levando em consideração os recursos disponíveis e as demandas específicas de cada contexto escolar;
- Inserir abordagens universalistas de melhoria do ensino, com base em evidências científicas promissoras, no contexto da sala de aula comum, de maneira gradual e alinhada às realidades das escolas, visando aprimorar as respostas educativas para atender todos os estudantes.
- Organizar na escola diferentes níveis de suportes e definir claramente os papéis de profissionais envolvidos, como por exemplo os professores do ensino comum, do atendimento educacional, de apoio/reforço e dos profissionais de apoio/cuidadores/mediadores, profissionais da equipe multidisciplinar, estagiários, dentre outros. A colaboração entre esses profissionais deve ser planejada de forma sistemática e intencional, considerando a carga horária e os recursos humanos disponíveis;

Frente ao apresentado, reflete-se que a pandemia trouxe desigualdades, considerando os diferentes modos de oferta da escolarização e aprendizagem dos estudantes nesse período e, conseqüentemente, os prejuízos emocionais, sociais, econômicos, dentre outros.

Talvez esse contexto de crise possa ser promissor para se tentar novas propostas tais como o SSMC, e ao invés de se categorizar os suportes educacional com base em grupos específicos de estudantes com determinados tipos de deficiências, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, poderiam ser priorizadas as medidas universais, mais preventivas, visando melhorar a qualidade do ensino no contexto da classe comum, para todos os estudantes, a fim de se evitar a necessidade de remediação na forma de reforço, apoio ou AEE.

De fato, as equipes escolares já perceberam que os diagnósticos e os laudos médicos oferecem mínimas contribuições para o processo de escolarização. Além do mais, estudantes com o mesmo diagnóstico não necessariamente demandam os mesmos recursos, uma vez que os suportes devem ser modelados às suas necessidades individuais. Isso revela a inviabilidade de estabelecer um padrão de suporte condicionado ao diagnóstico (Mendes, 2023).

Destaca-se que esses questionamentos são inovadores e desafiadores, pois alteram

significativamente as propostas e o histórico das políticas públicas, tanto nacionais quanto internacionais. No entanto, são promissoras ao considerar a reorganização das escolas para um funcionamento mais eficiente e inclusivo.

Considerando a magnitude dos desafios encontrados no contexto atual pós-pandemia, o presente estudo partiu de questionamentos sobre: como a escola poderia responder essa diversidade e desigualdade entre os estudantes? Será que propostas de reorganização escolar indicadas na literatura poderiam contribuir com esse contexto? No caso, como o assunto é novo, haveria necessidade de ofertar um programa de formação com base no SSMC para que os profissionais da educação pudessem se apropriar da teoria e avaliar contribuição tanto para a atuação desses atores, quanto para beneficiar a acessibilidade para todos os estudantes, inclusive aqueles do público da educação especial? Enfim, quais seriam os limites e possibilidades teria esse programa de formação sobre SSMC?

Buscando responder a tais questões, a proposta do presente estudo teve como objetivo geral: desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação sobre SSMC para profissionais da educação, visando contribuir para atuação e formação, promovendo, assim, maior acessibilidade aos estudantes com e sem deficiência.

Como objetivos específicos pretendeu-se:

- Desenvolver o programa de formação sobre SSMC para profissionais que atuam na educação;
- Descrever e analisar um plano de inovação sobre SSMC, construído de forma colaborativa entre formadores e participantes;
- Avaliar os impactos do programa de formação na turma, na escola e na rede municipal a partir das percepções dos profissionais;
- Avaliar os limites e as contribuições da proposta do SSMC na ampliação da capacidade da escola de responder à diversidade dos estudantes.

A relevância da presente pesquisa está em produzir conhecimento científico sobre inovações no ensino que impliquem em melhoria na qualidade da educação brasileira, principalmente considerando o período atípico pós-pandemia, com o retorno presencial dos estudantes após dois anos de ensino remoto, em que foram evidenciadas as desigualdades educacionais e as diferentes barreiras para o aprendizado dos estudantes sejam eles com ou sem deficiência.

A proposta visou explorar uma das inovações teóricas e práticas que a literatura internacional sugere para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes,

disseminando conhecimentos ainda escassos no contexto brasileiro, que já são tensionados e discutidos em países da América do Norte e Europa, como por exemplo, Estados Unidos e Portugal.

Justifica-se a importância desse estudo também pela necessidade de oferta de programas de formação que discutam possibilidades de promover a qualidade de ensino, neste caso, na rede pesquisada, via ampliação das oportunidades de formação em serviço para professores, dentro de uma proposta coletiva e colaborativa de produção de conhecimento, provendo a oportunidade de conhecer, experimentar e avaliar demandas e necessidades reais dos estudantes.

O relato do presente estudo foi estruturado em seis capítulos. O primeiro intitulado **Pensando em todos e considerando cada um: materializando uma escola para todos**, aborda dois tópicos, um intitulado “Da inclusão à diversidade na escola: conceitos e terminologias” e o segundo, nomeado “Perspectivas atuais e futuras para o ensino de estudantes com ou sem deficiência”.

O segundo capítulo, **Colaboração, redes de apoio e formação de professores na perspectiva colaborativa**, foi subdividido em dois tópicos: “A cultura colaborativa e inclusiva e a formação de redes de apoio escolar”, e o segundo, “Formação continuada de professores na perspectiva colaborativa”.

O terceiro capítulo, **Ressignificando a organização escolar com base no SSMC**, foi subdividido em três tópicos, o primeiro “Fundamentos e pressupostos do SSMC”, o segundo intitulado “SSMC: da teoria à prática” e o terceiro “O lugar da educação especial no SSMC”. O quarto capítulo **Procedimentos metodológicos** que apresenta a caracterização da pesquisa, local pesquisado, participantes investigados, etapas do estudo, procedimentos do estudo, instrumentos e materiais e análise de dados, dentre outros. O quinto capítulo destaca os **Resultados e discussões** e. Por fim, serão apresentadas as **Considerações finais** deste estudo.

1. PENSANDO EM TODOS E VALORIZANDO CADA UM: MATERIALIZANDO UMA ESCOLA PARA TODOS

Este capítulo abordará as possibilidades de consolidar um ensino planejado, aplicado e avaliado para turmas heterogêneas. Ele está dividido em dois tópicos: o primeiro apresenta uma breve contextualização das discussões frente a diversidade e inclusão, explorando os principais conceitos, somado ao que se produz na literatura da área, com foco na construção e oferta de uma educação de e com qualidade para todos. No segundo tópico aborda-se os desafios atuais e a realidade das escolas brasileiras, destacando as metas atuais e a urgência da consolidação de escolas verdadeiramente inclusivas.

1.1 DA INCLUSÃO À DIVERSIDADE NA ESCOLA: CONCEITOS E TERMINOLOGIAS

Há cerca de 40 anos, no Brasil, iniciou-se os debates sobre o acesso à educação para todos, e hoje se constitui como um direito incontestável, inquestionável e inegociável, de todas as crianças, jovens, adultos e idosos pertencentes às diferentes regiões do nosso país. No atual cenário, emerge a luta para a materialização desse direito, e problematiza-se a sua implementação, tendo como ponto de partida uma proposta de ensino humanizador, eficaz e significativo, considerando a latência das diferenças presentes na escola. Sobre esse aspecto, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2021) os indivíduos possuem ideais, costumes, formas de ser, pensar e viver muito diferentes, e justamente todas essas diferenças fazem com que o mundo seja rico social e culturalmente.

Com base nessa premissa, é essencial refletir sobre alguns termos frequentemente utilizados para abordar as diferenças presentes na escola, como: inclusão, educação inclusiva, inclusão escolar, inclusão educacional e diversidade. Capellini e Zerbato (2019) destacam que esses termos muitas vezes são interpretados como sinônimos, exigindo assim uma análise cuidadosa de seus significados. Bars e Alcorce (2021) em seus estudos comparativos, evidenciam que, embora muitos países estejam implementando mudanças importantes em prol da inclusão, outros ainda não compreendem plenamente o conceito, o que dificulta a formulação de propostas efetivas nesse sentido.

Matos (2014) destaca que ter terminologias claras e bem definidas representam para além de simples conceitos, concepções e alterações terminológicas, que conduzem ações, políticas fundamentais e implicam em práticas e reivindicações. Nesse sentido, Piccolo (2022) destaca que:

Sabemos de antemão que a forma pela qual nominamos e interpretamos dado

fenômeno exerce interferência decisória nas interações edificadas sobre o mesmo. As lutas no campo dos significados jamais deixam de produzir impactos na construção de sentidos, devendo ser consideradas fragmentos ativos na composição do mundo (PICCOLO, 2022, p.6).

Para iniciar essa reflexão, a palavra inclusão é um termo polissêmico e que requer uma adjetivação, visando esclarecer de qual contexto está sendo abordado, como por exemplo, se está sendo evidenciado a inclusão social, no trabalho, digital, escolar, dentre outros. Todavia, observa-se que muitas vezes ocorre uma equivocada associação deste termo ao acesso e permanência de estudantes público da educação especial nas escolas comuns. Como é apontado por Mendes (2017):

Enfim, o termo genérico “inclusão” pode ser aplicado em diferentes circunstâncias e áreas do conhecimento científico e, em cada um desses contextos, ele assume significado peculiar. E seria correto usar, como acontece com frequência na literatura educacional, o termo genérico “inclusão”, às vezes até mesmo grafado como se fosse um nome próprio “Inclusão”, em referência às políticas e práticas de escolarização de alunos do público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns das escolas regulares? Ao analisarmos o uso do conceito na língua portuguesa, parece-nos que a adoção do termo genérico “inclusão” nesse sentido implica uma apropriação indevida do significado do conceito em nossa língua, visto que reduz ou restringe seu uso à área educacional, provocando confusão entre sentidos usados no senso comum pela comunidade educacional e os sentidos utilizados em várias outras disciplinas científicas (MENDES, 2017, p. 62).

Como pode ser observado, Mendes (2017) reafirma a multacentralidade da definição de inclusão, esclarecendo a significância e a usabilidade deste termo, destacando conflitos e associações frequentes. De forma similar, Bars e Alcorce (2021) também problematizam os equívocos na compreensão do conceito de inclusão. As autoras apontam que há ambiguidades na literatura, onde o conceito é frequentemente confundido como uma nova forma de denominar a educação especial, entre outras aproximações semelhantes.

Nesse sentido, a expressão “educação inclusiva” é frequentemente utilizada em documentos internacionais para se referir ao direito à educação das populações minoritárias que, historicamente, foram privadas do acesso à educação. Bueno (2008) reafirma que há uma grande incidência dessa perspectiva nas propostas políticas nacionais e internacionais e que envolve distintas matrizes ideológicas, produções científicas, ações governamentais, bem como práticas escolares.

Mendes (2017) destaca que a educação inclusiva se popularizou após a Declaração de Salamanca de 1994 e atrelava-se a uma proposta de educação para todos, visando minimizar os

impactos da tradicional marginalização histórica. Capellini e Zerbato (2019) apontam que:

Quando falamos de educação inclusiva nos referimos ao direito à educação para estudantes pertencentes às minorias sociais (povos indígenas, negros, estrangeiros, pessoas com deficiência, entre outros) que por diversos motivos – históricos, sociais, políticos, e culturais – não estavam, anteriormente, presentes nas classes comuns das escolas regulares (Capellini; Zerbato, 2019, p. 18).

Para Santos (2021) educação inclusiva é entendida como um movimento mundial direcionado à participação de grupos historicamente excluídos da escola, que envolve estudantes público da educação especial, mas que não se restrinja a eles.

Embora essa visão sobre a educação inclusiva já venha sendo apresentada desde a década de 90, ainda se observa conflitos sobre essa definição. De acordo com os dados apresentados no relatório *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all* (UNESCO, 2020) 68% dos países que definem educação inclusiva em suas políticas, somente 57% apontaram grupos que foram marginalizados historicamente. Em relação aos estudantes com deficiência, as leis de 25% dos países (mais de 40% na Ásia e América Latina e Caribe) definem locais separados para o ensino, 10% optam pela integração e 17% pela inclusão; no restante, estabelecem-se combinações de segregação e integração.

Nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mais de dois terços dos estudantes frequentam escolas onde pelo menos metade deles são imigrantes. Cerca de 25% dos professores em 48 sistemas de ensino afirmam que há uma grande necessidade de formação profissional para ensinar estudantes com necessidades especiais. Em todo o mundo, apenas 41 países reconhecem a língua de sinais utilizada pelas comunidades surdas como língua oficial. Na Europa, 23 dos 49 países não abordam explicitamente a orientação sexual e a identidade de gênero em seus currículos. Em 2018, em 43 países, principalmente países de renda média e alta, um terço dos professores relatou que não adaptou seu ensino à diversidade cultural dos estudantes (UNESCO, 2020).

Partindo desse pressuposto, Bars e Alcorce (2021) afirmam que a educação inclusiva se propõe a uma abordagem distinta, que se baseia na pluralidade em vez da homogeneidade. Ao considerar que cada estudante possui suas capacidades, interesses, motivações e experiências pessoais, que são únicas, e que fazem parte das diferenças inerentes ao ser humano.

Outra terminologia discutida na área é a inclusão educacional. Mendes (2017) a descreve como um termo genérico, no sentido de que o fenômeno educativo pode ocorrer em vários contextos: família, igreja, trabalho, entre outros; e que, conseqüentemente, não descreverá uma única proposta educacional, ou seja, enquanto uma forma de se referir às

práticas reativando a escolarização de estudantes público da educação especial nas escolas regulares. Embora a inclusão educacional represente uma bandeira legitimada pelos movimentos mundiais em prol a uma educação de qualidade para todos, Mattos (2014) aponta que existem contradições e impasses. Dessa forma, é fundamental questionar o modelo educacional que se deseja e compará-lo com o que se tem.

O termo inclusão escolar, para Mendes (2017), é diferente dos demais, na medida em que neste, apresenta-se especificamente uma relação com a escola. A autora destaca que aparentemente há um consenso sobre seu princípio filosófico, de que todos devem ser escolarizados numa classe comum de uma escola regular, porém, há ainda muita controvérsia e diferentes concepções sobre o como prover apoios, formar professores, organizar a escola, etc. A autora considera esta seria a melhor expressão e destaca que implica em ir além da simples matrícula pois é preciso garantir participação plena e aprendizagem dos estudantes público da educação especial nas salas de aula comum. Diante disso, a autora:

Obviamente existem aqueles que se negam a discutir a questão da escolarização dos estudantes do público-alvo da educação especial descolada do conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, que são encampados no amplo guarda-chuva da chamada “diversidade” e que, por isso, podem questionar o uso do termo “inclusão escolar” no sentido proposto e, assim, preferir o termo educação inclusiva. Entretanto, esse não é o caso de uma ampla comunidade brasileira da área da Educação Especial que tem se preocupado em defender os direitos dessa parcela específica da população de cerca de seis milhões de crianças e jovens com deficiências, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento, dos quais apenas cerca de 900 mil estão nas escolas (especiais e/ou comuns) e sem ainda receber a educação a que tem direito (Mendes, 2017, p. 65).

Cabe destacar que o censo escolar de 2023 registrou que o número de matrículas de estudantes público da educação especial chegou a cerca de 1,8 milhão, representando um aumento de 41,6% em relação a 2019 (Censo Escolar da Educação Básica 2023, 2024). Para Santos (2021), a inclusão escolar é um componente fundamental em prol à educação inclusiva, cujo objetivo é refletir sobre e implementar possibilidades e estratégias para a escolarização de estudantes público da educação especial em escolas comuns.

Embora o termo “inclusão escolar” seja utilizado, é importante reconhecer que ele é multidimensional, englobam aspectos filosóficos, políticos, pedagógicos e formativos. O princípio fundamental é que a escolarização dos estudantes público da educação especial deve ocorrer em classes comuns da escola regular.

Para assegurar a participação e aprendizagem desses estudantes, é necessário que sejam ofertados serviços de apoio conforme as necessidades identificadas. Isso pode incluir, entre outras coisas, oferta de tradutor e intérprete de língua de sinais, professor da educação especial,

recursos de tecnologia assistiva, serviços de apoio ou materiais.

Para concluir, mas não necessariamente finalizar essa discussão, temos o termo diversidade. De acordo com Erazo, Arévalo e Peñafiel (2022) precisamos ter claro que a diversidade, tal como outros conceitos já abordados, está relacionada ao contexto humano e cultural, envolve aspectos biológicos, educacionais, sociais, familiares, entre outros.

Em relação ao contexto escolar, o pesquisador colombiano Ruíz (2017) explica que a diversidade se trata da pluralidade de estudantes que constituem as salas de aula, que apresentam diferentes características que estão interligadas aos aspectos culturais e sociais, deficiência, orientação sexual, enfermidades, crenças políticas e religiosas, éticas e outros parâmetros que não podem ser ignorados nas escolas, e conseqüentemente nas salas de aula.

Rodrigues (2021) salienta que a partir do Decreto-Lei n.º 54/2018, de Portugal, foram estabelecidos os princípios e as normas que garantem a inclusão escolar enquanto processo que visa dar resposta à diversidade. A autora realizou um estudo de caso a fim de compreender as práticas implementadas no espaço escolar e identificar o envolvimento dos diferentes educadores na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Para isso, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com diretor, psicólogo e coordenadores de departamento e um questionário online para docentes, estudantes, pais e demais profissionais da escola. Quanto aos resultados, todos os participantes consideraram que o caminho a percorrer para o alcance de uma escola verdadeiramente inclusiva já havia se iniciado. Porém, julgaram necessário superar algumas fragilidades promovendo a mudança no sentido de intensificar o trabalho colaborativo, promover o envolvimento da comunidade educativa, elevar as expectativas para todos os estudantes, promover a formação docente sobre inclusão escolar e criar oportunidades de participação dos responsáveis nas decisões da vida escolar.

Tais medidas direcionam para uma responsabilidade coletiva na reconstrução de uma escola de e para todos. Nesse sentido, Veran (2022), pesquisador francês, aponta que se faz necessário um processo de renovação da escola, saindo de um processo de uniformização e perpassando para um ambiente realmente plural. Para o autor, essa nova versão de escola precisa ser construída com base em torná-las espaços vivos, alicerçados na diversidade, focando nas individualidades, mas também em um crescimento em coletivo, pensados de forma universal que atenda demandas que perpassam o público escolar.

Lopéz (2022) destaca que uma das principais necessidades atuais é que as escolas tentem fazer uso dessa diversidade enquanto pilar norteador de suas práticas, aproveitando a riqueza desses elementos heterogêneos e convertendo-os em fortalezas que servirão de alicerce para as escolas e que repercute favoravelmente na escolarização de todos os estudantes, como

também em suas famílias e na sociedade de modo geral.

Kassar (2016) estudou os elementos para uma análise das possibilidades de desenvolvimento humano na escola, tendo como preocupação as políticas educacionais propostas para o acolhimento da diversidade. Para isso, discutiu o contexto em que a diversidade se firma nas políticas educacionais do Brasil, verificando também dados dos censos escolares evidenciando a população considerada parte da diversidade populacional de nosso país na escola, e refletir sobre casos registrados em instituições escolares com a finalidade de lidar com a diversidade. A autora concluiu que o estudo demonstrou as barreiras encontradas e as lacunas educacionais a serem superadas para que seja efetivado a garantia do desenvolvimento humano frente à diversidade nesses espaços.

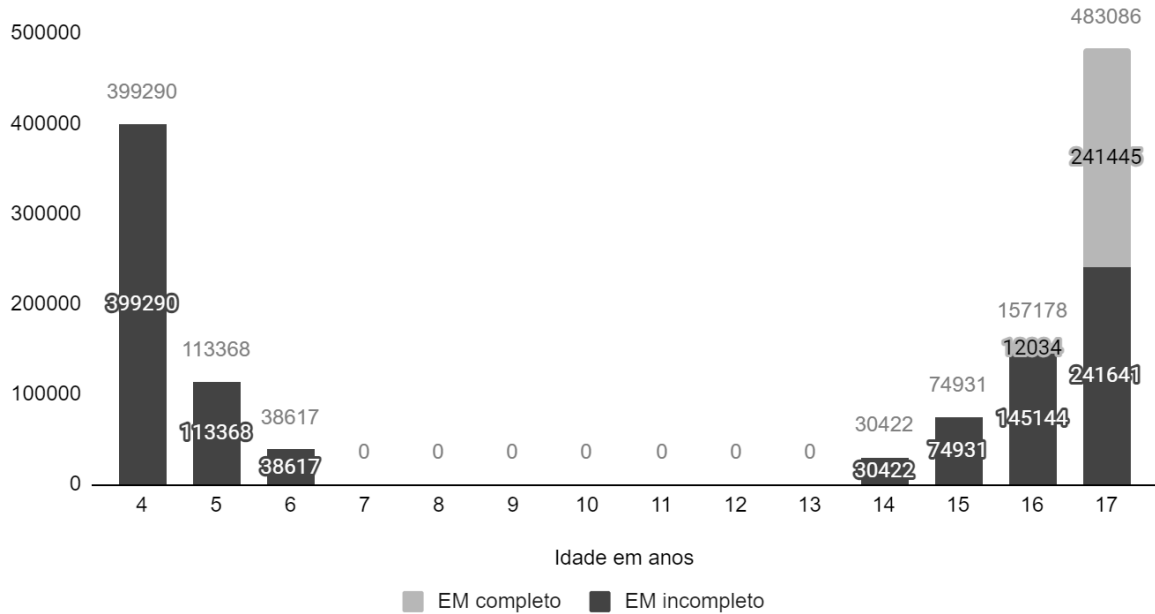
Costa *et al* (2023) ressaltam que muitas barreiras ainda impedem o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva. A diversidade precisa ser considerada como um componente enriquecedor das práticas escolares, e isso inclui valorizar pessoas e suas especificidades para além das tarefas de ensinar e aprender.

Com base no que foi apresentado, observa-se que tais definições são pressupostos que estão em processo de consolidação, se fazendo assim, necessária a realização de avanços na conceituação e na operacionalização de estratégias para a efetivação das propostas defendidas.

1.2 PERSPECTIVAS ATUAIS E FUTURAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM OU SEM DEFICIÊNCIA

Mesmo diante dos movimentos que celebram a diversidade, o aumento progressivo do número de matrículas de estudantes da Educação Especial no sistema educacional brasileiro parece caminhar ao lado dos altos índices de evasão escolar. De modo geral, estudantes ingressam na escola aos quatro anos e como pode ser observado, com os passar dos anos escolares, desistem, por inúmeros motivos, como as desigualdades sociais e econômicas, raciais, de gênero e, também, pela não aprendizagem (IBGE, 2022). O Gráfico apresentado a seguir ilustra os dados referentes as taxas de crianças e jovens fora das escolas no Brasil.

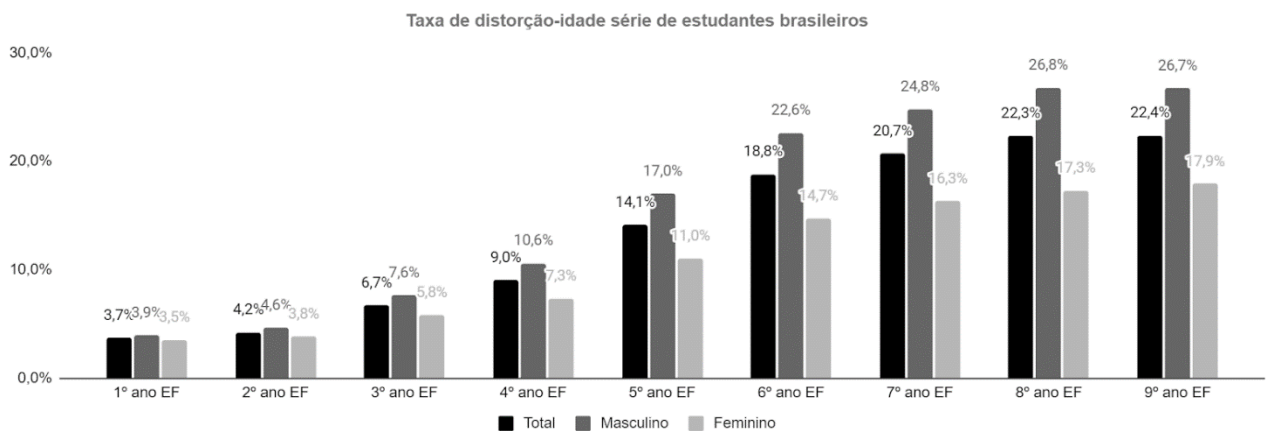
Gráfico 1 - Taxa de crianças e jovens fora das escolas no Brasil



Fonte: (IBGE, 2022)

Como podemos observar, 3.999.290 de crianças de quatro anos não estão matriculadas em escolas de educação infantil. Outro dado exorbitante é o quantitativo de 483.085 jovens que não concluíram a educação básica. Além disso, ingressar na escola não é sinônimo de aprendizagem. O Gráfico 2, com dados referentes a distorção idade série ilustram essa afirmação

Gráfico 2 - Taxa de distorção-idade série de estudantes brasileiros



Fonte: (IBGE, 2022)

Em relação à taxa de distorção idade e série, pode-se observar que desde o quarto ano do ensino fundamental há uma crescente taxa de distorção, mais acentuada para estudantes do

gênero masculino. O 8º e o 9º anos apresentaram índices elevadíssimos, tanto de homens quanto de mulheres em relação ao apresentado nos outros anos do ensino fundamental.

Essa tendência pode estar relacionada a muitos fatores, como a desmotivação ao longo dos anos letivos, desafios pessoais e sociais, e a falta de suporte adequado, que afetam tanto homens quanto mulheres. Ao relacionar esse dado com o anterior, percebe-se que o fato de muitos estudantes terem 17 anos ainda estarem no ensino fundamental pode ampliar a desmotivação. Esse atraso, somado às pressões sociais e econômicas, contribui para o abandono escolar.

Os dados da OCDE sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), disponibilizado em 2018, que tem como finalidade realizar uma avaliação dos domínios da leitura, matemática e ciências, o Brasil está aquém do esperado. O país estava bem abaixo da média da OCDE e de parte da maioria dos países que compõem o grupo. Além disso, o documento informa mais um dado preocupante, que esses baixos índices atingem predominantemente os primeiros anos da escolarização (OCDE, 2018).

Costa *et al* (2023) destacam que, mesmo que muitos estudantes iniciem sua jornada escolar aos quatro anos de idade, muitas barreiras continuam contribuindo para que eles desistam. Fatores como desigualdades sociais e econômicas, étnicas, gênero, somado com a não aprendizagem influenciam na desistência desses estudantes. Dessa forma, a atual estrutura das escolas está afastando crianças e jovens a permanecerem no sistema educacional brasileiro.

Atualmente, a Agenda 2030, adotada pelos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com metas específicas no âmbito da educação e diversidade, os ODS 4 e 10 destacaram a promoção de uma educação inclusiva e equitativa e a eliminação das disparidades de gênero. Também visam reduzir desigualdades e promover a inclusão social, econômica e política para todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, origem, religião, dentre outros.

O Brasil, como um dos 160 países signatários da Declaração de Incheon para a Educação 2030, deve empenhar-se em cumprir essas metas, com o lema “Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, e trabalhar para combater desigualdades e apoiar populações historicamente marginalizadas.

Alcorce e Bars (2021) apontam que os planos de ação globais adotadas por países membros da ONU, a exemplo, a Agenda 2030, tem como finalidade assegurar a inclusão e a equidade educacional como foco de ações e transformação para enfrentar a exclusão, marginalização, disparidade e as desigualdades no acesso à aprendizagem, participação nesse aprendizado e conseqüentemente nos seus resultados e desempenho dos estudantes.

É fundamental destacar que muitas barreiras impedem o desenvolvimento de uma educação para todos. Transformar o ambiente escolar, considerando a diversidade como um elemento enriquecedor das práticas escolares, envolve mais do que ensinar e aprender, exige também valorizar pessoas e suas especificidades

“Tornar a educação inclusiva” (Unesco, 2009) é um objetivo da agenda política global e uma política oficial do nosso país, a qual vem sendo construída mais intensamente a partir de meados dos anos 2.000, fortemente respaldada pela legislação federal, estadual e municipal é contemplada nas últimas décadas por linhas de financiamentos do Governo Federal, partindo da premissa que deve ser ofertada: formação inicial e continuada dos professores, organização de espaços nas escolas, provimento de recursos humanos, materiais e tecnológicos, ampliação da jornada, oferta de serviços e atendimento no contraturno, implementação de consultorias, dentre outras providências. Sobre isso, Glat (2010) aponta:

De fato, com raras exceções, nossas escolas não estão preparadas para receber em suas classes lotadas, com seus professores mal remunerados e precariamente formados, alunos que apresentam diferenças significativas na aprendizagem e/ou no comportamento (Glat, 2010, p. 13).

Apesar dessa citação ter 13 anos, o mesmo cenário ainda se faz presente. A reorganização da escola na direção da educação inclusiva implica em uma transformação na estrutura física, organizacional, pedagógica e filosófica. De acordo com a mesma autora

Para ser inclusiva, uma escola tem que ter acessibilidade (nos aspectos arquitetônicos, materiais e de comunicação), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente, uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu alunado (p. 13).

Portanto, a educação inclusiva compreende muito mais do que a ampliação das condições de acesso dos estudantes à escola, é preciso garantir condições para que todos possam aprender e usufruir plenamente dos processos escolares.

Ainscow (2020) aponta que esse movimento em defesa de escolas inclusivas se apoia em diferentes justificativas. A primeira delas é a justificativa educacional, pautada na premissa de que todos os estudantes devem ser escolarizados juntos, e devem ser apresentadas formas de ensino que atendam a todos, considerando as diferenças e individualidades. Em segundo, tem-se a justificativa social, que pressupõe que as escolas inclusivas mudam atitudes em relação às diferenças, por meio de uma educação com todos e para todos, construindo uma sociedade menos discriminatória. Por fim, temos a justificativa econômica, na medida em que é mais barato para os diferentes governos manter escolas em que estejam todas as crianças estudando

e aprendendo juntos, ao invés de criar escolas de diferentes tipos e especializadas e níveis de complexidade para grupos específicos de crianças.

Nesse sentido, Sapon–Shevin (1999) sugeriu há mais de 25 anos que os currículos deveriam ser construídos buscando honrar a diversidade e nela se basearem. Para a autora, uma escola inclusiva tem como filosofia que todos os estudantes precisam se sentir reconhecidos, valorizados e principalmente respeitados, e isso precisa estar evidente no currículo e nas estratégias de ensino utilizadas. Dentre os aspectos mencionados, foram evidenciadas áreas de diversidades que podem ser exploradas pelos professores em sala de aula, estando entre elas aprender sobre diferenças: raciais, culturais, familiares, de gênero, religiosas e feriados; aptidões e as habilidades e por fim, desafiando estereótipos e a discriminação.

Sapon – Shevin (1999) destacou ainda a necessidade de não serem discutidos aspectos relacionados às diferenças raciais como algo fora do currículo, ou como uma reflexão de datas comemorativas isoladas, mas discutir cultura por meio de reflexões diárias e evidenciando a própria história daqueles pertencentes ao espaço escolar. Refletir e operacionalizar de forma orgânica propostas que envolvam temas sobre as diferentes configurações de famílias, refletindo aspectos como o lar, afeto e respeito. Desconstruir estereótipos de gênero na escola e refletir sobre a representatividade, união entre homens e mulheres, visando desconstruir preconceitos oriundos desses aspectos.

Reafirmar a laicidade de nosso país, não só em políticas públicas, mas nas ações diárias da escola, respeitando e valorizando a diversidade de crenças e valores individuais. Refletir sobre as diversidades de estilos, motivações, expertises e interesses dos estudantes, oportunizando a exploração desses perfis. Por último, enfrentar comportamentos opressores e discriminatórios, esclarecendo o verdadeiro significado do que é o não gostar, como uma atividade legítima, representado por exemplo quando se refere a uma comida, roupa ou música, e o que é o preconceito e o desrespeito, que está relacionada às pessoas e suas individualidades (Sapon – Shevin,1999).

Por fim, é imprescindível estabelecer um objetivo claro para guiar as práticas educativas a essa finalidade. Alcorce e Bars (2021) destacam a importância de focar em quem deve ensinar, como facilitar o aprendizado e qual cenário mais adequado para que sejam gerados processos de aprendizagem para todos os estudantes.

Alcorce e Bars (2021) também destacaram a importância de focar em quem deve ensinar, como facilitar o aprendizado e qual ambiente é mais adequado para todos os estudantes. Assim, para promover uma educação inclusiva, é necessário promover políticas inclusivas e mudar as atitudes na comunidade escolar para superar medos e preconceitos. Isso inclui

reestruturar abordagem curricular, substituindo currículos tradicionais por currículos mais abertos e flexíveis planejado para atender todos os estudantes.

Como foi apresentado, atualmente defende-se a implementação de mudanças no modo de fazer e agir dentro das escolas, dentro de uma abordagem mais inovadora. Embora as discussões sobre inovação estejam ganhando mais força, ela já vinha sendo pautada anteriormente, como foi destacado no estudo de Sapon – Shevin (1999).

A origem da inovação vem do cenário corporativo, onde surgiu para atender a necessidades específicas que, com o tempo, foram se adaptando para abranger diferentes segmentos da sociedade. No campo educacional, por exemplo, a inovação adquiriu uma perspectiva particular, levando em consideração a sua finalidade, especificidades e aspectos relacionados a tempo e espaço, que se diferem de outros segmentos da sociedade.

Costa (2008) destaca que a inovação na educação se materializa por meio de mudanças nas práticas educacionais pautadas na qualidade e singularidade. O autor destaca também que esse caráter de novidade e originalidade está associado ao dinamismo e ligado a algo positivo que está acontecendo ou que irá acontecer. A visto disso, Nogaro e Battestin (2016) destacam que a inovação, enquanto ideia tem origem etimológica latina *Innovatio* que significa renovação, mas que se traduz em uma proposta de ingressar, ou melhor, uma novidade que irá ocorrer, algo que não era frequente, novo.

Nesse contexto, pode-se considerar que a inovação na educação se fundamenta na exploração de novas ideias, propostas e filosofias, com o objetivo de aprimorar as práticas e expandir novos horizontes no processo de ensino e aprendizagem, beneficiando a todos os envolvidos.

Wagner e Cunha (2019) destacam que há diferentes conceitos sobre inovação e, para compreendê-los, é fundamental esclarecer as bases que a sustentam e a abrangência do seu uso. Por isso, é importante esclarecer suas bases, evitando explicações simplistas ou associadas ao modismo. No contexto educacional, os autores enfatizam que a inovação está ligada à multidimensionalidade, exigindo uma explicitação de pressupostos e contextualização, com definições de estratégias de intervenção que rompam com estruturas anteriores. “Falar de inovação é mencionar atitudes, destrezas, hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos e criar climas construtivos (Wagner; Cunha, 2019, p.31)” que promovem o envolvimento de professores e estudantes.

Assim, a escola precisa se modificar, refletindo como oferecer um ensino que atenda à heterogeneidade. Para isso, é necessário que ela se reorganize, identificando estratégias que beneficiem todos os estudantes, e eleger as personificações de oferta de serviços, apoios e

recursos humanos e materiais, necessários a cada estudante. E como deve se organizar essa escola para ofertar uma educação de qualidade para todo esse público diverso? Este será o tema do próximo capítulo.

2 COLABORAÇÃO, REDES DE APOIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Este capítulo aborda dois tópicos. O primeiro oferece uma breve contextualização da colaboração no contexto educacional, seguida pela apresentação da rede de apoio, que busca criar condições e fortalecer as parcerias entre os profissionais intra e extraescolares. O segundo, se dedicará a discutir a formação continuada de professores, abordando esse processo formativo a partir de uma perspectiva colaborativa e destacando o percurso histórico do GP FOREESP.

2.1 A CULTURA COLABORATIVA E INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE REDES DE APOIO ESCOLAR

Estudos recentes vêm mostrando que o ambiente escolar é multivariado, pois apresenta inúmeras e complexas demandas e por isso requer a atuação em parceria entre profissionais da escola, como modo de enfrentar os desafios e refletir nas melhores estratégias a serem desenvolvidas nesses espaços (Mendes, Vilaronga, Zerbato, 2014; Santos, 2021, Mendes, 2023).

A atuação em colaboração permite resgatar valores importantes como o compartilhamento e solidariedade, que muitas vezes foram deixados de lado devido à competitividade e individualismo das sociedades modernas (Damiani, 2008). Para estabelecer uma cultura inclusiva nas escolas, é essencial que professores e demais profissionais se unam para enfrentar desafios de forma coletiva, promovendo discussões reflexivas e críticas. No entanto, para que a colaboração seja entendida e aplicada corretamente é preciso evitar mal-entendidos e garantir que seus princípios sejam efetivamente incorporados na cultura das escolas (Boavida; Ponte, 2002; Silva, 2020).

Pinto e Leite (2014) realizaram um estudo, em Portugal, com o objetivo de promover melhoria na qualidade da ação educativa e do currículo, por meio do trabalho baseado na colaboração entre professores e demais profissionais que se faziam presentes nas instituições de ensino daquele contexto. Evidenciou-se, através dos resultados, que o sentido atribuído à concepção do trabalho colaborativo era polissêmico, influenciado por forças políticas, acadêmicas, e, também, pelo senso comum, conseqüentemente, ressignificado o discurso e a prática. Verificou-se também que os sentidos atribuídos estavam inter-relacionados com as concepções de aprendizagem, motivo pelo qual as ações colaborativas precisariam ser acompanhadas por meio da formação continuada dos professores.

Glat (2018) destacou que a carência da disseminação da cultura de colaboração escolar,

influencia negativamente a implementação das políticas públicas de inclusão no chão das escolas. Para a autora, a construção de uma cultura de colaboração escolar requer o reconhecimento tanto dos direitos quanto das possibilidades de cada estudante, e que de forma coletiva sejam traçadas as alternativas para o favorecimento do aprendizado e a construção de sistemas escolares inclusivos.

Silva (2020) realizou uma pesquisa com os objetivos de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada focando na colaboração entre equipes de ensino com vista a fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias pedagógicas inclusivas. Participaram 19 profissionais de uma escola pública de um município do estado do Amapá, dos quais 15 eram professores de classe comum, uma professora de educação especial, uma da sala de leitura, uma cuidadora educacional e uma gestora escolar. Dentre os principais resultados encontrados, destacaram-se os conhecimentos teóricos sobre culturas colaborativas e estratégias universais de ensino, que durante o programa de formação possibilitaram as equipes de ensino a construção de novos conhecimentos, aumento de expectativas da aprendizagem dos estudantes público da educação especial e ampliação de repertórios para elaboração de planejamentos de aulas colaborativas consubstanciadas em estratégias universais de ensino.

Considerando essa perspectiva, e reconhecendo a necessidade de as escolas realizarem mudanças tanto para atender a diversidade dos estudantes, quanto para seus profissionais atuarem de forma colaborativa, Costa *et al* (2023) usaram o *Índex for Inclusion* como uma importante ferramenta favorecedora nesse processo. O *Index for Inclusion*, em português “índice para a inclusão”, é considerado um guia abrangente para avaliar e implementar práticas inclusivas que atendam todos os estudantes. Sua principal finalidade é apoiar as escolas na promoção da inclusão, diversidade e qualidade educacional. Através desse guia, espera-se que nas escolas possam ser refletidos temas como práticas, políticas e, sobretudo, sobre a cultura escolar, construindo estratégias para eliminar barreiras que dificultam a plena participação dos estudantes. O índice se baseia em três dimensões: criando culturas inclusivas; elaborando políticas inclusivas; e, desenvolvendo práticas inclusivas (Booth; Ainscow, 2011).

Nessa perspectiva, Branco e Mata (2022) realizaram uma pesquisa com o objetivo de oferecer um curso de formação temático acerca da inclusão escolar aos professores de apoio e diretor de escolas estaduais da região sudeste de Minas Gerais. Foi utilizado como escopo para a elaboração dos encontros o *Index for Inclusion*, bem como materiais oriundos de políticas de educação especial e inclusiva. Por meio dos resultados foi observado que a cultura de colaboração é essencial para promover mudanças no contexto educacional, impactando

positivamente na aprendizagem dos estudantes por meio de um ensino inclusivo, que se distingue de práticas e culturas tradicionais.

Mendes *et al* (2024) realizaram um estudo com o objetivo de desenvolver um Plano de Fomento à Cultura Colaborativa e Inclusiva (PLAFOCE) para uma escola específica, a partir de um programa de formação baseado na pesquisa-ação colaborativa. O plano resultou em 18 metas e 108 estratégias para uma implementação ao longo de um ano. Os resultados evidenciaram que a construção de escolas inclusivas não pode e nem deve seguir um roteiro fixo ou padronizado, mas sim deve constituir-se por meio de um ideal coletivo e continuamente construído. O índice para a inclusão é uma ferramenta abrangente que auxilia os diferentes atores escolares a encontrarem seus próprios caminhos para promover reflexões e ações em prol de uma escola inclusiva. Também foi destacada a importância de parcerias colaborativas entre escolas e universidades como motor para oferta de formações continuadas e pesquisa, visando tanto a construção de novos conhecimentos quanto a garantia da qualidade dessas formações que chegam nas escolas, onde essas pesquisas sejam feitas com os professores, e não sobre eles.

Como foi apontado, é fundamental buscar soluções e apoios dentro do próprio contexto em que as demandas surgem. À medida que as necessidades escolares mudam, estudos mais atuais evidenciam a necessidade de envolvimento de diferentes sujeitos para a construção de respostas educativas que atinjam a todos (Mendes, 2023; Costa et, 2023).

Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforçou-se que a responsabilidade pelas decisões escolares não deve ser realizada de forma solitária, mas sim que deva ser compartilhada por diferentes “nós”, reconhecendo a importância das decisões coletivas. Nesse sentido, Schaffner e Buswell (1999) destacaram a relevância da formação de redes de apoio por diferentes profissionais, incluindo professores e profissionais especializados das diferentes áreas, para que juntos reflitam sobre as demandas e promovam respostas mais efetivas.

No entanto, é importante esclarecer alguns equívocos relacionados à participação de profissionais externos à escola. A atuação coletiva via colaboração não se limita a resolução de problemas, seu objetivo vai além, buscando também atuar preventivamente diante de possíveis dificuldades. Além disso, por meio dessa colaboração podem ser oferecidos serviços que apoiem a participação de todos os estudantes (Costa, 2021).

É convencional encontrar na literatura das diferentes áreas, a utilização do termo “rede” para referir-se ao trabalho realizado por um grupo de profissionais orientados por um objetivo comum. Bendinelli (2012) afirmou que o termo “rede” pouco é encontrado ao referir-se ao contexto educacional, sendo muito mais comum nas produções da área da psicologia, da administração, da saúde, das ciências políticas, dentre outros.

Nesse sentido, Stainback e Stainback (1999) destacaram que as redes de apoio à inclusão deveriam ser fundamentadas pelo princípio de que todos os profissionais possuem capacidades e potencialidades que podem e devem ser compartilhadas para promover suporte na resolução das dificuldades encontradas dentro do ambiente escolar.

Sánchez, Rodrigues e Avellan (2018) realizaram uma pesquisa com a finalidade de expor os resultados de um projeto investigativo que permitiu a criação de uma rede de apoio colaborativa entre centros educativos localizados na região de Murcia, na Espanha. Participaram 103 professores pertencentes a quatro centros de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e uma instituição educacional que ofertava ensino fundamental anos finais. Por meio do projeto se observou que houve a possibilidade da oferta de espaços de relações, interações e a criação de redes intra e extraescolares que proporcionaram trocas significativas, compartilhamento de objetivos, ferramentas e recursos para dar respostas educativas visando uma educação para todos. Somado a isso, foi verificado a estimulação da colaboração e responsabilidade compartilhada e o reconhecimento dos esforços dos centros para trabalharem colaborativamente pelas mudanças e melhoramento das respostas educativas considerando as individualidades presentes na escola. Enfatizando-se o apoio, colaboração e orientações em um viés de desenvolvimento de práticas mais inclusivo que dialoguem com a realidade dos centros participantes.

Costa (2021) ressalta que essa nova versão de participação de diferentes profissionais intra e extraescolar requer uma definição clara dos papéis de cada ator, para que todos juntos, diante de suas funções, possam favorecer a escolarização dos estudantes. A autora também aponta que a parceria colaborativa de diferentes profissionais, por meio de formação de redes de apoio só tem a contribuir com o meio escolar, pois, juntos, todos podem refletir a realidade, buscar alternativas e efetivar o ensino e aprendizagem de qualidade para turmas heterogêneas, considerando as singularidades dos estudantes.

Boechat *et al* (2024) realizou um estudo com a finalidade de identificar práticas eficazes e os desafios enfrentados na colaboração entre famílias, escolas e redes de apoio. O estudo ocorreu por meio de uma pesquisa bibliográfica. Por meio dos resultados destacou-se que as redes de apoio são essenciais para inclusão escolar. A criação de um ambiente inclusivo e acolhedor depende de uma abordagem colaborativa que valorize as diferenças e promova o desenvolvimento pleno desses estudantes. Por fim, o estudo apontou que a articulação entre diferentes setores e valorização da diversidade como um elemento chave, reforçam as práticas colaborativas e o fortalecimento das redes de apoio para garantir uma educação inclusiva com qualidade.

Diante do apresentado, podemos afirmar que a formação de redes de apoio colaborativas é promissora, e para que sejam materializadas é necessário a construção de espaços de diálogo, de troca e principalmente oportunidade de atuação colaborativa, visando minimizar a cultura de isolamento e solitária nas escolas e a implementação de uma cultura pautada no respeito, paridade e principalmente na parceria.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Para iniciar essa discussão, é fundamental abordar a perspectiva de formação continuada que se defende. Ela não deve ser atrelada a algo fragmentado, ou seja, recortado e imposto a um contexto, mas sim, precisa ocorrer por meio de um processo contínuo e integrado. Gatti *et al* (2019) apontam que há muitas contradições no processo de formação, que muitas vezes se mostram desconectadas das necessidades sociais e educacionais. Sendo assim, a formação continuada deve respeitar o percurso formativo e formalizar a conexão entre teoria-prática, promovendo uma relação constante e amigável entre ambas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores, instituído pela resolução CNE/CP nº 01/2002 é destacado que

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (Brasil, 2002, p. 70).

Dessa forma, evidencia-se que o processo de formação continuada deve partir de uma autoreflexão sobre a própria prática, ou seja, um processo formativo que beneficie o contexto e o espaço de atuação do profissional. Ele precisa ter como base a realidade em que o educador está inserido, deste modo, não pode ser algo ilusório ou distante do seu dia a dia.

Freitas e Pacífico (2020) enfatizam que a problemática da formação continuada não é tema novo, mas ainda se apresenta como um processo frágil nos dias atuais. Dentro das novas perspectivas, ela busca não apenas o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também o desenvolvimento de uma identidade profissional para o professor.

Oliveira e Oliveira (2018) destacam que se deve valorizar a formação no interior da escola uma vez que esta oportuniza discussões oriundas da realidade concreta e do processo

formativo dos professores. As autoras consideram relevante partir da realidade vivenciada no cotidiano da escola, pois esta ação possibilita compreender os limites e os caminhos alternativos para o ensino na diversidade, e com isso, a condição de implementar novas práticas no contexto do ensino e aprendizagem.

Saviani (2023) destaca que considerando o período pós-pandêmico e o seu impacto nos diferentes contextos da sociedade, a formação continuada de professores deve integrar teoria-prática de forma orgânica, privilegiando parcerias com universidades públicas. O autor enfatiza a importância de fortalecer a articulação entre universidades e escolas, promovendo uma formação que seja consistente e conectada às realidades da educação básica.

Nesse sentido, Mogarro e Sérgio (2021) ofereceram uma formação continuada em serviço visando compreender as necessidades sinalizadas pelos professores em cada unidade e em convergência com o desenho de prioridades previamente estabelecidas. Os participantes consideraram que ambos os processos, de supervisão e colaboração, podem ser estratégias potencializadoras do desenvolvimento profissional. Os professores perspectivaram a necessidade de mudança na forma de organização do trabalho escolar e valorização dos espaços de formação em contexto.

Considerando a universidade como uma instância de produção de conhecimento e também para formar indivíduos, cidadãos e profissionais, torna-se fundamental seu envolvimento nos processos de oferta de formação continuada. Mendes *et al* (2024) destacam em seus estudos a necessidade de fortalecer a parceria entre escolas e universidades de forma orquestrada, como um caminho potente para a construção de conhecimento e a oferta de uma formação de qualidade.

Com esse ideal formativo, o GP- FOREESP da Universidade Federal de São Carlos, desenvolve há mais de 25 anos propostas formativas com a finalidade de contribuir com a atuação dos professores para a atuação com estudantes público da educação especial.

Mendes (2008), em estudo que revisa a agenda de investigação sobre inclusão escolar conduzido pelo GP-FOREESP, destaca que o grupo, criado em 1997, tinha como agenda fixa oferecer programas de formação continuada em educação especial, por meio da promoção de cursos de extensão, palestras, eventos científicos e projetos de assessoria. A autora também destaca que o grupo se ajusta às demandas atuais e ao contexto político do sistema educacional brasileiro, buscando, sobretudo, contribuir para a construção de uma escola inclusiva no país, que é um grande desafio.

Inicialmente, os primeiros estudos concentraram-se em identificar onde estavam os estudantes com deficiência e quais eram esses estudantes. Acompanhando as mudanças

educacionais, o grupo passou a também discutir a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, por meio de um projeto de grande porte, intitulado “SOS inclusão Marco Zero: começando pelas creches”.

Em seguida, foram observados os demais níveis de ensino, e o foco expandiu-se para os serviços, os profissionais envolvidos e, principalmente, o que estava garantido em termos de direitos e o que efetivamente era oferecido na prática (Mendes, 2008).

Ressalta-se que os primeiros estudos desenvolvidos pelo grupo ocorreram nos anos 2000, com trabalhos como Lauand (2000), Pereira (2002) e Rosa (2003), os quais marcaram o ponto de partida para o que continuaria até 2024, ano de finalização desta pesquisa. Nos últimos anos, o grupo tem se dedicado a um novo nicho investigativo da formação de professores dentro de uma perspectiva colaborativa, centrada nos indivíduos que se encontram em serviço, com suas demandas reais, aproximando a universidade ao contexto do chão das escolas.

Nesse contexto, considera-se oportuno destacar os primeiros estudos nesse viés e para compreender as influências, os objetivos e o momento histórico que se encontra. Santos (2021) ressalta que, ao traçar a trajetória do GP-FOREESP, a primeira temática investigada com esse foco foram os estudos sobre o ensino colaborativo ou coensino. Esse modelo de serviço tem como premissa a parceria entre um professor de classe comum e um educador especial, que compartilham a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes. O coensino surgiu na literatura como uma alternativa aos serviços de apoio extraclasse, como por exemplo, em SRM, classes especiais ou escolas especiais, visando responder às demandas das políticas de inclusão escolar.

A primeira tese concluída sobre esse tema, no âmbito do grupo de pesquisa, foi o estudo realizado por Capellini (2004) que teve como objetivo verificar as implicações de uma das possibilidades de trabalho colaborativo, em duas escolas de ensino fundamental, em quatro turmas de primeiro ao quarto ano, nas quais estavam inseridos estudantes com deficiência intelectual. Constatou-se que após a intervenção, todos os estudantes mencionados obtiveram evoluções tanto nos aspectos acadêmicos quanto nas habilidades sociais. Percebeu-se também que os profissionais envolvidos notaram contribuições pessoais e profissionais, mas foram evidenciadas também os desafios na implementação de atividades conjuntas.

Neste mesmo ano, Zanata (2004) concluiu um estudo que consistiu em implementar e avaliar um programa de formação continuada sobre ensino colaborativo para professores de ensino comum. A formação ocorreu em torno de 20 semanas e envolveu a pesquisadora responsável e três diferentes professores atuantes no segundo, terceiro e quarto ano do ensino fundamental, e que possuíam estudantes surdos em suas turmas. As aulas eram planejadas pelas

professoras com a pesquisadora, implementadas e gravadas, e posteriormente analisadas/avaliadas, e se necessário, replanejadas. Verificou-se que muitas são as possibilidades quando se constrói um ambiente colaborativo entre professores de classe comum e especial. As estratégias planejadas foram implementadas e contribuíram para o processo formativo profissional, bem como contribuições para a inclusão escolar.

Alguns anos depois, visando aprimorar estudos nessa temática, Cavalcante (2012) analisou as potencialidades e limites de uma formação continuada de professores pautada no ensino colaborativo. Participaram além da pesquisadora, duas professoras de ensino comum, uma estagiária, cinco professoras de educação especial atuantes em salas de recurso multifuncional, três estudantes com autismo, matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental de três escolas públicas do Pará, localizado na região norte do Brasil. Por meio dos resultados foram notadas contribuições para o desenvolvimento de experiências de ensino colaborativo, formação continuada dos professores e favoreceu a construção de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com autismo.

Vilaronga (2014) realizou uma pesquisa com o propósito de contribuir nas práticas pedagógicas colaborativas entre professor de educação especial e da sala de aula comum, de um município que iniciava a prática pautada nesse princípio. Participaram seis professores de educação especial de um município paulista, sendo que dois estariam atuando exclusivamente na proposta do ensino colaborativo; dois atuando em sala de recursos multifuncional e dois atuando no departamento de educação especial, sem vínculo direto com a escola. Por meio dos resultados, entende-se que houve um princípio de um trabalho do professor da educação especial na perspectiva do coensino, porém ainda com um status experimental.

Outra abordagem colaborativa investigada nos estudos do GP-FOREESP foi sobre consultoria colaborativa escolar. Este modelo é caracterizado como um serviço de apoio que envolve a parceria entre profissionais especializados da equipe multidisciplinar e professores do ensino comum, com o objetivo de solucionar demandas cotidianas referentes à inclusão escolar. Um exemplo dessa proposta é a pesquisa realizada por Lourenço (2012) que avaliou os efeitos de um programa de formação de profissionais visando a implementação de recursos de alta tecnologia assistiva para favorecer o processo de escolarização de estudantes com paralisia cerebral. Participaram nove professoras de educação especial e cinco profissionais da equipe multiprofissionais (fisioterapeutas, fonoaudiólogas e psicólogas) averiguou-se que o programa de formação apresentou significativas contribuições, sendo dada maior ênfase ao trabalho em parceria realizado pelas profissionais e a pesquisadora.

Nesse mesmo sentido, Calheiros (2015) planejou, implementou e avaliou um serviço de

consultoria colaborativa à distância sobre Tecnologia Assistiva para professores de educação especial atuantes em salas de recursos multifuncionais. Constatou-se que mesmo uma atuação a distância, foram identificadas significativas contribuições a oferta de teleconsultoria colaborativa embasada nas necessidades dos professores e suas demandas reais.

Baseada nessa perspectiva de formação que atinja diferentes profissionais da escola, Silva (2020) realizou um estudo com intuito de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada enfocando a colaboração entre equipes de ensino com vista a fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas. Verificou-se enquanto resultados que os conhecimentos teóricos sobre a temática de culturas colaborativas e estratégias universais de ensino possibilitaram o desenvolvimento de novos conhecimentos, aumento das expectativas de aprendizagem dos estudantes e ampliação dos repertórios de elaboração de aulas colaborativas, considerando as estratégias universalistas para ensino de qualidade para todos.

Santos (2021) realizou um estudo com o objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação docente, em serviço, aliando as propostas coensino e ensino diferenciado. Participaram nove pares de professores (do ensino comum e especial), com a proposta de atuar em parceria, em turmas heterogêneas que continham ao menos um estudante público da educação especial, da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental. A conclusão foi que as propostas de coensino e ensino diferenciado, apesar de independentes se complementavam, podendo potencializar uma à outra. O programa mostrou potencial para formação teórica e prática dos docentes.

Atualmente, o GP-FOREESP propõe em seus estudos a formulação de respostas em coletivo, junto aos protagonistas das demandas reais existentes nas escolas, não se limitando apenas aos estudantes da Educação Especial. Nesse sentido, os próximos estudos buscaram, além de solucionar problemas, promover a reflexão em parceria e o envolvimento dos diferentes profissionais desses contextos. Foi nesse processo que surgiram propostas para repensar o suporte às escolas no contexto das políticas inclusivas, com base no modelo do SSMC, que será apresentado a seguir.

3 RESSIGNIFICANDO A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COM BASE NO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA (SSMC)

Este capítulo versa sobre a reorganização escolar proposta pelo SSMC, e foi organizado em três subcapítulos, sendo o primeiro sobre os fundamentos e pressupostos para favorecer a escolarização dos estudantes com base no referencial teórico do SSMC. No segundo subcapítulo serão apresentados estudos que evidenciam práticas e implementações do SSMC. E por fim, no terceiro subcapítulo foi apresentado o lugar do SSMC na Educação Especial.

3.1 FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS DO SSMC

De modo geral, as propostas educacionais partem do pressuposto de que todos os estudantes de uma mesma turma podem ser ensinados e aprendem do mesmo modo. Essa mesma lógica era aplicada aos estudantes público da educação especial, mas, para estes, identificava-se qual categoria, ou melhor, qual o “rótulo” se enquadraram. A partir dessa classificação, eram estabelecidos os locais de escolarização e os recursos destinados a apoiar o processo de ensino de aprendizagem, ainda de um modo padronizado segundo a categoria na qual eram enquadrados (Mendes, 2023).

Os indicadores que avaliam a qualidade das escolas brasileiras, com base nos resultados obtidos por estudantes em provas de larga escala nacionais e internacionais (Brasil, 2022; UNESCO, 2020), evidenciam que há muitos aspectos a serem aprimorados, não apenas para os estudantes da Educação Especial, mas para todos os estudantes. A realidade demonstra uma significativa dificuldade em promover um processo de ensino e aprendizagem eficaz para a maioria dos estudantes. Portanto, atribuir o “rótulo” de insucesso escolar exclusivamente aos estudantes com deficiência é inadequado e injusto.

Além disso, não é de hoje que a prática escolar tem sido pautada em uma abordagem remediativa, ou seja, tende-se a esperar que o estudante fracasse ou apresente baixo desempenho para só então buscar estratégias tardias para superar as barreiras que causam essa defasagem (Richardson; Powell, 2011).

Frente a isso, uma das soluções recomendadas tem sido a de adotar abordagens preventivas, ao invés de remediativas (Carta, 2019; Coogle; Storie; Rahn, 2022), como propõe o referencial do SSMC. Esse modelo foi inicialmente concebido com o objetivo de contribuir para o sistema de saúde e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida da população, por meio da prevenção e do tratamento de doenças, ainda no século XX. Desde as primeiras iniciativas, os benefícios do modelo multicamada se mostraram significativos, contribuindo

com a redução da mortalidade infantil e a melhoria da qualidade de vida da sociedade. Seu sucesso impulsionou a expansão para outras áreas, como marketing, assistência social e mais recentemente para a área da educação (Muñoz; Mrazek; Haggerty, 1996; Marsh; Mathur, 2020).

O SSMC ainda é um tema pouco abordado na literatura e no cenário educacional brasileiro, mas é considerado promissor em países com políticas de inclusão escolar mais avançadas, como Estados Unidos, Finlândia e Portugal. A proposta ganhou maior destaque nos estudos norte-americanos, onde é descrita como um conceito guarda-chuva, que reúne intervenções inspiradas em diferentes abordagens teóricas, com destaque para os referenciais: *Response to Intervention (RTI)*¹ e *Positive Behavioral Interventions & Supports (PBIS)*².

É importante ressaltar que, na literatura, há críticas ao modelo de RTI, que tende a ser direcionado a sujeitos específicos e prioriza exclusivamente intervenções acadêmicas, o que acaba deixando de lado outras dimensões igualmente importantes para o desenvolvimento integral dos estudantes, como as habilidades sociais e emocionais. De maneira semelhante, o *PBIS* também recebe críticas por concentrar-se apenas no comportamento dos estudantes, ou seja, nas ações que eles demonstram, sem considerar as causas e outros fatores que influenciam esse comportamento (Mendes, 2023).

Por outro lado, o SSMC vai além dessas abordagens, abrangendo as dimensões acadêmicas, sociais, emocionais e comportamentais dos estudantes. Além disso, sua premissa baseia-se em atuação preventiva, o que diferencia das propostas anteriores de cunho mais remediativo (Carta, 2019; Mendes, 2023; Costa; Mendes, 2023).

O SSMC tem como objetivo apoiar a diversidade na escola, buscando oferecer as melhores estratégias e intervenções para os estudantes, considerando suas reais necessidades (Sugai; Simonsen, 2012), e tem sido amplamente recomendado no cenário internacional como um modelo eficaz para a reorganização escolar. Carta (2019) ressalta:

O Sistema de Suporte Multicamada oferece uma estrutura com ferramentas úteis que ajudam os educadores a abordar as diversas necessidades de aprendizado das crianças por meio de um conjunto de práticas para identificar crianças que precisam de mais suporte educacional, implementando essas práticas e determinando rapidamente se as práticas estão funcionando (Carta, 2019, p. 1).

O SSMC propõe transformações nas instituições de ensino por meio de uma nova

¹ Resposta à Intervenção (RTI) Modelo de apoio escolar que utiliza intervenções baseadas em evidências e avaliações múltiplas para medir o progresso do aluno;

² Suporte Comportamental Positivo (SCP) é um modelo de gestão de comportamento e socioemocional que visa compreender, intervir e prevenir.

reconfiguração de organização do contexto escolar, visando superar modelos tradicionalistas, que se mostram insustentáveis frente às novas demandas educacionais. Nesse modelo, defende-se que os suportes, apoios, serviços, recursos e instruções devem ser escalonados de acordo com a necessidade dos estudantes, permitindo a criação de respostas mais adequadas à diversidade presente em sala de aula. Dessa forma, é possível selecionar intervenções apropriadas a cada estudante, assim sendo proporcionado educação modelada para todos (Costa e Mendes, 2023).

De acordo com Carta (2019) por meio do SSMC:

1. Todas as crianças podem aprender e realizar quando recebem educação de alta qualidade e suportes para atender às suas necessidades.
2. A instrução deve se concentrar em objetivos acadêmicos e comportamentais.
3. As crianças que apresentam sinais de atraso devem ser identificadas o mais cedo possível e receber um nível de intensidade instrucional que corresponda às suas necessidades.
4. As intervenções para atender às necessidades das crianças devem ser planejadas por equipes colaborativas que incluam pais, administradores, professores e outros funcionários de ensino, e devem ser guiadas pelos dados dos estudantes e informadas por práticas baseadas em evidências.
5. As respostas das crianças à intervenção devem ser continuamente monitoradas, e regras de decisão explícitas baseadas em dados devem estar em vigor para fazer ajustes na intervenção
6. Toda intervenção deve ser baseada na prática baseada em evidências implementada com fidelidade (Carta, 2019, p.3).

Por meio da análise dos principais pontos, destaca-se que no SSMC há um compromisso fundamental com a equidade no ambiente escolar, partindo-se do princípio de que todas as crianças têm o potencial para aprender se receberem uma educação adequada. Conforme evidenciado, a proposta do SSMC não se resume à necessidade de um rótulo específico, sua premissa é contribuir com o contexto educacional para buscar soluções assertivas para beneficiar todos os estudantes, considerando as individualidades e coletividades.

Mendes (2023) destaca que o SSMC foi inicialmente concebido como um referencial amplo, voltado para a educação de estudantes considerados em risco de fracasso escolar. Com o tempo, porém, o modelo foi se aperfeiçoando, passando a ser visto como um contínuo de serviços destinados a atender todos os estudantes, incluindo aqueles com condições de deficiência mais complexas.

Recebendo vários nomes na literatura estrangeira, como “Abordagem Multinível” (Portugal, 2018), “sistema de suporte multicamada” nos Estados Unidos, ou “modelo de intervenção em camadas” na Finlândia (Jahnukainen; Itkonen, 2016) e “modelo de resposta graduada” na Inglaterra (Mitchell, 2014), todas pressupõem a elaboração de planos estratégicos preventivos, em que os apoios são graduados, com a intenção de contribuir, quando for

identificada essa necessidade, com os resultados acadêmicos, comportamentais e socioemocionais dos estudantes com e sem deficiência.

No presente estudo optou-se pela utilização da nomenclatura do Sistema de Suporte Multicamada, por se tratar do referencial mais robusto encontrado na literatura, e que conseqüentemente, apresenta mais contribuições para perspectivar sua definição e operacionalização em solo brasileiro.

Ruíz (2017) explica que a diversidade se trata da pluralidade de estudantes que constituem as salas de aula, que apresentam diferentes características que estão interligadas aos aspectos culturais e sociais, presença de deficiência, orientação sexual, enfermidades, crenças políticas e religiosas, éticas, e outros parâmetros que não podem ser ignorados no processo de escolarização dos estudantes. A proposta do SSMC visa dar resposta a todos os estudantes diversos e diferentes presentes na escola

3.1.1 Componentes e princípios do SSMC

Carta e Greenwood (2023) destacam que, para a implementação do SSMC, é essencial que os programas de intervenções sejam estruturados com base em seis componentes fundamentais, descritos a seguir:

3.1.1.1 Liderança baseada em equipe

O primeiro componente ilustra a necessidade do envolvimento de membros de diferentes frentes, com representatividade, desde professores, coordenadores, gestores escolares e municipais, dentre outros, formando equipes multiprofissionais com atuação transdisciplinar. Esses membros devem estar comprometidos em fornecer os apoios necessários, eliminar barreiras, além de avaliar, propostas assertivas para a melhoria contínua da escola.

Young (2019) ressalta que essa equipe deve, sempre que possível, incluir diferentes atores para garantir a fidelidade na aplicação dos diferentes componentes nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Além disso, essa equipe atua como consultora nos processos de tomada de decisão baseadas em dados, o que possibilita a identificação das melhores estratégias, dispor recursos e (in)formação contínua para os profissionais envolvidos.

Assim, para o sucesso na implementação o SSMC depende de um esforço coletivo, comprometimento e colaboração, especialmente dos profissionais de áreas específicas. Somente por meio de um trabalho conjunto e colaborativo é possível garantir o alinhamento e

harmonia nos níveis estabelecidos no SSMC.

Dulaney, Hallam e Wall (2013) realizaram um estudo visando identificar a percepção de gestores sobre as possibilidades e desafios sobre a implementação do SSMC nas escolas dos Estados Unidos. Foi notado que 66% dos 41 gestores participantes do estudo eram favoráveis à proposta do SSMC. Também foi verificado que a maioria dos gestores estavam de acordo e reconheciam os avanços tanto na organização da escola, quanto no desempenho dos estudantes, conseqüentemente fortalecendo a proposta do SSMC. Em contrapartida, os participantes reconheceram a importância de uma melhor articulação e elaboração de planos sistemáticos para potencializar os ganhos nas escolas

3.1.1.2 Sistema de camadas

Trata-se do fornecimento de múltiplos níveis ou camadas de suporte perspectivando atender as reais necessidades dos estudantes (Carta, 2019). Ressalta-se que a maioria das lentes teóricas, definem três camadas ou níveis de suporte, sendo eles:

Nível 1: Intervenções universais

Os suportes universais são as práticas instrucionais que ajudam todos os estudantes de uma escola. Uma vez que os suportes universais estão sendo colocados em prática, a equipe de liderança pode usar os dados de avaliação para determinar quais deles precisam de suportes adicionais.

O Nível 1 é considerado a chave desse modelo, pois nele serão contemplados todos os estudantes, recebendo instrução com base em inovações evidenciadas cientificamente. Carta (2019) aponta que na proposta da camada 1, o currículo precisa ser apresentado de forma eficaz, pensando na heterogeneidade presente nas salas de aula.

Deste modo, o nível 1 é fornecido a todos os estudantes, e representa a base do sistema de camadas, e que com a finalidade de ser suficiente para atender 80 % dos estudantes, tratando-se da maioria dos estudantes presentes nas salas de aula (Fuchs; Fuchs; Compton, 2012; Shapiro, 2014).

Mendes (2023) destaca que

As intervenções de nível 1 envolvem, portanto, melhorias nas estratégias de ensino e a introdução de um sistema de sondagem contínuos para monitorar os avanços dos estudantes e tomar decisões baseadas em evidências de que o ensino está sendo bem ou mal sucedido (Mendes, 2023, p.32).

Corroborando, Hunter et al (2015) apontam que o objetivo principal do nível 1 é,

portanto, construir salas de aula com a intencionalidade de atingir o sucesso acadêmico e comportamental de todos, porém, sendo suficiente para muitos. Um exemplo de uma medida universal apresentada na literatura internacional pode ser o referencial do DUA (Coogle, Storie, Rahn, 2022), que contribui para planejar aulas que contemplam a diversidade dos estudantes, uma vez que recomenda oferecer diferentes modos de instrução, motivação e avaliação, que valorizam os interesses e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Embora pressuponha-se que, com a oferta de um ensino com alta qualidade para todos, uma parcela significativa de estudantes seja beneficiada, para alguns estudantes não trará respostas suficientes que atendam suas demandas e expectativas, sendo assim necessário o recebimento tanto de instruções Nível 1, quanto também apoios adicionais de Nível 2 ou Nível 3 (Shapiro, 2014).

As Intervenções de Nível 1 envolvem, portanto, melhorias nas estratégias de ensino e a introdução de sistemas de sondagens contínuas para monitorar o avanço dos estudantes e tomar decisões baseadas em evidências de que o ensino está sendo bem ou mal sucedido nesse nível, bem como quais casos necessitarão de apoios complementares.

No que diz respeito ao investimento em abordagens que sejam direcionadas a todos, Thomas, Lembke e Gandhi (2023) realizaram um estudo com a tentativa de explorar as práticas de Nível 1 realizadas nos Estados Unidos. Os resultados revelaram o investimento em níveis 1 de suporte baseado no DUA. Por meio do estudo entendeu-se que o aumento de exposição de estudantes em práticas eficazes de Nível 1 proporcionaram aumento ao acesso de estudantes com deficiência, bem como aos demais estudantes da turma. Evidenciou-se ainda que foi amortizado o volume de estudantes que necessitaram de intervenções intensivas, mas para que isso ocorresse, foi necessário melhorar a qualidade do ensino, sendo indicado a utilização do DUA enquanto uma estratégia promissora para atender turmas heterogêneas.

Hank Fien *et al* (2014) realizaram um estudo com a finalidade de apresentar os resultados de um estudo de eficácia que examinou a oferta de um modelo de instrução baseada no SSMC sobre resultados de leitura de estudantes em risco. Enquanto estratégia universal os professores receberam um treinamento para melhorar as estratégias para ensino de leitura desses estudantes, por meio de instruções mais explicadas, aumentando as oportunidades práticas para os estudantes no Nível 1 e posterior a isso, àqueles que necessitavam de mais apoio, receberam uma carga horária maior de intervenção em pequenos grupos. Os autores apontaram que o diferencial da proposta foi a manipulação e estabelecimento de instruções adequadas de Nível 1, buscando contribuir e tornar o ensino mais acessível para os estudantes que apresentavam dificuldades na aquisição de leitura.

Considerando o contexto brasileiro, Mendes (2023) destacou três propostas específicas de intervenções universalistas, que melhoram a qualidade de ensino para todos e que podem ser adotadas no Nível 1, entre várias existentes na literatura, que têm demonstrado avanços significativos em termos de aplicação para beneficiar todos os estudantes: DUA, Ensino Diferenciado e a Aprendizagem Cooperativa.

- Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Romano, Zerbato e Mendes (2023) consideram o DUA como uma abordagem mais conhecida, cuja função é possibilitar mudanças expressivas em atitudes e estratégias de ensino. Para isso, *CAST* desenvolveu três princípios fundamentais que promovem a aprendizagem universal: os princípios da Representação, da Ação e Expressão e do Engajamento.

O princípio da Representação baseia-se na oferta de diferentes formas de apresentar as informações, explorando as diferentes vias sensoriais e utilizando estratégias para conectar e contextualizar o conteúdo. O princípio da Ação e Expressão, se refere às múltiplas formas para que os estudantes demonstrem o que aprenderam. Por fim, o princípio do engajamento ou motivação é a busca pelo “porquê” da aprendizagem, envolvendo a dimensão afetiva dos estudantes.

- Ensino Diferenciado

Milhomem, Santos e Mendes (2023) destacaram que o Ensino Diferenciado consiste em uma abordagem voltada à valorização da diversidade no ambiente escolar. Baseada na estrutura desenvolvida pela pesquisadora dos Estados Unidos, *Carol Ann Tomlinson*, busca oferecer múltiplas formas de acesso ao currículo escolar, de modo que todos os estudantes possam participar ativamente e aprender de acordo com suas necessidades individuais. O Ensino Diferenciado se fundamenta em avaliações sistemáticas que permitem aos professores conhecer os estudantes. Esse processo de conhecimento envolve a coleta de informações relevantes sobre três aspectos principais: nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem, que são considerados os fatores de diferenciação. Ao identificar essas variáveis, os professores podem adequar suas estratégias de ensino, garantindo que o conteúdo, o processo e o produto sejam acessíveis e eficazes para todos os estudantes, respeitando suas diferenças individuais.

- Aprendizagem Cooperativa

Costa e Lourenço (2023) destacam que a Aprendizagem Cooperativa é uma abordagem pedagógica na qual pequenos grupos de estudantes trabalham juntos para atingir objetivos comuns, compartilhando responsabilidades e ajudando-se mutuamente ao longo do processo de

aprendizado. Essa metodologia vai além do simples trabalho em grupo, pois se fundamenta em princípios específicos que asseguram a participação ativa de todos os membros e promovem o aprendizado coletivo. Desenvolvido pelos pesquisadores norte-americanos *Jhonson e Jhonson*, a aprendizagem cooperativa parte da premissa de utilizar o recurso mais abundante na sala de aula: os próprios estudantes.

Esses referenciais oferecem sugestões que permitem enriquecer as aulas, responder a diversidade de todos os estudantes. Entretanto, as propostas universalistas, de Nível 1, podem não ser suficientes para alguns estudantes, e para esses, podem ser ofertados outros dois níveis de suporte.

Nível 2: Intervenções direcionadas ou focalizadas.

Nesta camada, oferece-se uma instrução mais focada, geralmente em pequenos grupos, para estudantes que necessitem de maior suporte acadêmico, comportamental, social ou emocional. O objetivo é minimizar as barreiras específicas enfrentadas por esses indivíduos, que representam cerca de 15% dos estudantes (Fuchs; Fuchs; Compton, 2012; Shapiro, 2014). A proposta do Nível 2 não exige intervenções individualizadas, mas sim, estratégias intermediárias que atendam as demandas coletivas de forma mais específica (Carta, 2019).

De maneira complementar, Shapiro (2014) destaca que as intervenções focalizadas são destinadas a alguns estudantes que precisam de apoio adicional além do que é oferecido no Nível 1. Este nível é voltado para os estudantes que ficam abaixo das expectativas, e apresentam risco de fracasso escolar. Para garantir a eficácia das intervenções, devem ser considerados elementos chaves: grupo pequeno; tempo de instrução combinado com a(s) necessidade(s) do estudante; instrução explícita; oportunidades para praticar; feedback frequente; monitoramento de progresso e suportes de reavaliação (Shapiro, 2014).

Jitendra (2020) destaca que parte dos estudantes com deficiência são suscetíveis de receberem intervenções de Nível 2, sendo assim destinados a superar dificuldades encontradas no processo de escolarização. Deste modo, podemos exemplificar que serviços de AEE, a depender de como é ofertado, podem ser considerados intervenção focalizada. No entanto, é errôneo afirmar que apenas os serviços do AEE são apoios do nível 2, a considerar que o SSMC não é uma proposta exclusiva para estudantes público da educação especial, e sim a todos os estudantes.

Uma observação importante é que para que sejam ofertadas intervenções focalizadas, em primeiro lugar deve ser avaliado se essas demandas não podem ser mesmo atendidas por meio das intervenções universais. Além disso, para que sejam realizadas em pequenos grupos

se faz necessário avaliar as semelhanças das dificuldades e as possibilidades de serem trabalhadas nestes agrupamentos.

Quando os dados mostrarem que as intervenções de Nível 1 e 2 somadas, ainda não se mostram suficientes, há ainda a possibilidade de oferecer mais suporte, que seria o Nível 3.

Nível 3: Intervenções intensivas

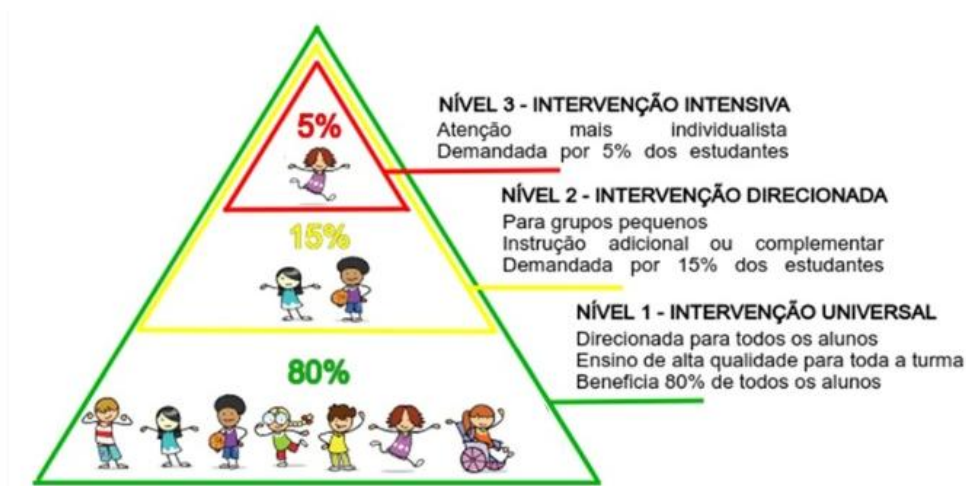
O terceiro nível, nomeado como intervenções intensivas, envolve tempo aumentado e foco reduzido, para indivíduos ou pequenos grupos. Carta (2019) destaca que nesse nível os apoios são projetados para terem maior intensidade e frequência.

Deste modo, o Nível 3 é destinado aos estudantes que apresentam alto risco de reprovação e outras demandas e que as medidas anteriores não foram suficientes. Neste caso, os apoios podem ser tanto individualizados e intensivos para indivíduos como também para pequenos grupos, porém exige um grau mais elevado de planejamento, suportes mais estruturados como, instruções mais claras, expectativas claras e acompanhamento proximal da liderança (Coogle; Storie; Rahn, 2022).

Para concluir, o Nível 3 é estimado para cerca de 5% dos estudantes, que representam poucos indivíduos, que necessitam de apoios mais individualizados e intensivos, podendo ser contemplado estudantes com deficiência, além dos demais estudantes que apresentem expressivas dificuldades (Fuchs; Fuchs; Compton, 2012; Shapiro, 2014).

Como forma de sintetizar o SSMC, tem-se a figura abaixo:

Figura 1 - Sistema de Suporte Multicamada



3

Fonte: Elaboração própria com base em Carta (2019)

A figura de uma pirâmide com partes sobrepostas não foi escolhida sem propósito pois a ideia central é de transmitir que os níveis de intervenção não se substituem, mas se somam. A exemplo disso, se o estudante recebe uma intervenção de nível 3 ou 2, a ela é associada uma instrução universal no Nível 1, e, portanto, o estudante continua recebendo o mesmo ensino da turma, acrescido de níveis mais intensivos de instrução.

Os níveis de instruções são diferentes em várias dimensões, dentre elas na intensidade e tipo. Para distinguir as intervenções secundárias das terciárias, Fuchs, Fuchs e Compton (2012) apontam que no Nível 2 as intervenções são baseadas em grupos com riscos semelhantes em demandas parecidas, e as de Nível 3 focam-se em necessidades mais individuais com monitoramento mais rígido.

Conforme apresentado, o SSMC é um modelo de reorganizações escolar estruturado em três camadas. De acordo com Wang, Reynolds e Walberg (1995), a grande maioria dos estudantes — estimada em cerca de 80% — presentes na escola, necessita apenas de uma versão de “boa escola”, baseada em intervenções universais. Por outro lado, uma parcela menor, entre 15% a 20%, requer, além dessas intervenções universais, estratégias adicionais, que podem ou não ser implementadas dentro da própria sala de aula.

Outro aspecto a ser considerado é que um estudante não necessariamente precisará de

³ Todas as figuras apresentadas no texto possuem descrição via texto alternativo.

um apoio intensivo em todas as áreas acadêmicas ou do desenvolvimento. A exemplo disso, um estudante que apresenta bom desempenho na matemática e nas demais áreas, e encontra-se em risco apenas na linguagem, pode usufruir de apoios universais em outras áreas e intensivos em uma área específica da dificuldade.

Powers e Mandal (2011) descreveram o processo de intervenções de Nível 3 de dois estudantes que apresentavam dificuldade na aquisição da leitura. Primeiramente foram identificadas as áreas de conteúdo ou conjunto de habilidades dos estudantes com maior necessidade de intervenção, revisando seus dados, como: boletim, resultados de avaliação em larga escala, lista de verificação do professor, entrevistas com o estudante e seus pais, e medidas da fluência da leitura oral com base no currículo do ano que eles cursavam. Os testes de desempenho em leitura permitiram identificar qual o nível de desempenho dos estudantes para monitorar o desempenho deles nas intervenções do Nível 3.

Em seguida, os pesquisadores realizaram uma avaliação funcional do comportamento acadêmico e dos erros que cada um cometia na leitura. Foi decidido que a análise experimental do comportamento seria uma opção para identificar o tipo de intervenção com probabilidade de produzir os melhores resultados. As intervenções envolveram testar sistema de recompensas, modelagem, *feedback* corretivo ou a aumento de prática, associadas a intervenções nos diferentes tipos de *déficits*, levavam a melhores taxas de fluência na leitura. Na sequência, intervenções individualizadas, baseadas na avaliação direta das habilidades de leitura de cada estudante, foram desenvolvidas.

Para um dos estudantes, os resultados indicaram que ele se beneficiaria de uma prática adicional de leitura. Foi implementada a técnica de Leitura Oral Repetida guiada com textos no nível de instrução (4º ano), visando aumentar sua fluência e precisão. Além disso, foram adotadas medidas individualizadas, tais como elaborar uma lista de palavras mal lidas, a pesquisa dos radicais dessas palavras e a introdução de uma tarefa diária de 35 minutos de leitura em casa, a qual o estudante monitoraria seu próprio desempenho.

Para a segunda aluna, que era bilíngue (inglês e espanhol) a dificuldade constatada foi de decodificar palavras multissílabas. As avaliações sugeriram que ela se beneficiaria de instruções diretas sobre a leitura das partes da palavra multissílaba. Na intervenção, ela lia uma lista de palavras multissílabas de um texto do 3º ano, primeiro segmentando as partes, e então misturando as partes para ler a palavra inteira. Se cometesse um erro em uma parte, era instruída a dizer os sons de cada letra, reler cada parte e finalmente ler a palavra inteira. Depois de ler a lista três vezes sem erros, lia a passagem que continha as palavras. A Técnica *Fold-in* foi empregada e a tarefa envolveu ler sete palavras visuais “conhecidas” e três “desconhecidas”.

Além disso, a mãe da aluna foi incentivada a ler em espanhol com ela todas as noites, porque muitas habilidades de alfabetização adquiridas em uma língua são transferidas para outra. A aluna foi orientada a usar uma máscara de leitura, o que envolvia cobrir o texto já lido, para direcionar seu foco enquanto lia.

3.1.1.3. Seleção e implementação de instrução, intervenções e apoios

As práticas instrucionais, intervenções e suportes são escolhidos com base em evidências científicas que se mostrem eficazes na melhoria de resultados dos estudantes (Carta, 2019).

Carta (2019) ressalta que é preciso realizar: 1) Seleção e alinhamento considerando estilos de aprendizagem, filosofia, programas e iniciativas existentes; 2) Fidedignidade aos procedimentos de aplicação das intervenções, procedimentos e apoios; 3) Seleção de práticas instrucionais, intervenções e suportes compatíveis com o contexto local e as necessidades e recursos do estudante; 4) Evidências organizadas em um contínuo de intensidade.

Powers e Mandal (2011) ponderam que, no caso das dificuldades de leitura, o Nível I requer instrução de alta qualidade dentro do currículo de educação geral, não exigindo nenhum suporte adicional na forma de educadores, materiais ou tempo, e os estudantes que não fazem progresso adequado dentro do currículo geral recebem suporte acadêmico adicional no Nível II. Os componentes críticos do Nível II incluem a identificação desses estudantes que requerem intervenções mais direcionadas e a implementação dessas intervenções em pequenos grupos visando déficits de habilidades específicas correspondentes a cada uma das cinco principais áreas de instrução de leitura (consciência fonêmica, princípio alfabético, fluência com texto, vocabulário e compreensão). No nível 3, adota-se uma abordagem de solução de problemas para projetar tais intervenções intensivas, baseadas em dados e cientificamente apoiadas para estudantes com problemas de leitura generalizados, que não conseguiram responder a serviços menos rigorosos. As autoras sugerem que a aplicação de métodos bem estabelecidos (por exemplo, monitoramento de progresso) e emergentes pode otimizar as intervenções individualizadas.

O Guia Prático da Educação Inclusiva, elaborado por gestores, educadores e outros profissionais da rede de escolas públicas canadenses *Rocky View*, que atende estudantes a oeste, norte e leste da cidade de Calgary (província de Alberta, Canadá) adotam cinco referenciais teóricos associados ao Sistema de Suporte Multicamada, a saber: Intervenções Baseadas no Suporte Comportamental Positivo, Perfis de Diversidade na Sala de Aula e na Escola, Design DUA e Avaliação Balanceada (Rocky View, 2023).

Enfim, não há receitas a serem seguidas quando se trata de selecionar instruções, intervenções e apoios, pois as áreas do currículo são variadas e existe um corpo vasto de conhecimento sobre estratégias de intervenções a serem selecionadas, o que vai depender da expertise dos professores e consultores, e viabilidade de aplica-las no contexto escolar.

3.1.1.4 Sistema de triagem e avaliação

Trata-se da sistematização de uma triagem universal contínua, com a finalidade de identificar estudantes que não estão atingindo ou estão apresentando dificuldade em atingir as habilidades esperadas (Carta e Greenwood, 2023).

A relevância de ser realizado essa triagem universal, bem como o monitoramento do progresso ao longo do ano letivo, permite avaliar a eficácia e eficiência da instrução universal ofertada a todos os estudantes. Assim, se for constatado que um alto percentual de estudantes não atingiu a métrica de referência desejada, ou não foi constatado nesse monitoramento significativos avanços, as equipes de liderança podem e devem usar esses dados como base para justificar a mudança para impulsionar o maior de desempenho de todos os estudantes (Carta; Greenwood, 2023).

Em segundo lugar, por meio desse levantamento é possível mapear de imediato as crianças que somente a versão de boa escola não é suficiente, sendo necessários os apoios adicionais focalizados e/ou intensivos.

Não se pode esquecer que esse sistema de avaliação abrangente e com medidas múltiplas precisa: a) ser projetado para ajudar os educadores a tomar decisões instrucionais e programáticas informadas e fornecer informações sobre as necessidades e os recursos de cada estudante; b) usar os dados adquiridos através do sistema para avaliar sistematicamente a qualidade, equidade e eficiência da instrução, intervenções e apoios; e, c) melhorar os resultados individuais do estudante e realizar avaliações do sistema (por exemplo, capacidade, fidedignidade)

O *Michigan's MTSS Technical Assistance Center*⁴, propõem quatro possibilidades de avaliação:

1) Triagem universal: trata-se da primeira avaliação realizada, considerada uma avaliação de rastreio, que é aplicado a todos os estudantes e identificados os estudantes que estão em risco e necessitariam de apoios direcionados e/ou individualizados;

⁴ Anteriormente denominado como *Michigan's Integrated Behavior and Learning Support Initiative (MIBLSI)*.

- 2) Monitoramento do progresso: após o rastreio inicial de quem necessita de apoios adicionais, recomenda-se propostas de avaliação que monitorem os avanços e possíveis novos suportes a serem direcionados aos estudantes;
- 3) Diagnóstico: tem como finalidade fornecer informações mais minuciosas sobre as habilidades e dificuldades de um estudante específico, para dar subsídios a fim de conduzir futuras ações e seleção de suportes necessários para o estudante;
- 4) Somativa: Reúne informações sobre o desempenho do estudante em comparação com os padrões do nível de ensino, como as utilizadas avaliações de larga escala feita por municípios, estados e da própria avaliação de alta escala que tem como finalidade medir o desempenho de todos os estudantes diante de competências e habilidades específicas.

No Brasil, algumas das avaliações de larga escala mais conhecidas que medem o desempenho acadêmico dos estudantes na educação básica incluem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), dentre outros (Brasil, 2024). Embora essas avaliações tenham como finalidade monitorar o aprendizado em áreas como Língua Portuguesa e Matemática, é importante destacar a necessidade de buscar outras propostas de avaliação de sondagem voltadas para identificar questões comportamentais, sociais e emocionais, igualmente essenciais, pois essas dimensões como já foram apontadas, pois essas dimensões são interdependentes e influenciam diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes.

3.1.1.5 Monitoramento contínuo baseado em decisões e dados

Como pode ser observado, a avaliação como monitoramento é a chave do SSMC. Diante disso, como foi apontado anteriormente, sugere-se também que sejam realizadas avaliações constantes ao longo das aplicabilidades de intervenções e instruções para que ao serem notados insucessos nessas práticas possam ser repensadas e de forma coletiva seja desenvolvido plano de ação visando solucionar o problema.

Assim sendo, esse monitoramento é utilizado para mapear se os estudantes tiveram avanços, desenvolvimento de habilidades específicas e se estão atendendo o suporte adicional ofertado, sendo assim pilares de decisão para usar esses dados.

A proposta do SSMC é flexível e busca responder às demandas de todas as crianças em suas individualidades (Coogle; Store; Rahn, 2022) por isso ressalta-se a necessidade de monitoramento periódico, que parta da: 1) sistematização de todos os dados relevantes da criança para analisar, avaliar e planejar estratégias; 2) utilização de dados oportunos, válidos e confiáveis, precisos e revisados em ciclos contínuos; 3) análise de dados que gere evidências para orientar a tomada de decisões tanto para a eficácia do sistema quanto para as necessidades

da criança como um todo.

Costa *et al* (2019) realizaram um estudo com o objetivo de descrever os procedimentos usados para monitorar sistematicamente estudantes do 1º ano do ensino fundamental e identificar os estudantes em riscos e após, construir respostas adicionais às suas necessidades. Os autores apontaram que tal proposta foi motivada a partir das exigências estabelecidas por meio do Decreto-Lei nº 54 de 2018 que introduziu o sistema multinível no sistema educativo português. Com base nos resultados foram identificados 21,5% de estudantes em risco, aos quais foram proporcionados apoios adicionais. No final do ano letivo mantinha-se em risco o percentual de 4% dos estudantes dessa turma.

3.1.1.6 Estratégias de envolvimento da família

Como último componente apresentado para a reestruturação da organização escolar com base no SSMC escolar tem-se a relevância da parceria e envolvimento da família para buscar somar com as possíveis estratégias exigidas nos suportes adicionais (Carta; Greenwood, 2023).

É importante frisar que alguns autores consideram cinco componentes básicos, porém a bibliografia atual sugere um sexto componente, que trata da relevância do desenvolvimento de estratégias colaborativas que incluam as famílias nas implementações dos apoios adicionais propostos com base no SSMC.

Powers e Mandal (2011) por exemplo, para definir intervenções e nível 3, entrevistaram as famílias dos estudantes, e envolveram familiares nas intervenções solicitando apoio dos pais para desenvolver tarefas específicas em casa, que foram individualmente planejadas para melhorar os déficits em habilidades de leitura.

Além dos componentes destacados, Carta e Greenwood (2023) propõem alguns pilares fundamentais como necessários para processo de implementação do SSMC de forma mais eficaz:

- Responsabilidade coletiva;
- Abordagem proativa;
- Compromisso com um processo sistemático;
- Compromisso com apoio contínuo;
- Compromisso com uso de dados;
- Atenção e fidedignidade na implementação;
- Investimento para promover a durabilidade e ampliação do SSMC.

Como pode ser observado, o SSMC vai além do sistema de camadas. A reflexão sobre os subsídios apresentados não deve ser vista como uma fórmula rígida para a efetivação do SSMC na prática, mas como um norteador que busca contribuir e fornece uma base sólida para sua operacionalização. O objetivo é de orientar o processo de implementação, garantindo flexibilidade e adequação às realidades específicas das escolas, sem perder de vista os princípios estruturais que sustentam o modelo do SSMC.

3.2 SSMC: DA TEORIA À PRÁTICA

Historicamente, como foi apontado, as abordagens educacionais buscavam responder ao processo de ensino com base na homogeneização das turmas ou na categorização dos estudantes em pequenos grupos, frequentemente focando nas necessidades identificadas a partir de um modelo de déficit. Essas práticas concentravam-se em corrigir dificuldades já estabelecidas, muitas vezes reforçando desigualdades.

O desafio atual consiste em desenvolver abordagens mais preventivas, priorizando intervenções universais, que melhorem o ensino na classe comum para todos os estudantes, com foco no currículo padrão, evitando assim remediar um ensino de baixa qualidade. A seguir, serão apresentados alguns estudos que exploraram ou defenderam a implementação do SSMC em diferentes contextos.

No estudo dos norte-americanos Kearney e Childs (2021), os autores destacaram que a pandemia da COVID-19 gerou enormes desordens, nos anos seguintes, para jovens e suas famílias nos aspectos econômico, social, de saúde pública e educação. A alternância entre fechamento e reabertura intermitente de escolas intensificou ainda mais os sentimentos de angústia, entre familiares e funcionários, que tentavam, dentro das possibilidades emocionais e ambientais, equilibrar o progresso educacional com a necessidade primordial de garantir saúde e segurança. Os autores consideraram que a estruturação embasada no SSMC poderia contribuir significativamente no período pós-pandemia. Um plano fundamentado nos princípios do SSMC teria o potencial de apoiar pais, funcionários da escola e parceiros da comunidade, beneficiando os estudantes de forma abrangente. Os autores enfatizam que os sistemas educacionais, em todos os níveis, devem desenvolver planos flexíveis, capazes de garantir acesso escolar integral e suporte para todos os estudantes, independentemente dos níveis, modalidades e formato de ensino e das circunstâncias vigentes.

Diante de contextos desafiadores, como incluindo os períodos pós pandemia da COVID-19 e, das emergências climáticas que afetam pessoas de todo o mundo, constituem-se em cenários críticos que ressaltam a necessidade de abordagens educacionais flexíveis e

inclusivas, capazes de responder a crises globais e minimizar seus impactos negativos sobre os estudantes e as comunidades escolares.

Kong, Carta e Greenwood (2019), no EUA realizaram um estudo com a finalidade de: a) examinar o grau de contribuição do SSMC para crianças com baixo desempenho em vocabulário em duas salas de aula e b) Usar estratégias do SSMC para planejar e avaliar os efeitos da utilização de intervenções complementares. Participaram do estudo dois professores de salas de educação infantil e oito estudantes desses professores. Os autores afirmaram que esse estudo pode ser um dos pioneiros na implementação do SSMC na realidade em questão, focado em aumentar a intensidade das intervenções com base nas respostas dos estudantes após a intervenção inicial. Apesar das dificuldades, os resultados foram considerados promissores, levando à recomendação de que o SSMC seja utilizado por professores da educação infantil, por ter o potencial de melhorar os resultados educacionais quando aplicados de maneira mais sistemática e com ajustes contínuos.

A ideia inicial do SSMC é a de que haja um investimento intensivo nas abordagens universais concentradas no nível 1. Nesse sentido, pesquisadoras Catalãs Grácia, Vega-Llobera e Jarque (2021) propõem um instrumento de avaliação da comunicação e da língua oral em escolas comuns, baseado no modelo do SSMC. O modelo de avaliação possui três níveis: universal, adicional e intensivo, com o objetivo de identificar barreiras e dificuldades comunicativas e linguísticas, além de fornecer apoio adequado conforme o progresso do aluno. No nível universal, a intervenção educacional é monitorada pelos professores, que buscam fornecer ensino de qualidade e promover interações linguísticas ricas e frequentes. A avaliação também visa identificar estudantes que necessitem de suporte adicional. Os resultados revelam a importância de ajustar o ensino com base na resposta do aluno, utilizando uma avaliação dinâmica e contínua. O objetivo principal consiste em garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades linguísticas, possam desenvolver seu potencial comunicativo.

Leonard *et al* (2019) descreveram uma iniciativa estadual de buscar estratégias para melhorar o desempenho de estudantes com dificuldades na habilidade de leitura. O estudo teve como objetivo descrever uma série de ferramentas utilizadas para ajudar os professores a superar barreiras por meio de instrução gradativa pensada para atender as singularidades de todos os estudantes, inclusive os que apresentavam maior dificuldade. Averiguou-se três ferramentas consideradas úteis pelos professores para superação de barreiras, construída com base em uma implementação efetiva e sistemática do SSMC, com tomada de decisões baseadas em dados e contribuindo com todos os estudantes.

Considerando a necessidade de serem evidenciadas práticas baseadas nas demandas comportamentais, Gagnon, Sylvester e Marsh (2021) tiveram como proposta fornecer estratégias alinhadas ao Suporte Comportamental Positivo (SCP), em uma escola primária desfavorecida da África do Sul. O estudo foi realizado em uma escola primária sul-africana que ofertava escolarização desde a educação infantil até o sétimo ano de uma comunidade urbana desfavorecida. Participaram 28 professores, gestores e demais profissionais da escola que identificaram: (1) problemas comuns de comportamento; (2) até que ponto a escola implementava as cinco características principais do SCP e (3) a existência de um plano de prevenção e intervenção em situações de crises. Foi identificado que havia poucos indícios da a) utilização de um plano estratégico coerente e baseado em evidências que atendesse toda escola e que incluísse sistema de apoios em vários níveis; (b) experiência dos funcionários para implementar um plano baseado em SCP e/ou receberam formação adequada para implementá-lo; (c) seguimento de um plano pela equipe responsável por segui-lo e se, (d) equipe de liderança representativa fornecendo supervisão e orientação em relação ao plano usando dados de comportamento do aluno. Para finalizar, os resultados indicaram que havia uma falta de estratégias baseadas no SSMC e no SCP. Além disso, além de sua construção, se fazia necessário o envolvimento de todos os funcionários da escola em seu processo de implementação.

Clarke *et al* (2014) fornecem uma visão geral de estratégias e intervenções instrucionais dentro de um modelo multinível, a fim de fornecer uma estrutura para professores e escolas que buscam aumentar a eficácia de seu apoio instrucional na área de matemática. Ao ser implementado um modelo multicamadas de apoio acadêmico em matemática, alguns estudantes terão dificuldade para alcançar os objetivos de matemática do nível da série apenas com a instrução de nível 1, que envolve a utilização de currículos básicos com recursos críticos de design instrucional voltados para as necessidades de aprendizado de estudantes em risco. Por isso, sugere-se a oferta dos níveis 2 e 3, em que se utiliza princípios instrucionais de maneiras mais intensivas, juntamente com um foco no conteúdo crítico de números inteiros, deve fornecer a base da experiência dos estudantes à medida que avançam na matemática cada vez mais complexa que encontrarão no segunda grau. Se as escolas se concentrarem na construção de um sistema coerente de apoio em todos os níveis de instrução, seus esforços terão o potencial de impactar positivamente os resultados dos estudantes.

Kearney e Childs (2021) consideram que uma estrutura que pode beneficiar no processo de mitigação dos impactos da pandemia do Covid 19 na escola, tais como possíveis desnivelamentos entre estudantes, é o modelo de SSMC. Convencionalmente, quando se tem

qualquer barreira no aprendizado, os estudantes são encaminhados para avaliação de serviços educacionais especializados, por considerarem que haja uma condição de deficiência. Isso é complexo e muito preocupante, considerando-se que nem sempre são feitas avaliações tão criteriosas no processo de ensino e aprendizado oferecido pelo professor, para que seja concluída realmente a necessidade de um encaminhamento, pois as alternativas realizadas em sala não foram consideradas suficientes.

3.3 O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SSMC

Como destacado ao longo deste referencial, o SSMC tem como objetivo fornecer suportes abrangentes aos estudantes, envolvendo uma abordagem preventiva e inclusiva. Ao longo dos estudos, percebe-se que as demandas da educação especial são contempladas de forma transversal dentro do SSMC, pois ela não se limita ao Nível 3 do sistema de camadas. O diferencial está no fato de que, ao oferecer apoios preventivos desde o início, evita-se que as decisões pedagógicas dependam exclusivamente da elegibilidade de uma condição específica e a colocada do estudante em serviços específicos da educação especial, para que sejam tomadas as decisões

Isso não significa que o diagnóstico formal não seja importante, pois ele é essencial para garantir direitos nos diferentes setores da sociedade. No entanto, uma implementação bem-sucedida do SSMC pode trazer melhorias significativas para os estudantes da educação especial e, ao mesmo tempo, reduzir consideravelmente o número de encaminhamentos para serviços especializados da educação especial

Considerando as práticas exitosas dos outros países, a hipótese é que a implementação do SSMC no Brasil poderia reduzir significativamente o número de estudantes encaminhados para as SRM. Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Silva (2020), as SRM enfrentam sobrecarga e não conseguem oferecer atendimento adequado a todos os estudantes, especialmente quando o apoio individualizado não é necessário.

A adoção do SSMC também contribuiria para a melhoria da formação continuada dos professores, capacitando-os a atender as individualidades dos estudantes no contexto da coletividade. Isso pode promover maior colaboração e parceria entre os membros da comunidade escolar, valorizando práticas pedagógicas intencionais e baseadas em evidências.

Além disso, o SSMC possibilita uma triagem mais eficiente para identificar quais estudantes realmente precisam de serviços adicionais e individualizados, evitando a massificação de encaminhamentos para atendimentos especializados fora da sala de aula. A prioridade passa a ser oferecer suportes dentro do ambiente regular de ensino. Contudo, é

importante ressaltar que isso não exclui a necessidade de atendimentos adicionais para aqueles que realmente precisam, como a própria teoria do SSMC já prevê.

Em suma, o referencial do SSMC é relativamente recente, mas já tem sido destacado na literatura como um modelo promissor para a organização escolar, capaz de ampliar a capacidade das escolas em responder à diversidade dos estudantes. Por fim, cabe destacar que o SSMC foi apresentado como uma solução eficaz para atender às necessidades diferenciadas do público da Educação Especial. Considerando-se todo o potencial destacado na literatura sobre SSMC e o fato de ser um tema pouco conhecido no Brasil, pois não foram encontrados estudos sobre o assunto, uma das questões que norteou esse estudo foi: e se essa abordagem poderia ser aplicada no país, e que que limites e possibilidades sua implementação trariam para escolas brasileiras?

Com isso em mente, foi realizado o presente estudo com o objetivo de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação baseado no SSMC, modelado a realidade brasileira. O próximo capítulo descreve a contextualização e o método adotado para essa pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo fez parte de um projeto matriz intitulado Pesquisa-ação Colaborativa para mitigação das desigualdades educacionais decorrentes da Pandemia da Covid 19: contribuições das pesquisas sobre inclusão escolar (PAC-COVID19). O projeto teve como finalidade contribuir com um município paulista para melhorar a capacidade das escolas de responder à diversidade dos estudantes, por meio do desenvolvimento, avaliação e implementação de um programa abrangente de desenvolvimento profissional de educadores. O foco foi nas inovações, apontadas pela literatura sobre política de inclusão escolar, como objetivo de mitigar os efeitos da pandemia da Covid-19.

Destaca-se que a escolha do local da pesquisa ocorreu devido ao histórico de colaborações do GP FOREESP com este município, que se estende por cerca de 10 anos, com o foco no aprimoramento das políticas e práticas local de inclusão escolar na rede municipal. Após o fechamento das escolas devido a pandemia da COVID 19, a parceria foi retomada em 2021, momento em que surgiu o desafio de ensinar classes altamente heterogêneas. Diante desse cenário, emergiu a ideia de testar inovações apontadas pela literatura sobre inclusão escolar, com o objetivo de enfrentar os desafios impostos pelas desigualdades entre os estudantes no contexto pós-pandemia.

O projeto foi elaborado por uma equipe de 11 pesquisadores e contou com o apoio logístico das universidades dos envolvidos (FE-USP, UFSCar, FFCLRP-USP) que viabilizaram os encontros remotos e o uso dos sistemas de educação à distância. O projeto incluía um extenso programa de formação, submetido como projeto de extensão e aprovado pela Pró-Reitora de Extensão da UFSCar, na modalidade de aperfeiçoamento.

O estudo contou 38 profissionais da rede municipal mencionada, dos quais 13 eram vinculados diretamente à uma escola definida como alvo da experimentação das abordagens que seriam estudadas. A escola alvo selecionada foi sugerida pela gestão municipal por ser colaborativa, sendo assim, de interesse deles a implementação de estratégias universalistas. Devido à impossibilidade de envolver todas as turmas da escola, foram selecionadas as turmas do 1º ano, 2º ano e do 3º ano, que foram impactadas durante o período da pandemia, principalmente em seus processos de alfabetização.

Das 13 turmas que a escola tinha do 1º ano ao 3º ano, nove professoras consentiram em participar do estudo. Os demais participantes foram: coordenadores pedagógicos, professores de educação especial e membros da equipe multiprofissional, selecionados estrategicamente como potenciais formadores multiplicadores para toda a rede. A inclusão desses participantes

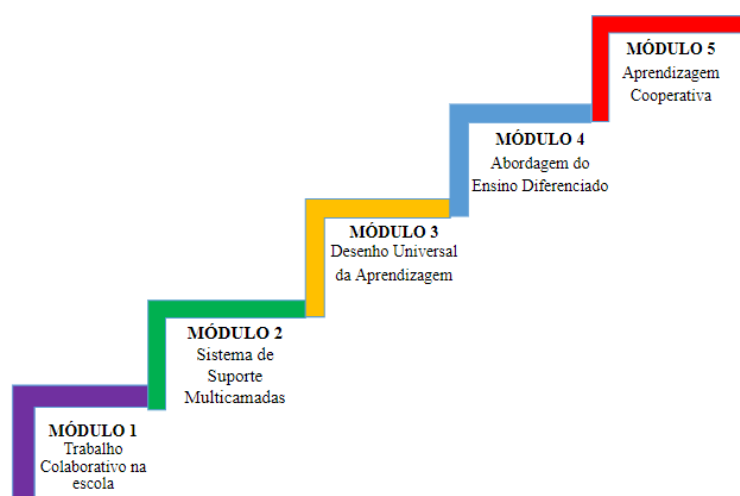
visou ampliar o contexto mais amplo de colaboração e disseminar as discussões para outras escolas. A caracterização detalhada dos participantes será apresentada nos tópicos subsequentes.

Aos participantes que concluíram o programa com pelo menos 75% de presença e atingiram os critérios apresentados a seguir, conseguiram um certificado de 180 horas: a) Participação em 16 aulas síncronas ; b) Participar das atividades propostas ao longo dos encontros; c) Participar da elaboração dos cinco planos coletivos de inovação para cada um dos cinco temas; d) Atividades complementares disponibilizadas assíncronas (ver vídeos, leitura de textos, elaborar resenhas- mapa conceitual, *podcast*, vídeo, texto, etc.); d) Elaborar planilha de registro de atividades complementares (atividade e duração) com entrega mensal e por fim, e) participação nos encontros de avaliação do programa de formação (*forms* e grupos focais).

A elaboração do programa de formação contou com a participação da equipe formadora e o envolvimento ativo dos participantes. À medida que o aperfeiçoamento se desenvolvia, foram consideradas a dinâmica da formação e as decisões foram sendo ajustadas continuamente ao longo do processo, de acordo com as necessidades identificadas.

Inicialmente foram definidas a ementa, os objetivos gerais e específicos, conteúdos, distribuição da carga horária entre atividades práticas e teóricas, além do cronograma dos encontros presenciais. Também foram estabelecidas as estratégias, os recursos e as atividades a serem desenvolvidas, assim como a elaboração de material didático, que se deu por meio de apostilas personalizadas para cada módulo, como apoio aos cursistas. Seguem, os cinco módulos formativos realizados no PAC-COVID19.

Figura 2 - Sequência dos módulos do aperfeiçoamento PAC-COVID 19



Fonte: Projeto PACCOVID-19

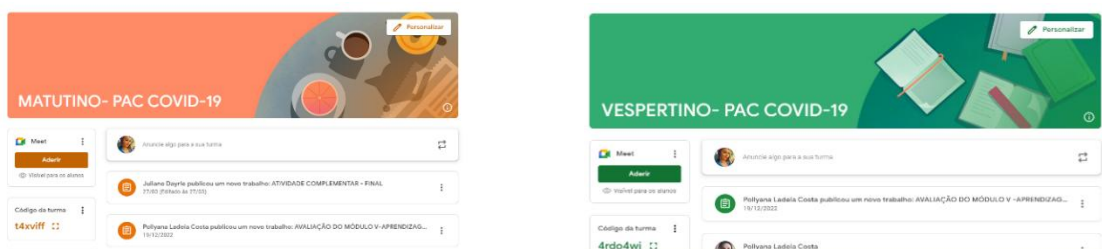
Destaca-se que os temas foram selecionados com base em evidências científicas de estudos já realizados pelo GP- FOREESP, exceto o SSMC, que era novidade em termos de projeto específico de teses e dissertações produzidas pelo grupo. O aperfeiçoamento foi constituído por módulos estruturados com propostas com começo, meio e fim, com a tentativa de serem isolados alguns resultados. Os módulos envolviam uma parte de discussão teórica e outra parte prática, por meio de um plano de aplicação, com a tentativa de serem implementadas nas turmas da escola alvo.

O aperfeiçoamento teve início no mês de março de 2022, com encontros formativos online, quinzenais, realizados via *google meet*, às quintas feiras e com duração de duas horas de formação síncrona. Buscando atender a especificidade dos profissionais que trabalhavam em jornadas de trabalho em turnos diferentes, foram criadas duas turmas, uma no matutino (9 h – 11 h) e outra pelo turno vespertino (14h – 16h).

Os pesquisadores faziam reuniões semanais de planejamento *online*, predominantemente às segundas-feiras às 19h, para alinhar o encontro formativo seguinte.

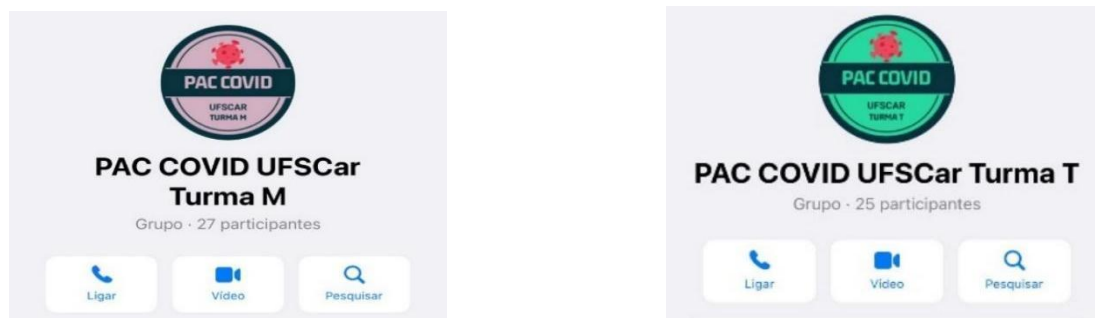
Para apoiar o aperfeiçoamento, foram criados dois ambientes virtuais do *Google Classroom* para a disponibilização dos materiais e atividades necessárias do programa de formação, bem como, respectivamente, dois grupos de *WhatsApp* para facilitar a comunicação e aproximação da equipe formadora e os cursistas. Segue, abaixo, registro dos ambientes virtuais mencionados:

Figura 3 - Captura de tela das duas salas virtuais do *Google Classroom* utilizados no PACCOVID-19



Fonte: *Google Classroom* do PACCOVID-19

Figura 4 - Captura de tela dos dois grupos do *WhatsApp* utilizados no PACCOVID 19



Fonte: Print da tela do grupo WhatsApp das duas turmas do PACCOVID-19

Abaixo, segue, quadro apresentando a subdivisão da estruturação dos módulos.

Quadro 1 - Estruturação dos módulos do PAC-COVID19

Módulos	Membros responsáveis	Nº de encontros formativos	Carga horária	Período	Plano de inovação
1. Trabalho Colaborativo e inclusiva na escola	Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa e Enicéia Gonçalves Mendes	4	36 h	março a maio	PLAFOCE ⁵
2. Sistema de Suporte Multicamada	Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa e Enicéia Gonçalves Mendes	4	36 h	maio a junho	PLASSMUC ⁶
3. Ensino Diferenciado	Walkyria de Araújo Milhomem e Keisyani da Silva Santos	3	36 h	agosto a setembro	PLAED ⁷
4. Desenho Universal para a Aprendizagem	Soraia Romano e Ana Paula Zerbato	3	36 h	setembro a outubro	PLADUA ⁸

⁵ Plano de Fomento à Cultura Inclusiva e Colaborativa

⁶ Plano de Fomento ao Sistema de Suporte Multicamada

⁷ Plano de Fomento ao Ensino Diferenciado

⁸ Plano de Fomento ao Desenho Universal para a Aprendizagem

5. Aprendizagem Cooperativa	Pollyana Costa e Gerusa Lourenço	2	36 h	novembro	PLACOP ⁹
-----------------------------	----------------------------------	---	------	----------	---------------------

Fonte: Elaboração própria

De forma sintetizada, serão apresentados um breve resumo de como se deu os módulos do aperfeiçoamento destacado:

- Trabalho colaborativo e inclusivo na escola

Neste módulo, foram discutidos o impacto socioemocional da pandemia e as estratégias utilizadas pelos cursistas para lidar com as diferenças em sala de aula. A cultura inclusiva e colaborativa na escola foi abordada, com destaque para Índice para a inclusão como uma ferramenta essencial. Discutiram-se também as parcerias entre escola e família, assim como o papel dos diferentes profissionais que atuam na escola. Ao final, foi elaborado o PLAFOCE para superar desafios encontrados nas práticas de inclusão, com base na aplicação dos questionários do índice para a inclusão (Mendes *et al*, 2024).

- Sistema de Suporte Multicamada (SSMC)

Neste módulo, discutiu-se as faces da proposta de implementação de um modelo de reorganização dos serviços, apoios e suportes para os estudantes baseado no SSMC. Essa proposta será explorada com mais profundidade nos próximos tópicos, já que foi o módulo do presente estudo.

- Ensino Diferenciado

A partir do terceiro módulo priorizou-se as abordagens práticas, nomeadas como propostas universalistas (Mendes, 2023). No módulo de Ensino Diferenciado (ED) os encontros focaram em aprofundar o conceito, origem, e elementos do ED, destacando como essa abordagem pode melhorar o ensino e a aprendizagem em salas de aula heterogêneas. Foi enfatizada a importância dos agrupamentos flexíveis, especialmente nas aulas de leitura e escrita, e o uso de inventários de avaliação como ferramentas para identificar e atender às necessidades individuais dos estudantes. Os participantes trabalharam colaborativamente na elaboração de planos de aula, intitulados como PLAED, aplicando os princípios do ED para criar práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às diversas realidades dos estudantes (Milhomem, 2023).

⁹ Plano de Fomento à Aprendizagem Cooperativa

- Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

No módulo sobre DUA, as aulas foram voltadas para os elementos essenciais do DUA, destacando e explorando seus três princípios fundamentais: múltiplas formas de representação, ação e expressão e engajamento. Os cursistas foram expostos a uma grelha que poderia ser utilizada com base para o planejamento de planos das aulas, intitulado PLADUA promovendo um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza a diversidade presente na sala de aula (Romano, 2023).

- Aprendizagem Cooperativa

No último módulo do PAC-COVID19, focado na Aprendizagem Cooperativa (AC), foram abordados a origem da AC, suas relações com as teorias sociointeracionistas, as diferenças entre AC e as metodologias de agrupamentos convencionais, além dos seus cinco pilares. O módulo também evidenciou aspectos relacionados a como implementar a AC e apresentou algumas metodologias da AC, como tutoria de pares, escrita em dupla, JIGSAW e pares que pensam em voz alta para resolver problemas. Ao final, os participantes foram convidados a planejarem em equipes, planos de aula baseado na AC, intitulados PLAED com o objetivo de promover aulas em que os estudantes fossem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem (Costa, 2023). O referido programa de formação foi finalizado em novembro de 2022, com a oferta do último módulo formativo.

Nos encontros formativos foram utilizados: computador, fone de ouvido, canetas, ambientes virtuais *google classroom, meet e forms* e softwares de atividades interativas e edição de vídeos. Ressalta-se que todas as aulas foram gravadas por meio do recurso disponibilizado pelo *google meet* de uma conta institucional da UFSCar da pesquisadora responsável pelo estudo matriz.

Após a gravação, os vídeos foram editados para eliminar os trechos irrelevantes: 1) Tempo de ausência de diálogos maior que 15 segundos; 2) Períodos de tempo com problemas ou dificuldades decorrentes do uso da plataforma, como ausência de som em compartilhamento de vídeos, telas não compartilhadas ou quedas de transmissão do interlocutor; 3) Excesso de partículas de apoio ou prolongamentos de fala, como: *né, é, e, i, hum, ãh*; 4) Escuta do corte para confirmar a eliminação e obter a garantia de que nenhum foi eliminado; 5) Solicitação do interlocutor para o responsável pelo compartilhamento para trocar a tela; 6) Diálogos sobre amenidades ou prolongamento de conversas em função fática, mantidas com o intuito de aguardar a entrada de outros participantes.

Após a edição das gravações, os dados foram transcritos e revisados de acordo com as orientações de Manzini (2012). Santos (2016) afirma que na análise de dados de uma pesquisa

qualitativa, se faz necessário a dedicação total do pesquisador responsável para que seja compreendido e interpretado o que está sendo investigado de forma crítica, sendo que em uma análise qualitativa, dois verbos devem ser considerados, sendo eles: compreender e interpretar (Minayo, 2012).

É importante ressaltar que as transcrições dos vídeos foram realizadas por 12 voluntárias, que eram estudantes de graduação, integrantes de um dos grupos de pesquisa, da USP.

Sequencialmente, em posse das gravações transcritas, iniciou-se o processo de validação das transcrições, em que as pesquisadoras do projeto realizaram a conferência de 25% das gravações transcritas com a finalidade de confirmar a fidedignidade do processo de transcrição e em seguida foram salvos em HD externo próprio do projeto PAC-COVID19 e drive específico do projeto para posterior análise.

4.1 DELINEAMENTO

O estudo envolveu uma abordagem qualitativa, que de acordo com Bogdan e Biklen (1982) apresentam cinco características: utilização do ambiente natural como fonte de dados; os dados predominantemente descritivos; preocupa-se mais com o processo do que necessariamente com o resultado; o significado que as pessoas dão às coisas à sua volta e à sua vida são focos de atenção do pesquisador; e, a análise dos dados tende-se a seguir um processo indutivo.

Para Minayo (2014) na abordagem qualitativa há uma preocupação com a realidade investigada, não sendo possível sua quantificação, isto é, trabalha-se com o universo seus significados, atitudes, percepções, interações, dentre outros, estando assim de acordo com a proposta aqui apresentada.

Outro aspecto importante na abordagem qualitativa é a possibilidade do desenvolvimento de perguntas e hipóteses, antes, durante e depois do processo de coleta e análise dos dados, enfoque muito utilizado nas pesquisas da educação por possibilitar oportunidades no aprofundamento dos dados, interatividade e conseqüentemente gerando riquezas interpretativas (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Trata-se ainda de um estudo do tipo exploratório, uma vez que faz com que o pesquisador, frequentemente faça descobertas, novas reflexões e contribui significativamente com as mudanças de percepções (Piovesan, 1968). Conforme resalta Gil (2007) este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais entendível, de tal modo que podem ser construídas hipóteses (Gil, 2007).

Este estudo baseou-se também na Pesquisa–Ação Colaborativa. Considera-se a pesquisa-ação colaborativa à luz de Desgagné (2007) que se trata de uma abordagem que aproxima pesquisadores universitários e professores para elaboração conjunta de conhecimentos da prática docente. O pesquisador canadense sustenta sua teoria com base em três princípios fundamentais: 1) Co-construção do conhecimento: que envolve a co-construção entre formadores e professores como lente de fundo o contexto real desses professores; 2) Produção de conhecimento e desenvolvimento profissional: por meio do processo de co-construção integra a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento profissional desses professores. Para isso, o pesquisador precisa criar um ambiente favorável para que os participantes participem ativamente no processo de investigação e reflexão de sua prática; e, 3) mediação entre comunidades de pesquisa e prática: neste princípio destaca-se a necessidade emergente de fortalecer a aproximação da comunidade acadêmica com a prática escolar, criando um diálogo contínuo de teoria-prática (Desgagné, 2007).

Além disso, nesse tipo de delineamento o pesquisador assume os papéis de investigador e formador, ajustando-se às necessidades tanto da pesquisa quanto do desenvolvimento profissional dos professores. Assim, a ética e o respeito são elementos essenciais pois, as decisões são compartilhadas e as vozes dos participantes precisam ser valorizadas. A pesquisa-ação colaborativa busca não apenas produzir conhecimento, mas também promover mudanças significativas e sustentáveis na prática profissional (Desgagné, 2007). Contribuindo, Calhoun (2002) define pesquisa-ação colaborativa como uma investigação sistematizada e contínua conduzida para informar e melhorar nossas práticas como educadores, sendo assim, dialogando com a proposta formativa realizada nesta pesquisa.

4.2 LOCAL

A pesquisa foi realizada na rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com estimativa populacional de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2021), de cerca de 63 mil habitantes. Localizada aproximadamente a 350 km da capital do estado, São Paulo. A cidade apresentava 0,761 no Índice de Desenvolvimento Humano- IDH de 0,76 (2010). De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) o município possuía o indicador de 6,6, nota superior à obtida nacionalmente (5,7) e acima do índice estadual da época (6,5).

Foi constatado também que a referida rede tinha parcerias consolidadas tanto com projetos desenvolvidos com a UFSCar por meio do projeto “PAC-COVID19”; quanto com a USP, por meio da “Formação de Gestores e Análise de Indicadores Educacionais IEA” e com

a UNESP, pelo projeto “Convivência na escola – GEPEM”. Sobre os parâmetros da linha de atuação pedagógica estabelecida pela secretaria de educação foi estabelecido na Resolução 003/2022 que:

Art. 1 – As instituições da rede municipal de ensino devem seguir o Currículo Paulista da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Art. 2º – Para garantir a unicidade, integralidade e progressão das aprendizagens ao longo do processo formativo, deverão ser adotados as seguintes medidas:

a) A formação continuada deverá garantir a apropriação dos conteúdos e orientações definidos no Currículo Paulista, para enriquecimento de sua prática pedagógica com foco nas aprendizagens de todos os estudantes;

Sistema de Avaliação municipal deverá ser elaborado considerando as habilidades previstas nos materiais disponibilizados para a execução do Currículo Paulista.

Art. 3º – As unidades escolares deverão adequar sua Proposta Pedagógica ao Currículo Paulista.

Art. 4º – Compete a Secretaria de Educação:

a) Garantir recursos necessários ao processo de formação continuada;

b) Dialogar constantemente com os profissionais de Educação visando conhecer e difundir estratégias de ensino exitosas na rede municipal;

c) Realizar as anualmente as avaliações do SIEM (diagnóstica, processual e final) dando publicidade aos resultados;

d) Promover melhoria nos espaços escolares de modo a prover recursos didáticos e organização de espaços adequados para o desenvolvimento das aprendizagens previstas para todos os estudantes.

e) Acompanhar e apoiar as escolas quanto ao uso dos materiais do Currículo em Ação (Resolução 003/2022 do Município investigado)

Considerando o apresentado na Resolução, o trabalho pedagógico deste município foi orientado a partir do Currículo Paulista e fazendo o uso dos materiais Currículo em Ação. Concomitante a isso, os processos formativos atuaram para dialogar com os processos de ensino e aprendizagem e as avaliações do Simulado Interno da Educação Municipal - SIEM (realizadas em março, agosto e novembro) buscaram trazer subsídios para identificar as dificuldades e redirecionar o trabalho em sala de aula.

No que tange a educação, a Secretaria Municipal de Educação, informou que a rede municipal atendia estudantes da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais e as modalidades de educação de jovens e adultos (EJA) e Educação Especial, contabilizando durante a realização do estudo, o total de 20 instituições de ensino. Destas, nove eram creches, quatro escolas de Educação Infantil e sete escolas de Ensino Fundamental (Município investigado, 2022). Abaixo será apresentado os dados relacionados aos profissionais vinculados à rede municipal de educação.

Quadro 2 - Dados do quantitativo de profissionais pertencentes a rede municipal de educação

CARGO	N	CARGO	N
Agente Conservação de Limpeza	4	Monitor de Alfabetização II	3
Agente Administrativo 40 Hs	5	Motorista	13
Agente Leiturista	1	Nutricionista 20 Hs	1
Assistente Social	1	Nutricionista 30 Hs	2
Auxiliar Desenvolvimento Educacional Cuidador	4	Padeiro	3
Auxiliar Desenvolvimento Infantil	6	Pedagogo	3
Chefe de Divisão	2	Professor	95
Coordenador Pedagógico 20 Hs	2	Professor de Educação Infantil- Creche	86
Coordenador Pedagógico 40 Hs	13	Professor dos Anos Iniciais	59
Cozinheira	39	Professor dos Anos Iniciais -Processo Seletivo	10
Diretor	2	Professor dos Anos Finais	44
Diretor de Escola	6	Professor dos Anos Finais - Processo Seletivo	1
Diretor de Instituição Educacional - Creches	6	Psicólogo 40 Hs	3
Educador de Creche I	6	Servente	58
Engenheiro civil	1	Sociólogo	1
Fonoaudiólogo	3	Técnico em Informática	4
Inspetor de Estudantes	16	Terapeuta Ocupacional	1
TOTAL		504	

Fonte: Relatório anual de atividades: educação 2022 (Município investigado, 2023)

Quadro 3 - Quantitativo de estudantes atendido pela rede municipal

ETAPA	2021	2022
Creche (0 a 3 anos)	584	658
Pré-escola	930	955

Ensino Fundamental anos iniciais	2.237	2.495
Ensino Fundamental anos finais	362	379
Educação de Jovens e Adultos	98	75
TOTAL	4.231	4.562

Fonte: Relatório anual de atividades: educação 2022 (Município investigado, 2023)

Em relação ao estudante público da educação especial em 2022, o município, compreendendo as redes públicas (municipal e estadual), tinha 312 matrículas de estudantes sendo escolarizados em classes comuns, e 82 matrículas de estudantes em classes ou escolas especiais. Dos estudantes matriculados em escolas comuns, havia 150 identificados como estudantes com deficiência intelectual, 73 com transtorno do espectro do autismo, 33 com deficiência física, 27 com deficiência auditiva, 17 com deficiência múltipla, 9 com baixa visão, 3 surdos e um cego.

4.2.1 A escola alvo

Como mencionado anteriormente, foi selecionada uma escola-alvo, indicada pela secretaria de educação por seu perfil colaborativo, para a implementação e experimentação das inovações propostas pelo PACCOVID19. Assim, o programa de formação foi desenvolvido em uma das sete escolas municipais que ofertavam ensino fundamental.

A escola foi criada no ano de 1995, possuía 20 salas de aula, 2 salas de recursos multifuncionais para oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes do público da Educação Especial, e atendia 610 estudantes dos níveis de educação infantil e ensino fundamental e destes 302 cursam turmas do 1º ao 3º ano. O quadro 3 apresenta os estudantes público da educação especial atendidos na escola por professoras de educação especial: A e B. Quadro 4 - Número de estudantes do público da Educação Especial atendidos pelas duas professoras do AEE (A e B) da escola-alvo.

IDENTIFICAÇÃO	A	B
Deficiência Intelectual	1	1
TEA	5	5
Síndrome de Down	0	1
Perda auditiva	1	1
Em investigação	3	1
TOTAL	10	9

Fonte: Dados coletados na escola alvo

De acordo com a pesquisa da etnografia escolar anual realizado na escola alvo, a maioria dos pais dos estudantes pertenciam as classes sócio econômicas D e E, e apresentavam níveis de escolaridade que variavam entre o ensino fundamental incompleto e completo. Em relação à cor de pele, houve uma distribuição equilibrada entre os que se autodeclaravam brancos e pretos, e a religião predominante era a católica, embora a religião evangélica também estivesse presente de forma significativa.

A maioria dos estudantes era composto por meninos, e a escola atendia principalmente estudantes que não residiam nas proximidades, exigindo o uso de transporte coletivo ou particular. A merenda escolar, preparada na cozinha piloto, era bem aceita pela grande parte dos estudantes. Os pais destacaram que o que mais apreciavam na escola era o acolhimento, a dedicação e o profissionalismo dos professores no cuidado com seus filhos.

Para avaliar os resultados a aplicação do SSMC, foi selecionada apenas uma turma, conforme decisão conjunto dos participantes, a fim de delimitar a coleta e a análise dos dados necessários para medir os impactos. A turma escolhida, denominada “Girassol”, será descrita a seguir:

4.2.2 A turma Girassol

A turma Girassol, de 3º ano, funcionava no período vespertino e era composta por 22 estudantes, sendo nove meninos e 13 meninas. Entre eles, havia um aluno em processo de avaliação, considerado como público da educação especial. Ao longo do processo de seleção, foi destacado que essa turma representava um grande desafio para gestão e professores. A turma apresentava índices baixos de desempenho nas avaliações bimestral e no SIEM, bem como demandas sócio emocionais e comportamentais elevadas, sendo frequentemente foco de discussões nos HTPCs e reuniões do conselho escolar. Por esses motivos, foi considerado um contexto preferencial para a implementação da proposta de reorganização escolar.

4.3 PARTICIPANTES

Como foi apontado anteriormente, participaram do programa de formação 38 profissionais da rede. Destes, nove eram professores do 1º ao 3º ano da escola alvo, quatro eram professores de apoio pedagógico, nove professores de educação especial, nove coordenadores pedagógicos e sete profissionais da equipe multidisciplinar.

Optou-se nesse estudo pela utilização de um sistema de código para se referir aos participantes. GE: Gestora; FN: Fonoaudióloga; PD: Pedagoga; PS: Psicóloga; PE: Professora

de Educação Especial; PC: Professora de Sala Comum; e, CE: Coordenador escolar, que seguiram acompanhados com um número, definidos aleatoriamente e padronizado em todos os estudos decorrentes do PAC-COVID19.

A seguir, serão apresentados os perfis das categorias de atores que participaram do estudo:

Quadro 5 - Descrição dos participantes da pesquisa

GESTOR ESCOLAR						
CÓDIGO	IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE/ FORMAÇÃO SUPERIOR	FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	REGIME DE TRABALHO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
GE	49	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
EQUIPE MULTIPROFISSIONAL						
FN1	39	F	Fonoaudiologia	Graduação	Efetivo	31 a 40 horas
FN2	45	F	Fonoaudiologia	Graduação	Efetivo	31 a 40 horas
FN3	34	F	Fonoaudiologia	Mestrado	Efetivo	31 a 40 horas
PD1	43	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PD2	49	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PD3	54	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PD4	34	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PS1	39	F	Psicologia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PS2	35	F	Psicologia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PS3	58	F	Psicologia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL						
PE1	47	F	Licenciatura em	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas

			Pedagogia			
PE2	39	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PE3	49	F	Psicopedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PE4	56	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PE5	40	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PE6	45	F	Licenciatura em Educação Especial	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PE7	49	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PE8	50	F	Licenciatura em Educação Especial	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PE9	49	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
COORDENADOR PEDAGÓGICO						
CE1	39	M	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
CE2	39	F	Licenciatura em Matemática	Mestrado	Efetivo	31 a 40 horas
CE3	56	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
CE4	45	F	Licenciatura em Educação Especial	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
CE5	49	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
CE6	41	F	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado	Efetivo	31 a 40 horas
CE7	55	F	Licenciatura em	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas

			Pedagogia			
CE8	62	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
CE9	58	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PROFESSORES DA SALA DE AULA COMUM						
PC1	53	F	Licenciatura em Pedagogia	Graduação	Efetivo	31 a 40 horas
PC2	57	F	Licenciatura em Educação Especial	Especialização	CLT	31 a 40 horas
PC3	36	F	Licenciatura em Pedagogia	Graduação	Efetivo	31 a 40 horas
PC4	48	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PC5	48	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PC6	45	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	31 a 40 horas
PC7	41	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	Acima 40 horas
PC8	56	F	Licenciatura em Pedagogia	Graduação	Efetivo	Acima 40 horas
PC9	45	F	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	Efetivo	Acima 40 horas

Fonte: Elaboração própria (2023)

Destaca-se que os cursistas que participaram da implementação da proposta prática do programa de formação em SSMC, na escola alvo, foram: GE; CE3; PC3; PC5 e PE4.

O grupo da escola foi formado por duas professoras, sendo a PC3 a professora titular da sala Girassol e a PC5 que atuava na modalidade de professora auxiliar, uma proposta desenvolvida pela própria rede de ensino com a finalidade de disponibilizar auxiliares para contribuir, numa proposta de itinerância, algumas vezes na semana, com turmas que apresentavam baixo desempenho nas avaliações decidido pelos professores em conselho escolar.

GE, PE3 e a CE3 atuavam como um suporte na tomada de decisões realizadas pela professora PC3. Vale destacar que PC3 era a única que atuava com contrato por Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), enquanto que as demais participantes eram concursadas e efetivas.

Os demais profissionais participaram do programa de formação e das atividades coletivas relacionadas à elaboração do plano (PLASSMUC).

4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foram utilizados nove instrumentos, a saber:

Quadro 6 - Instrumentos da pesquisa

INSTRUMENTOS	SUJEITOS APLICADOS/ FONTE DE DADOS	OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS	FONTE DOS INSTRUMENTOS
1. Questionário de caracterização dos participantes (Anexo 1)	Todos os participantes	Coletar informações referentes aos dados pessoais, formação e atuação profissional dos sujeitos da pesquisa.	Instrumento de caracterização dos participantes elaborado ao longo dos estudos desenvolvidos pelo GP-FOREESP.
2. Questionário de caracterização da educação no município (Anexo 2)	Coordenadora pedagógica municipal e secretário de educação	Identificar informações referentes à escola, público atendido, profissionais, características da comunidade, oferta de profissionais, dentre outros.	Instrumento de caracterização da escola elaborado ao longo dos estudos desenvolvidos pelo GP-FOREESP.

3. Questionário de caracterização da educação no município (Anexo 3)	Coordenadora pedagógica e diretora da escola alvo	Identificar informações referentes aos dados educacionais da rede, referente aos recursos humanos e materiais, número de estudantes atendidos, dentre outros.	Instrumento de caracterização da escola elaborado ao longo dos estudos desenvolvidos pelo GP-FOREESP.
4. Planilha das avaliações de triagem (Apêndice 1)	Professora das turmas do 1º, 2º e 3º ano	Coletar informações referentes à avaliação pelas professoras sobre a turma em seus aspectos: proficiência na leitura, escrita, matemática; frequência; engajamento; disciplina; envolvimento dos responsáveis, condição de risco, dentre outros.	Formulário produzido pela equipe para o estudo
5. Relatório dos dados do conselho escolar	Dados das turmas do 1º, 2º e 3º ano	Coletar informações referentes às avaliações das turmas no conselho escolar	Dados disponibilizados pela secretaria de educação
6. Relatório do desempenho dos estudantes no Sistema de avaliação SIEM	Dados das turmas do 1º, 2º e 3º ano	Coletar informações referentes ao desempenho dos estudantes das turmas no SIEM nas áreas de Redação, Matemática e Língua Portuguesa.	Dados disponibilizados pela coordenadora pedagógica
7. Plano o Sistema de Suporte Multicamada – PLASSMUC (Apêndice 2)	Turma do 3º ano da professora PC3	Plano de fomento ao Sistema de Suporte Multicamada, elaborado coletivamente pelos participantes para a sala girassol, constituído de: levantamento inicial da turma Girassol por diferentes dados avaliações; propostas de intervenção nível 1 construídas em coletivo; propostas de intervenções adicionais, roteiros de monitoramento do processo, dentre outros elementos.	Material elaborado de forma coletiva, embasado nos instrumentais:
8. Roteiro de grupo focal online de acompanhamento de	GE; CE3; PC3; PC5 e PE4	Com a finalidade de buscar acompanhar o processo de implementação do PLASSMUC,	Roteiro elaborado colaborativamente pelos integrantes responsáveis

implementação do PLASSMUC (Apêndice 3)		identificando as possibilidades e dificuldades, bem como construção de caminhos que poderiam ser trilhados para superação de barreiras.	pelo módulo do SSMC.
9. Formulário de avaliação final da formação em SSMC (Anexo 4)	Todos os participantes	Elaborado com a finalidade de verificar as impressões dos participantes sobre a formação em SSMC. Constituído por três partes. A primeira é formada por 24 itens a serem avaliados por meio de uma escala de satisfação. Neste, estavam sendo priorizados a estrutura do programa de formação. A segunda parte era constituída por sete questionamentos abertos que priorizaram avaliação do módulo em relação às expectativas, sugestões para versões futuras, dentre outros. A terceira e última, formada por quatro questionamentos, para a verificar a avaliação dos participantes em relação ao aprendizado.	Elaborada baseando-se em estudos anteriores do GP-FOREESP para coletar medidas de validade social e informações sobre a viabilidade do programa de formação.
10. Roteiro de grupo focal online de avaliação do PAC-COVID19 (Apêndice 4)	Todos os participantes		

Fonte: Instrumentos construídos colaborativamente no projeto PACCOVID-19

Os instrumentos 1, 2 e 3 foram utilizados para a caracterização dos participantes e do lócus investigados, servindo como base para descrever o espaço e o contexto de acordo com as informações pertinentes ao período temporal em questão. Os instrumentos 4, 5 e 6 foram empregados como parte do sistema de avaliação, conforme definido na teoria estudada, considerados essenciais para compreender, com base em dados, a realidade da turma Girassol. Esses instrumentos forneceram subsídios para a elaboração do instrumento 7. Por sua vez, os instrumentos 7, 8 e 9 foram utilizados como fonte de dados da pesquisa, cujos resultados foram explorados e discutidos nos resultados deste estudo.

4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O procedimento de coleta de dados envolveu quatro etapas a saber:

Etapa Preliminar – Condução dos procedimentos éticos

Etapa 1 – Elaboração do Programa de Formação

Etapa 2 - Desenvolvimento do Programa de Formação;

Etapa 3 - Avaliação do Programa.

4.5.1 Etapa Preliminar – Condução dos procedimentos éticos

O projeto foi apresentado à secretaria de educação do município, onde foi aprovado e teve a carta de autorização assinada, formalizando a anuência para a realização da pesquisa.

Em seguida, o projeto matriz foi submetido e aprovado pelo Comitê de Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (Anexo 5). (CAEE:54848822.1.0000.5504).

Com a aprovação, iniciou-se a seleção dos participantes, para a apresentação do projeto e obtenção do consentimento mediante a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e caracterização dos cursistas por todos os participantes apresentado anteriormente.

Para a seleção dos participantes, a pesquisadora responsável articulou-se junto com a Secretaria Municipal de Educação para identificar os sujeitos que atendiam o perfil exigido no estudo. Após a seleção, os possíveis participantes foram contatados via aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) para as orientações iniciais e a criação dos grupos de interação.

Durante todo o processo, foi garantida a autonomia e a liberdade dos participantes na pesquisa, assegurando a confidencialidade e privacidade de suas identidades. Além disso, a equipe formadora comprometeu-se eticamente a realizar a devolutiva dos resultados ao município após a análise e sistematização dos dados, o que ocorreu por meio do compartilhamento da versão final dos produtos (teses e dissertações), livros e outras publicações.

O processo de recrutamento dos participantes ocorreu por conveniência, com indicação feita pela secretaria municipal de educação. Os critérios de inclusão definidos foram: a) ser professor de ensino comum do Ensino Fundamental de 1º ao 3º ano, coordenador ou gestor e professor do atendimento educacional especializado da escola-alvo da rede municipal investigada; b) ser formador de professores da rede (profissional da equipe multidisciplinar, coordenadores pedagógicos e professor do atendimento educacional especializado) da rede

municipal de educação municipal; c) consentir voluntariamente em participar, mediante assinatura do termo de consentimento; e , d) ter acesso a internet, para acompanhar as formações na modalidade síncrona por meio de plataforma *online*.

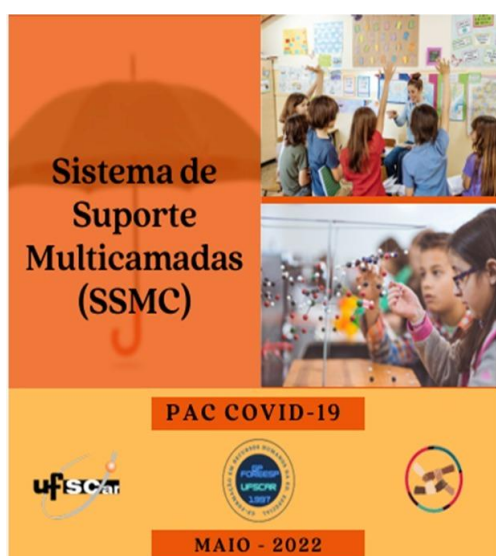
4.5.2 Etapa I: Planejando um programa de formação sobre SSMC

Essa etapa envolveu o planejamento do Programa de Formação, incluindo a elaboração e organização dos materiais, atividades e provisão de recursos necessários para o seu desenvolvimento, com base na literatura internacional específica sobre SSMC e educação (Coogle, Storie; Rahn, 2022; Jahnukainen; Itkonen, 2016; Gagnon: Sylvester; Marsh, 2021; Shapiro, 2014; Carta; Greenwood, 2023).

Os objetivos e conteúdos programáticos foram definidos a partir da compilação dos principais aspectos que o tema proposto: origem da proposta, princípios, componentes conceituação e exemplos práticos do desenvolvimento das propostas.

Dada a escassez de materiais didáticos sobre o SSMC produzido no Brasil, foi desenvolvida uma apostila de 27 laudas para apoiar e complementar o aprendizado dos participantes, baseada na literatura internacional da área. Abaixo, segue a capa da apostila elaborada exclusivamente para o programa de formação:

Figura 5 - Captura do material didático da formação sobre Sistema de Suporte Multicamada



Fonte: Elaboração da equipe formadora

Para subsidiar a formação, o material didático citado, apresentou os fundamentos e princípios desse modelo organizacional voltado à promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Ele foi subdividido em três partes principais: a primeira aborda as perspectivas atuais

e antigas do ensino na diversidade; a segunda trata da ressignificação da organização escolar com base nos princípios do SSMC; e a terceira discute as diferentes formas de implementação do modelo na prática.

A formação contou com uma carga horária de 36 horas, distribuídas em dois momentos: 1) Síncrono: com discussões teóricas por meio de quatro encontros com duração de 2 horas, somando a carga horária total de 8 horas; e, 2) Assíncrona: Com 28 horas destinadas à realização das atividades online e práticas. Nos próximos tópicos serão apresentados os planos de cada encontro e sua implementação.

4.5.3 Implementando um programa de formação sobre SSMC

Nessa etapa, foi executado o programa formativo sobre o SSMC, que foi precedido apenas pelo módulo 1, focado na promoção de uma cultura colaborativa e inclusiva na escola.

Os materiais teóricos-formativos utilizados no programa incluíram textos, atividades reflexivas (análises de situações-problemas e discussão de casos práticos). O programa foi estruturado com base em dinâmicas elaboradas para leitura, provocativas de reflexão e formação teórica aos participantes. As ferramentas formativas foram pautadas em uma imersão teórica, por meio de artigos, vídeos e principalmente práticas realizadas por diferentes contextos, principalmente do *Michigan's Multi-Tiered System of Supports*.

Conforme já mencionado anteriormente, a formação sobre SSMC foi iniciada no mês de maio de 2022 e concluída no mês de junho de 2022, seguindo o cronograma do projeto matriz. A formação contou com três encontros síncronos virtuais e um encontro presencial, solicitado pela gestão municipal como forma de fechamento do semestre. A seguir, descrevem-se os detalhes de cada encontro:

AULA 1: 12/05/2022

A aula foi conduzida conforme o planejamento (Apêndice 5). O encontro iniciou com uma breve recapitulação dos conteúdos abordados na formação anterior e das atividades complementares da mesma, situando os participantes no contexto dos novos temas a serem explorados. Na sequência foi apresentado o plano de inovação da formação anterior, PLAFOCE, onde foi criado um ambiente de socialização e interação com a finalidade do compartilhamento do produto elaborado no módulo anterior.

Na introdução ao módulo 2, foram destacados os principais tópicos da aula, juntamente com a exibição de um vídeo sobre o enfrentamento da cultura do fracasso escolar, oferecendo uma perspectiva crítica sobre o assunto. A aula seguiu com discussões sobre os avanços nas

políticas frente a presença da diversidade na escola e foram discutidos aspectos relacionados à superação da uniformização das escolas e novas perspectivas.

Em seguida, de forma interativa, foram abordados os princípios do SSMC, destacando: responsabilidade coletiva, abordagem proativa; compromisso de um processo sistemático; com apoio contínuo; com uso de dados; atenção e fidelidade na implementação e investimento para promover a durabilidade e ampliação do SSMC.

Também foram apresentados os componentes do SSMC: liderança baseada em equipe; sistema de camadas; seleção e implementação de instrução, intervenções e apoios; sistema de triagem e avaliação e o monitoramento contínuo baseado em decisões e dados.

Para concluir, foram discutidas as propostas de implementações do SSMC em contextos internacionais, com foco nos desafios, ênfase nas possibilidades no contexto nacional. No primeiro encontro, as discussões priorizaram os princípios e componentes da teoria, incentivando a reflexão sobre os elementos que compõem a proposta do SSMC. Em seguida, foram disponibilizados casos de ensino sobre o SSMC para análise assíncrona, visando aprofundar a compreensão dos participantes sobre a aplicação prática do modelo.

AULA 2: 26/05/2022

Nesta aula, o foco esteve na organização da escola por meio do SSMC (Apêndice 6). A aula iniciou com uma recapitulação dos pressupostos e componentes do SSMC, destacando suas três camadas e reforçando os conceitos essenciais para os participantes. Em seguida, a aula prosseguiu com a análise de dados de triagem e do conselho de classe explorando dados das nove turmas envolvidas com o objetivo de identificar as necessidades e ajustes das intervenções.

Os dados analisados foram coletados e/ou disponibilizados pela secretaria de educação e pela escola participante, sendo antes do encontro compilados, gerados planilhas e gráficos, e apresentados de modo interativo durante o encontro formativo. Esse processo permitiu a reflexão coletiva sobre os dados, preservando o anonimato das turmas por meio da nomeação por cores. Os participantes discutiram como definir suportes adicionais e organizar as intervenções Nível 1, 2 e 3, garantindo um ambiente colaborativo para a tomada de decisões.

Por meio dessa discussão, observou-se a importância da utilização de evidências científicas nas tomadas de decisões na escola bem como a identificação dos serviços, apoio e recursos realmente necessários para os estudantes por meio dessa análise individual e personalizada.

A aula foi concluída com orientações sobre os próximos passos e a indicação de materiais complementares, disponibilizados no ambiente virtual, como vídeos que aprofundam

os temas abordados. Ao longo do encontro houve a intersecção entre teoria-prática, destacando a importância do SSMC na organização escolar e fornecendo ferramentas para sua implementação considerando o contexto da escola e turma específica.

AULA 3: 09/06/2022

No terceiro encontro (Apêndice 7), foi apresentada a particularidade de uma turma específica, sugerida pela própria escola-alvo, com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas e escalonar os serviços e apoios a serem direcionados. A turma escolhida foi a turma marrom, que serviu como modelo e exemplo para a aplicação do SSMC, e passou a ser chamada de turma Girassol.

Para isso, a coordenadora juntamente com a professora da turma compartilhou dados, características e peculiaridades do grupo, e, em seguida, foram discutidas sugestões para aprimorar o funcionamento da turma, com o intuito de promover um ensino e oferta de suportes mais adequados. O encontro foi conduzido de forma dialógica, com forte protagonismo dos participantes, que contribuíram na criação de estratégias específicas para a turma em destaque.

Para ser fiel aos princípios do SSMC os envolvidos na turma girassol foram alertados para o fato de que a intervenção envolveria a melhoria da qualidade do ensino para todos os estudantes, com ênfase em decisões universalistas para o Nível 1 do SSMC, buscando garantir intervenções inclusivas que beneficiassem toda a turma. Portanto, a fim de avaliar a possibilidade de responder a diversidade de todos os estudantes com medidas universais, o trabalho dos professores de apoio e do AEE deveria ser realizado no contexto da classe comum, em colaboração com a professora regente PC3, e a princípio não seriam realizadas retiradas da(s) criança(s) com dificuldade(s) da turma ou ofertado reforço ou AEE no contra turno. Ao longo do tempo, caso as medidas universais não fossem suficientes para esses estudantes, e considerando-se os dados produzidos, poderiam ser tentadas medidas seletivas ou adicionais.

AULA 4: 23/06/2022

O último encontro do módulo SSMC (Apêndice 8), que ocorreu na modalidade presencial, iniciou com uma breve recapitulação dos temas e decisões tomadas ao longo do programa de formação situando os participantes no contexto das intervenções propostas para o Nível 1. Destaca-se que o compilado de informações foi elaborado no intervalo entre o encontro anterior, que se deu pela transcrição da aula anterior, organização e agrupamento de estratégias que foram realizados por meio das duas pesquisadoras responsáveis por esse módulo formativo. Durante essa fase, as sugestões sistematizadas para essas intervenções foram apresentadas de

forma expositiva, permitindo aos participantes compreenderem como aplicar as estratégias em um contexto prático e universal dentro das escolas.

No segundo momento da aula, foram planejadas as intervenções dos Níveis 2 e 3 que também compuseram o plano de inovação, nomeado como PLASSMUC, neste caso, abrange intervenções mais direcionadas e intensivas. Essa etapa foi conduzida de forma dialógica, incentivando a participação dos presentes na construção colaborativa de estratégias mais personalizadas e ajustadas às necessidades de estudantes que poderiam eventualmente requerer intervenções personalizadas.

A aula foi finalizada com uma apresentação dos próximos passos do módulo, orientando os participantes sobre as atividades futuras e reforçando a continuidade do trabalho para a implementação do PLASSMUC nas escolas. A abordagem foi dinâmica e interativa, permitindo uma troca rica de experiências e ideias para a aplicação dos planos de suporte. Como se tratava do último encontro do primeiro semestre do aperfeiçoamento, também ocorreu um momento de confraternização e discussão dos próximos temas que seriam abordados nos módulos subsequentes, e que reforçariam as estratégias pedagógicas universais que poderiam ser aplicadas nas salas de aula.

4.5.3.1 O PLASSMUC: elaboração, implementação e avaliação

O PLASSMUC é considerado neste estudo como procedimento de coleta e resultado da pesquisa, por isso optou-se pelo seu detalhamento. Como apresentado anteriormente, o processo de elaboração se deu por meio da coleta de informações da turma Girassol, e os dados foram analisados e compartilhados por meio de *Power point*. Em seguida, iniciou-se uma roda de conversa com a participação ativa de todos os participantes.

Foram apresentadas metas baseadas nas problemáticas identificadas pelas professoras e coordenadora escolar, promovendo assim um espaço de diálogo e colaboração para definir as estratégias de intervenção eficazes para o desenvolvimento da turma. A riqueza nesse momento deu-se por meio das sugestões de diferentes profissionais que compuseram esse grupo formativo e que possuíam diferentes expertises e experiências, oportunizando trocas, diálogos e efetivas contribuições para as demandas apresentadas.

As pesquisadoras responsáveis transcreveram a aula gravada e estruturaram um documento com as metas e estratégias apresentadas. Ressalta-se que as pesquisadoras organizaram as dicas por meio de grandes categorias, como uma forma de sistematizar as indicações feitas, aspectos que serão evidenciados nos resultados deste estudo. No quarto encontro, que ocorreu na modalidade presencial, as pesquisadoras apresentaram o compilado

de informações e iniciaram o processo de validação das metas e estratégias, bem como a inserção de novas sugestões que emergiram ao longo do processo. Após esse momento de validação, o documento foi ampliado, formalizado, editado e enviado para as professoras da turma Girassol, cujo produto final foi constituído de 47 laudas, e teria início o processo de implementação.

Após a conclusão do módulo e início das férias escolares, que interromperam temporariamente os encontros, o primeiro encontro do módulo seguinte ocorreu em agosto. Nesse encontro, foi reservado um espaço para que as participantes compartilhassem suas experiências de retorno às escolas e discutissem as possibilidades de implementação do PLASSMUC.

Dois meses após a conclusão do programa de formação sobre SSMC, as participantes foram convidadas para um encontro virtual, fora do horário regular de formação, com a finalidade de socializar os avanços, desafios e a viabilidade da implementação do plano. Um roteiro preliminar (Apêndice 7) foi elaborado para orientar a reunião, sendo ajustado conforme as necessidades do encontro.

A reunião foi agendada de acordo com a disponibilidade das envolvidas, contando com a presença das cinco cursistas e as duas pesquisadoras responsáveis pelo programa de formação.

Outro momento significativo foi a socialização dos resultados da implementação do PAC-COVID 19, que ocorreu em novembro do mesmo ano e coincidiu com o aniversário de 25 anos do GP-FOREESP. Essas oportunidades permitiram de forma sistemática acompanhar o processo de implementação do PLASSMUC e as possíveis mudanças que puderam ter impactado no contexto e na turma Girassol.

4.5.4 Avaliando um programa de formação sobre SSMC

A avaliação final da implementação do programa de formação foi baseada na percepção dos participantes. Houveram dois momentos específicos para a realização da avaliação formal com base em duas técnicas diferentes, a saber:

➤ Questionário semiaberto *online*, conforme descrito no item 4.4, aplicado individualmente, organizado em três partes. A primeira com questões fechadas em escala *Likert* (de 1 a 5) para medir o grau de satisfação e importância atribuído ao programa; a segunda parte incluía questões abertas com a finalidade de receber sugestões para o aprimoramento do programa; e a terceira apresentava questões abertas sobre a compreensão dos conteúdos e a aplicabilidade da proposta em sala de aula. Cabe destacar que não houve a exigência de identificação do

respondente deste instrumento de avaliação, a fim de garantir a liberdade de expressão.

Lakatos e Marconi (2018) destacam que o questionário é um importante instrumento de coleta de dados utilizado tanto em pesquisas qualitativas quanto quantitativas. Porém, enfatizam que deve ser elaborado cuidadosamente, com questionamentos claros e apresentados de forma lógica, para assegurar que as informações coletadas sejam válidas e confiáveis. O questionário é uma técnica versátil e amplamente utilizada na educação, como uma ferramenta eficaz para coleta de dados.

➤ Grupo focal virtual:

As entrevistas com grupos focais foram realizadas ao final do programa com todos os participantes, em um processo reflexivo sobre a trajetória do grupo e de cada participante de forma singular no decorrer do programa de formação, com o intuito de refletir sobre o processo formativo oferecido. Gomes (2005) destaca que nessa técnica de coleta de dados, o grupo de pessoas é selecionado por meio de critérios estabelecidos pelo pesquisador e que apresentem conhecimentos e experiências em comum, para que haja uma uniformidade na construção das discussões.

Como a oferta do aperfeiçoamento envolveu duas turmas (matutino e vespertino), foram feitas três entrevistas com grupos focais virtuais: uma para os participantes do turno matutino, outra do turno vespertino e uma específica dos profissionais pertencentes a equipe multiprofissional, que foram realizadas e gravadas também pelo google *meet*. Gomes (2009) destaca que o grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve a interação entre um grupo de pessoas conduzida por um moderador que guia a discussão sobre um tema específico.

A mediação do grupo focal foi realizada pela pesquisadora responsável pelo PAC-COVID19, cuja função era estimular a discussão, manter a harmonia do grupo e direcionar os debates para temas específicos, garantindo a participação de todos os membros sem influenciar suas respostas (Gomes, 2009).

Dado que esses grupos focais foram organizados para avaliar o programa de formação em sua totalidade, a mediadora orientou as discussões de forma a explorar cada um dos cinco módulos do aperfeiçoamento separadamente, assegurando que todos os temas fossem abordados. Para a realização das entrevistas com grupo focal foi utilizado um roteiro com questões disparadoras.

Nos resultados e discussões, os grupos focais foram referenciados da seguinte maneira: 1) GFPLASSMUC: grupo focal realizado com as cinco participantes envolvidas na implementação do PLASSMUC. E os grupos focais da avaliação do aperfeiçoamento: 2) Grupo

focal 1: GFM; 3) Grupo focal 2: GF2 e, 4) Grupo focal com a equipe multiprofissional: GFCEDAP. Essa e outras designações, como os códigos dos participantes e os encontros formativos, foram acordadas em grupo e estão disponíveis no glossário do PAC-COVID19.

4.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi embasada na Análise de Conteúdo (AC) proposta pela pesquisadora Franco (2008). A autora define a AC como um conjunto de técnicas de análise que busca inferir conhecimento sobre os contextos em que os dados foram produzidos, indo além do conteúdo apresentado, explorando detalhes implícitos. Dentre as suas principais vantagens estão: permitir análises de volumes de dados de forma mais estruturada, possibilitar a compreensão de significados para além do que está sendo visto e pode ser utilizados em diferentes tipos de documentos, no caso da presente pesquisa, em documentos escritos como o PLASSMUC, nas entrevistas por grupos focais e questionários aplicados, como por exemplo os utilizados na avaliação do programa de formação.

As etapas da AC propostas por Franco (2008) incluem:

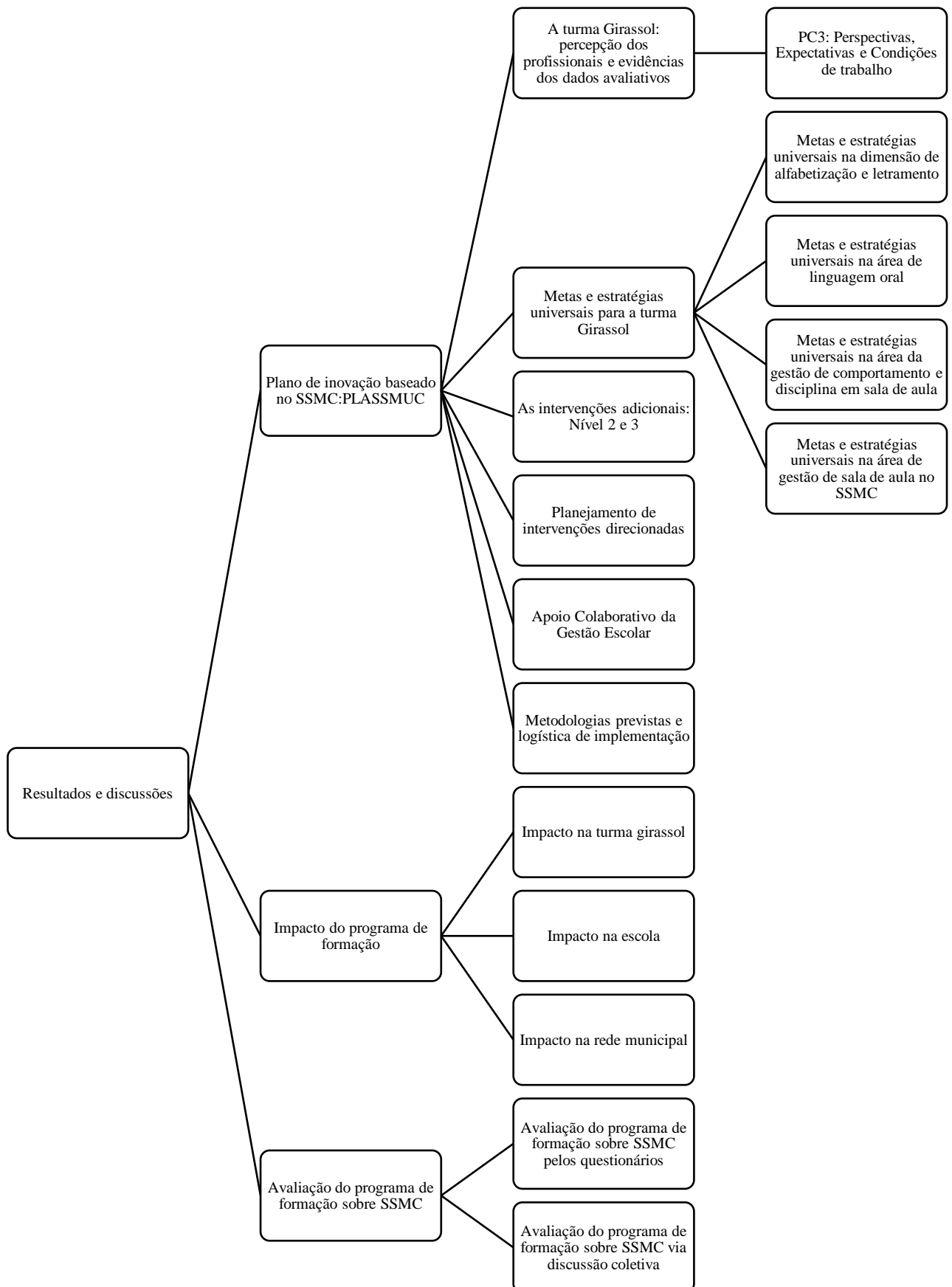
- Pré-análise: Essa etapa consiste na organização do material a ser analisado. Envolve a leitura, a seleção dos documentos e a formulação das hipóteses iniciais que orientam a análise;
- Exploração do material: Neste momento, o material é submetido a um processo de codificação, categorização e fragmentação em unidades de significado, permitindo a identificação e a estruturação dos dados de forma sistemática;
- Tratamento dos resultados e interpretação: Os dados são cuidadosamente analisados para identificar padrões, convergências, divergências e significados mais profundos. Essa etapa vai além da simples leitura dos resultados, são buscadas as relações dos achados e o objetivo do estudo;
- Categorias de análise: Segundo Franco (2008), as categorias de análise podem ser definidas a priori, com base na teoria ou nos objetivos da pesquisa, ou podem emergir dos próprios dados durante a análise, proporcionando uma abordagem mais flexível. Para esse estudo, as categorias principais foram alinhadas aos objetivos propostos, orientando a análise de forma consistente com as metas da pesquisa.

Para o relato desta pesquisa os dados analisados foram: o documento do PLASSMUC, os relatos dos participantes nos Grupos focais de implementação do PLASSMUC e de avaliação do programa de formação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões da presente investigação foram sistematizados em três categorias temáticas, de modo a apresentar os resultados provenientes de diferentes instrumentos utilizados para coleta de dados. Assim foram constituídas as categorias

Figura 6 - Estrutura dos resultados e discussões



Fonte: PLASSMUC

Como ilustrado na figura, as categorias dos resultados foram organizados da seguinte forma: 1) Plano de inovação baseado no SSMC: PLASSMUC, que apresenta o plano de inovação desenvolvido ao longo do programa de formação e seu detalhamento; 2) impacto do programa de formação, que destacada como o programa gerou impactos em diferentes contextos; e, 3) avaliação do programa de formação sobre SSMC: revela a percepção avaliativa dos participantes em relação ao programa de formação e ao PLASSMUC.

5.1 PLANO DE INOVAÇÃO BASEADO NO SSMC: PLASSMUC

O principal resultado deste estudo foi a elaboração coletiva de um plano baseado no SSMC, denominado PLASSMUC. Conforme mencionado anteriormente, os participantes, junto com os formadores, estudaram a teoria e, nos encontros formativos, foram apresentados de forma sistematizada os resultados das avaliações, com o objetivo de realizar a triagem das nove turmas da escola-alvo. Após essa análise, o grupo selecionou uma turma para experimentação.

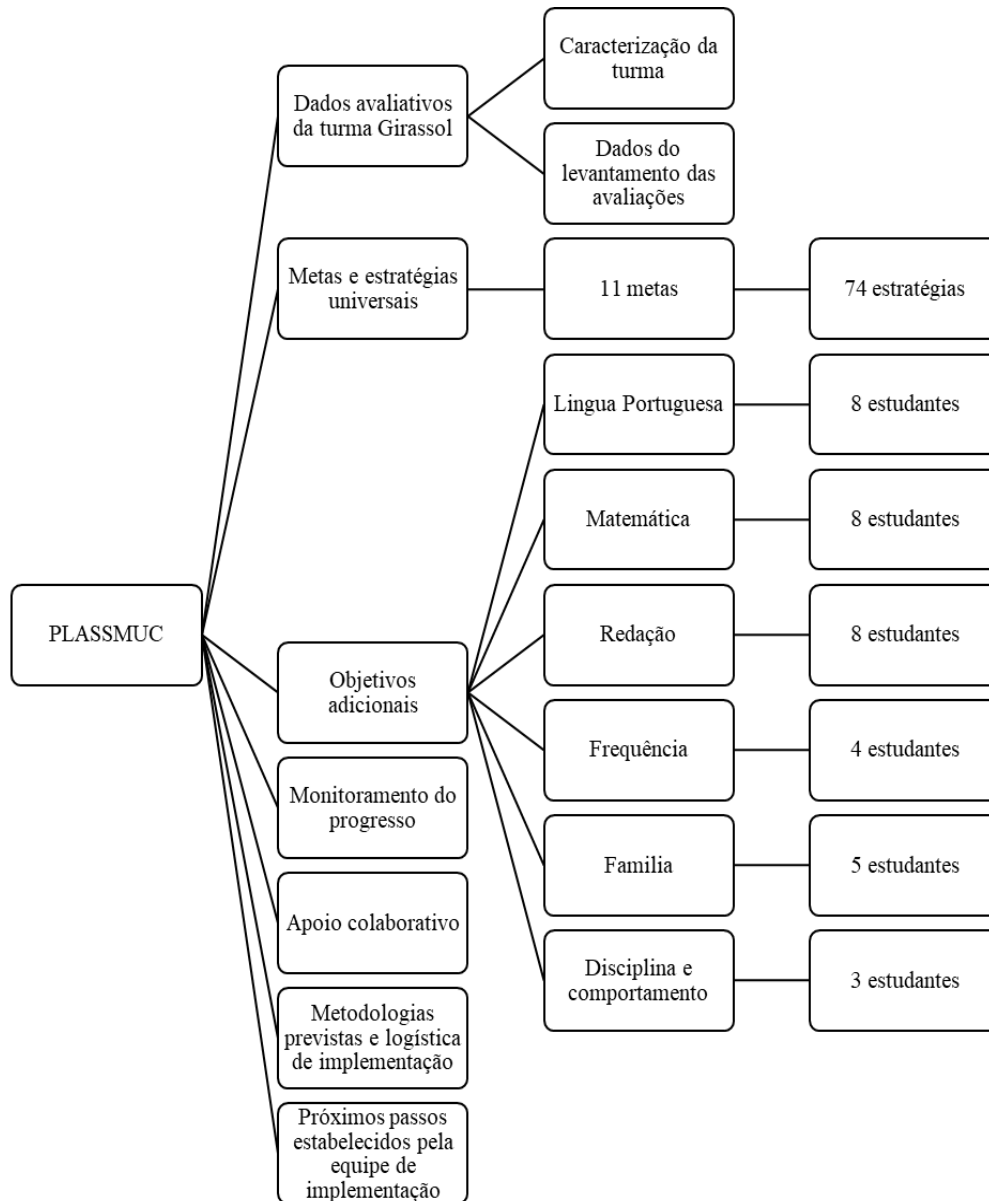
As professoras envolvidas e a coordenadora pedagógica apresentaram a turma Girassol, destacando as principais metas com base nas demandas cotidianas e nas avaliações realizadas. O grupo sugeriu estratégias de melhoria para a turma, considerando diferentes áreas e propondo estratégias baseadas na abordagem universal, ou seja, que visavam beneficiar todos os estudantes.

Além disso, foi decidido que a prática usual da escola de oferecer AEE, ou apoio pedagógico extraclasse durante o período de escolarização dos estudantes, deveria ser suspenso a fim de se avaliar se as intervenções de Nível 1 seriam suficientes. Foram também planejadas intervenções adicionais, que a professora poderia implementar posteriormente, caso fosse necessário.

Inicialmente, é importante destacar que o plano tinha como premissa ser inovador, utilizando como pano de fundo as discussões de inovação na escola, que de acordo com Wagner e Cunha (2019) está pautado através das mudanças nas práticas educacionais, caracterizada pela qualidade e singularidade. No contexto educacional, a inovação exige uma contextualização do cenário e definição de estratégias que muitas vezes rompem com estruturas antigas, que envolva desde atitudes, habilidades, estratégias, superação de resistências, conhecimentos processuais, enfrentamento de conflitos e criação de ambientes construtivos que engajem tanto professores quanto estudantes. Essas premissas dialogam com os objetivos traçados no processo de

elaboração e concepção do PLASSMUC. A seguir, será apresentada a estrutura do PLASSMUC.

Figura 7 - Estruturação do PLASSMUC



Fonte: Elaboração própria

Como pode ser observado, o PLASSMUC foi estruturado em sete partes, da seguinte forma: 1) descrição inicial da turma Girassol, com base em informações administrativas e dados coletadas nos instrumentos de avaliação; 2) definição de metas e estratégias universais, destinada a toda a turma; 3) estabelecimento de possíveis metas adicionais, levando em conta as necessidades de estudantes específicos; 4) proposta de monitoramento; 5) apoios definidos

por meio de uma atuação colaborativa; 6) metodologias de implementação que considerarem a dinâmica da escola e turma; e, por fim, 7) os próximos passos acordados pela equipe.

Durance (2023) ressalta que o SSMC é uma abordagem abrangente, que engloba desde a avaliação das necessidades dos estudantes, a definição de metas e estratégias baseadas em evidências, até a implementação de um plano de melhoria e a avaliação do seu impacto. Essa abordagem também inclui a realização de ajustes com base nas mudanças e experiências observadas na prática, alinhando-se diretamente com que está sendo proposto neste estudo.

Com base nesses pontos, a seguir serão apresentadas as reflexões sobre cada uma das partes que compõem o PLASSMUC.

5.1.1 A turma Girassol: percepção dos profissionais e evidências dos dados avaliativos

A turma Girassol, da PC3, era do 3º ano do Ensino Fundamental, funcionava no turno vespertino e era composta por 22 estudantes, sendo nove meninas e treze meninos.

Foi destacado pela PC3 e CE3 que:

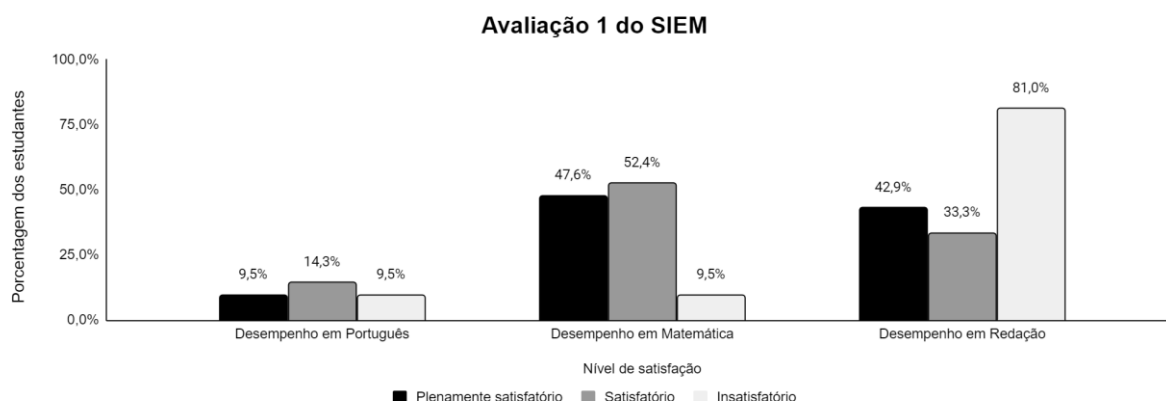
- Nesta sala, havia um aluno que foi retido no ano anterior por faltas e por não atingir os critérios estabelecidos nas avaliações:
- Três estudantes (uma menina e dois meninos) apresentavam comportamentos extremamente agitados. Um deles (menino) tinha o hábito de arrastar-se pelo chão, cantar e falar o tempo todo, algumas vezes de forma pertinente ao assunto discutido e, em outros momentos, com falas fora do contexto. Seu comportamento interferia no andamento das aulas

Para a caracterização da turma Girassol e definição de intervenções mais apropriadas, foram utilizadas três avaliações, duas delas aplicadas de forma contínua pela rede municipal e pela escola, e uma terceira, implementada a partir do programa de formação sobre SSMC.

Carta (2019) destaca a importância dos diferentes modos de avaliação para levantar evidências, direcionar práticas pedagógicas e identificar quais estudantes se beneficiariam exclusivamente das propostas universais em sala de aula, bem como aqueles que necessitam de estratégias adicionais complementares

O primeiro dado foi obtido pelo Simulado Interno de Educação Municipal (SIEM) que avalia o desempenho dos estudantes, três vezes ao ano, por meio de uma prova específica das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Redação. A figura 6, a seguir, apresenta os dados do primeiro SIEM realizado em 2022 com a turma Girassol.

Gráfico 3 - Avaliação SIEM 1 da turma Girassol



Fonte: SIEM 1 (2022)

Com base nos dados, observa-se que os estudantes da turma Girassol apresentaram: 42% com desempenho insatisfatório em Língua portuguesa, 33,3% em Matemática e 81% em redação. De modo geral, de acordo com os dados apresentados, nove estudantes (41%) apresentavam conceito igual ou abaixo de 4,0 (43%) com percentual abaixo da média do esperado para o terceiro ano do ensino fundamental. Stevenson (2015) aponta que o uso de medidas baseadas no currículo são ferramentas chaves para a implementação do SSMC. O autor destaca que o monitoramento do progresso deve ocorrer através de avaliações frequentes e as impressões coletadas servirão para informar a capacidade de resposta dos estudantes à instrução e intervenção a que foram submetidos.

O segundo instrumento utilizado refere-se aos registros realizados pela professora nas reuniões do conselho escolar, coletadas mensalmente de forma coletiva com as demais professoras da escola, e a coordenação escolar. Em abril de 2022, foi constatado que a turma Girassol tinha 13 estudantes (11 satisfatório com dificuldade e dois insatisfatórios) com desempenho abaixo do esperado (62%), três com desempenho satisfatório (14%) e cinco plenamente satisfatório (24%)¹⁰.

O terceiro instrumento avaliativo foi uma planilha de triagem e rastreamento, disponibilizada no início do programa pela equipe formadora. Este instrumento solicitava que a professora fizesse apreciações individuais sobre cada estudante, incluindo informações como: nome, idade, gênero, e atribuição subjetiva de notas sobre a proficiência de cada estudante nas áreas de: leitura, escrita, matemática, engajamento, frequência, disciplina, envolvimento da família/responsáveis com a escola.

¹⁰ A avaliação a professora contabiliza 21 crianças, considerando a transferência de uma aluna nesse processo.

Com base nesse levantamento proposto, a PC3 apontou os estudantes que apresentavam maior dificuldade nas respectivas áreas apresentadas acima, foram:

Quadro 7 - Estudantes da turma Girassol de risco

¹¹ PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	REDAÇÃO	FREQUÊNCIA	FAMÍLIA	DISCIPLINA ¹²
DH	E	E	HC	A	A
EV	EV	EV	LV	LV	
HC	LM	H	ML	MJ	
H	LP	L	M	W	
ML	M	MJ	W		
	N	ML			
	Y	M			
		N			
		NI			
		Y			
		W			

Fonte: Dados de triagem e rastreamentos fornecidos pela PC3.

A partir do levantamento, constatou-se que um número significativo de estudantes apresentava dificuldades na Língua Portuguesa, Redação e Matemática, dialogando com os dados apresentados na avaliação do SIEM. Identificou-se também que alguns estudantes apresentaram dificuldades em todas as áreas acadêmicas avaliadas, enquanto outros tinham dificuldades em áreas específicas. Além disso, foram observadas demandas relacionadas à frequência, engajamento e envolvimento com a família para alguns estudantes, e apenas um estudante foi apontado como apresentando comportamentos desafiadores.

Um dado peculiar considerado por PC3 nas suas avaliações foi a apresentação dos elementos referente ao envolvimento com a família, engajamento e frequência. Normalmente, as avaliações focam em demandas exclusivamente acadêmicas, e dentro do processo de sistematização, PC3 destacou a presença desses aspectos como tão importantes quanto as avaliações acadêmicas dos estudantes.

Stevenson (2015) discutiu em seu estudo que o uso de triagens universais fornece aos professores medidas de desempenho que contribuem para a identificação de estudantes que

¹¹ Nem todos os estudantes citados foram contemplados nas estratégias direcionadas que foram apresentadas. Observou-se também que outros alvos foram selecionados.

¹² Habilidade de comportamento e disciplina.

necessitam de suporte adicional. O autor faz uma analogia ao sistema de rastreamento nas escolas com as verificações de medidas de temperatura corporal e arterial realizadas pelos médicos, que são medidas, mas não são diagnósticos, porém são úteis para determinar a existência de possíveis problemas de saúde que podem exigir um tratamento mais específico.

Também foi observado que a rede municipal adotava um sistema de avaliação de proficiência em língua pautado nos pressupostos de Emília Ferreiro. Nos estudos de Ferreiro, são evidenciadas diferentes compreensões sobre o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Em seus últimos estudos, a autora descreve cinco estágios de desenvolvimento da leitura e escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico ou de consolidação (Ferreiro, 2004). Deste modo, essa informação foi considerada pela PC3, o que pode estar relacionado ao processo de consolidação da alfabetização, esperado até o 3º ano do ensino fundamental, e os resultados apontados foram:

Figura 8 - Dados sobre alfabetização turma Girassol



Fonte: (PLASSMUC, p.1)

Como pode ser observado, doze estudantes estavam no nível alfabético e demonstravam autonomia na realização das atividades. Dois estavam no nível silábico/alfabético, e oito no nível silábico com valor, sendo que quatro estavam no início da fase com ênfase nas vogais. e oito no nível silábico com valor, sendo que quatro desses estudantes estavam no início da fase, com ênfase nas vogais. Assim, pode-se concluir que os estudantes deveriam estar em processo de consolidação da alfabetização, porém a realidade da turma não condiz com as expectativas.

Com base nas evidências, a equipe escolar definiu que, dos 21 estudantes, 12 poderiam ser beneficiados por intervenções de nível 1 de suporte (57%), quatro estudantes necessitariam de apoio direcionado (19%), e seis estudantes (29%), naquele momento, precisariam de intervenções mais intensivas. Proporções bem distantes dos pressupostos pelo SSMC, que prevê que 80% para o Nível 1; 15% para o Nível 2 e 3% para o Nível 3.

A análise dos dados permitiu concluir que mais de 50%, dos estudantes não estavam se beneficiando do ensino ofertado, uma vez que não apresentavam bons desempenhos. Diante disso, o cenário tornou-se propício para a implementação de intervenções de nível 1, direcionadas a toda a turma.

Nesse sentido, Hunter *et al* (2015) destacaram que, dentro da estrutura do SSMC, as intervenções primárias, denominadas neste estudo como universalistas, têm como objetivo intervir preventivamente e identificar as demandas escolares, permitindo a elaboração de instruções apropriadas para todos os estudantes, com a expectativa de que serão suficientes para a maioria. Os autores também ressaltaram que essa nova forma de organização dos serviços, apoios e suportes oferecem diferentes contribuições, principalmente para prevenir problemas acadêmicos e comportamentais.

Thomas, Lembke e Gandhi (2023) destacam que o aumento da exposição dos estudantes a práticas eficazes de Nível 1 ampliaria o acesso de estudantes que apresentam atrasos e/ou deficiência, assim como os demais estudantes da turma. Além disso, essa abordagem ajudaria a reduzir o número de estudantes que necessitariam de intervenções mais intensivas.

5.1.1.1 PC3: Perspectivas, Expectativas e Condições de trabalho

Outro dado apresentado como um indicador para a experimentação na turma Girassol está relacionado à condução da turma. Foi ressaltado que a falta de experiência da professora representava um desafio para o gerenciamento da sala de aula. Além disso, a professora expressou preocupação em lidar com a agitação excessiva dos estudantes, incluindo aqueles que apresentavam hiperatividade, que se encontravam em situação de risco social e que possuíam dificuldades de aprendizagem.

A professora também mencionou em muitos momentos, as dificuldades decorrentes da falta de familiaridade com a escola. Ela ressaltou que o apoio inicial foi fundamental para que pudesse compreender a dinâmica e as exigências da sala de aula, adaptar-se aos materiais didáticos utilizados na rede escolar e se ajustar à rotina do início do ano letivo.

A CE3 também informou que a professora estava aberta a mudanças, e se propunha voluntariamente a refletir sobre suas práticas pedagógicas, em colaboração com os demais profissionais da escola, além de buscar por complementações formativas por iniciativa própria.

A parceria entre os profissionais para a implementação da abordagem é um elemento considerado fundamental do SSMC, sendo materializado em um dos seus componentes, a liderança baseada em equipe. Porém, essa parceria também se apresenta como um dos seus principais desafios, pois muitos professores não estão dispostos a avaliar suas práticas e abrir

suas salas de aula para reflexão conjunta com outros profissionais. Segundo Young (2019), o sucesso na implementação do SSMC requer esforço, comprometimento e envolvimento coletivo, especialmente dos profissionais pertencentes às diferentes gestões, para que juntos de modo colaborativo contribuam para o alinhamento e harmonia na implementação do SSMC.

Outro aspecto evidenciado pela PC3 foi o interesse em buscar novos conhecimentos e estudar para melhorar o contexto em sala. A professora destacou que, em suas tentativas de aprimorar o ensino, percebia que, por vezes, obtinha sucesso, enquanto que em outras enfrentava fracassos, mas que não desanimava, persistia. Foi ressaltado também que ela tinha facilidade para compreender os contextos de vida dos estudantes, ouvi-los e buscar o consenso.

Em relação às expectativas da professora com à proposta, ela indicou que gostaria de: dominar conhecimentos sobre como alfabetizar, letrar e consolidar o processo de alfabetização; conhecer estratégias que a ajudassem a reduzir os ruídos e conflitos na sala de aula; aprender a lidar com crianças que apresentassem problemas de condutas que extrapolavam e desviavam constantemente a atenção e o foco das demais durante as atividades em sala. Tais expectativas são condizentes com as apontadas nos estudos de Vilaronga (2014) e Zerbato (2014) que os professores buscam formações que ofereçam respostas, soluções práticas e até mesmo “receitas” para problemas que emergem no dia a dia escolar. No caso da professora PC3, foram evidenciadas necessidades relacionadas a questões acadêmicas quanto a aspectos comportamentais e socioemocionais.

Em relação às condições de trabalho e ao apoio oferecido à professora e aos estudantes, foi informado que a sala contava com um número adequado de estudantes, e que eram oferecidas formações coletivas e contínuas durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A professora dispunha de cinco horas semanais para planejamento na escola, além de contar com atendimento individual e em sala de aula pela coordenação. Havia também o apoio colaborativo de outro professor em sala de aula duas vezes por semana, totalizando quatro horas de suporte, além de uma hora livre (HL) para preparação das intervenções.

Adicionalmente, eram realizadas observações dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e questões comportamentais no ambiente escolar, entrevistas com as famílias, encaminhamentos para investigação com a equipe multiprofissional, e implementadas estratégias de controle comportamental, como o uso de cartazes com carinhas, combinados e rodas de conversa. Destaca-se o suporte dinâmico proporcionado pela escola, que incluía a presença de uma professora auxiliar de alfabetização atuando de forma itinerante na turma.

Soma-se a isso o incentivo da gestão da secretaria de educação que facilitou que os professores e formadores da rede participassem do programa de formação, computando como

hora de trabalho, que forma pagas, o tempo que eles dispenderam para participar das aulas.

Com base nesse conjunto de fatores favorecedores, o SSMC foi visto como viável para a turma Girassol, visando construir uma estrutura mais inclusiva e personalizada. Como foi destacado, o SSMC é uma abordagem que permite lidar com questões relacionadas ao comportamento, desempenho acadêmico e à inclusão de estudantes com perfis diversos, e esta proposta se encaixava nos desafios enfrentados na turma girassol.

5.1.2 Metas e estratégias universais para a turma Girassol

Com base na descrição e contextualização da turma alvo, os participantes do programa de formação colaboraram coletivamente para estabelecer metas e estratégias que permitissem contribuir efetivamente com a realidade da turma Girassol. Para estruturar o plano os pesquisadores compilaram as discussões e sugestões levantadas nas duas turmas em que a formação foi ofertada e organizada pelas pesquisadoras responsáveis. Vale destacar que as propostas foram direcionadas para as dimensões específicas, evidenciadas nas avaliações destacadas anteriormente, somadas às demandas apresentadas pela professora da turma, as quais foram agrupadas nas seguintes áreas: alfabetização e letramento; linguagem oral; gestão de comportamento e disciplina em sala de aula e gestão da sala de aula. Para cada uma dessas dimensões foram definidas as metas, e para cada meta foram sugeridas as estratégias pelo conjunto dos participantes.

Quadro 8 - Metas e estratégias por áreas de intervenção universal do PLASSMUC

Metas	Nº de estratégias
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	
1. Consolidar o processo de alfabetização, e promover letramento 2. Fomentar leitura de livros	8 ¹³
LINGUAGEM ORAL	
3.Fomentar a produção oral	13
GESTÃO DE COMPORTAMENTO E DISCIPLINA EM SALA DE AULA	

¹³Optou-se por utilizar, ao longo do texto, a numeração das estratégias, adotando como primeiro dígito o número da meta, seguido pela ordem das estratégias definidas no PLASSMUC. Por exemplo: Estratégia 1.1, 1.2... 1.8.

4. Construir regras e combinados com a turma	8
5. Estabelecer rotina diária	6
6. Instituir sistemática de recompensa positiva e bom comportamento ¹⁴	12
7. Reduzir ruídos na sala de aula	6
8. Manter a consistência e persistência	2
9. Buscar apoio externo	3
GESTÃO DE SALA DE AULA NO SSMC	
10. Diversificar a gestão em classe	17

Fonte: PLASSMUC

Ao final, no PLASSMUC, que compreende as intervenções nível 1 de suporte, caracterizadas como universais e destinadas a toda a turma, foi estruturado em quatro dimensões teve 10 metas e 75 estratégias. A área com maior número de sugestões foi a de gestão de comportamento e disciplina em sala de aula, identificada como uma grande barreira pela professora PC3. Em contraste, a área com o menor número de sugestões foi a de alfabetização e letramento. A seguir, cada uma dessas áreas será detalhada de forma específica com suas metas e estratégias.

5.1.2.1 Metas e estratégias universais na dimensão de alfabetização e letramento

A primeira dimensão foi a alfabetização e letramento, com a meta de consolidar o processo de alfabetização, provendo o letramento e incentivando o hábito de leitura, especialmente com ênfase nos livros. Motivado por essas demandas, o grupo sugeriu oito estratégias como possibilidades de contribuir com a sala de Girassol.

¹⁴ No PLASSMUC as metas instituir sistema de recompensa e instituir jogo do bom comportamento aparecem de forma separada, porém, neste estudo entendeu-se a dialogicidade dos temas e optou-se pela fusão das temáticas em uma única meta.

Quadro 9 - Área Alfabetização e letramento

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO		
Meta (s)	Nº de estratégias	Síntese das estratégias
1. Consolidar o processo de alfabetização, e promover letramento 1. Fomentar leitura de livros	8	As estratégias incluíram: selecionar livros adequados ao nível de leitura da turma; definir metas de leitura para casa; envolver as famílias no processo; usar audiolivros para quem ainda não sabe ler; criar quadros de opinião sobre os livros lidos; e diversificar os textos em aula, incluindo contos, fábulas, histórias em quadrinhos e textos da internet e redes sociais.

Fonte: PLASSMUC

Identificadas nas avaliações da turma Girassol, as diretrizes da rede de ensino orientavam suas práticas de avaliação de proficiência em língua com base nos pressupostos de Emília Ferreiro, que destacam os diferentes estágios na alfabetização e letramento. Essa orientação revelou que havia estudantes em estágio silábico com valor, com ênfase nas vogais, convivendo com outros estudantes em estágio alfabéticos (Ferreiro, 2004). Entre as sugestões, destacou-se a importância de selecionar livros que não apenas engajem os estudantes, mas também que fossem adequados ao nível de leitura da turma, atendendo tanto os estudantes que estavam abaixo, na média e acima do esperado, respeitando assim a diversidade de proficiências do grupo.

Nesse contexto, também foi enfatizado a importância de utilização de textos variados, como: contos, fábulas, histórias em quadrinho, texto de internet e redes sociais. Além disso, foi sugerido que se explorasse a criticidade dos estudantes, incentivando-os a expressarem suas percepções sobre as leituras realizadas por meio de quadros de consulta pública.

Essas medidas diversificavam as estratégias tradicionais de ensino, promovendo mais engajamento dos estudantes e alinhando-se às demandas educacionais. Ao colocar os estudantes no centro do processo de ensino e aprendizagem, essas ações não apenas incentivam todos no processo de ensino e aprendizado, principalmente colocando os estudantes no centro, valorizaria seus protagonismos.

Essas medidas diversificavam as estratégias tradicionais de ensino, promovendo maior engajamento dos estudantes e alinhando-se às demandas educacionais contemporâneas. Ao colocar os estudantes no centro do processo de ensino e aprendizagem, essas ações não apenas

incentivavam a participação ativa, mas também valorizavam o protagonismo dos estudantes, fortalecendo seu papel como agentes ativos na construção do próprio conhecimento.

Entre as propostas apresentadas, destacam-se três que enfatizam o envolvimento e apoio das famílias, conforme descrito a seguir:

Estratégia 1.2: Estipular metas de leitura para casa, por exemplo, ler um livro por mês por aluno;
 Estratégia 1.3: Fazer parcerias com as famílias para atingir metas;
 Estratégia 1.4: Para alunos que não leem: solicitar apoio das famílias, produzir audiolivros (PLASSMUC).

Ao analisar as estratégias 1.2, 1.3 e 1.4, observa-se uma abordagem integrada para promover a leitura por meio da parceria envolvendo escola e família. Estabelecer metas de leitura mensal, como por exemplo a leitura de um livro por estudante poderia fortalecer uma rotina de leitura fora do ambiente escolar. Pensando em alternativas para atender estudantes que não conseguissem ler de forma independente, o apoio da família torna essa possibilidade viável, além de incentivar o hábito de leitura e autonomia entre eles, que poderia potencializar a consolidação de habilidades de alfabetização e letramento.

As estratégias apresentadas dialogam com o proposto no estudo de Hank Fien et al (2014) cujo modelo de instrução foi baseado no SSMC para melhorar os resultados de leitura de estudantes em risco. O estudo destacou a importância de aprimorar o ensino em sala de aula com uma abordagem mais direcionada, ajustada às necessidades e interesses dos estudantes, com foco inicial no nível 1 de suporte. Quando necessário estratégias adicionais poderiam ser utilizadas, porém o foco inicial ser priorizado seria nível 1.

5.1.2.2 Metas e estratégias universais na área de linguagem oral

A professora inicialmente queixou-se que a turma conversava excessivamente, o que dificultava a gestão das aulas. O grupo, entretanto, ponderou que, com a reabertura das escolas após o período crítico da pandemia, as crianças estavam mais agitadas e falantes, o que, em vez de ser visto como um problema, poderia ser interpretado como uma necessidade de expressão oral. E assim, na área da linguagem oral, houve o estabelecimento da meta sobre o fomento à produção oral, com a apresentação de 13 estratégias buscando atendê-la.

Cada estratégia especifica práticas para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante, e destacam a importância de um ambiente que valoriza a oralidade como um precursor para o desenvolvimento da escrita e da leitura, reconhecendo que o aprendizado significativo ocorre quando as crianças se sentem ouvidas, compreendidas e

engajadas em atividades que fazem sentido para elas.

Quadro 10 - Área Linguagem oral

LINGUAGEM ORAL		
Meta (s)	Nº de estratégias	Síntese das estratégias
3.Fomentar a produção oral	13	As estratégias incluem: Práticas de fortalecimento de oportunidades de expressões orais, ensino de troca de turno, escuta ativa e abordagens interdisciplinares para integrar diferentes formas de comunicação.

Fonte: PLASSMUC

Entre as estratégias sete medidas estavam voltadas à observação e escuta atenta dos estudantes pela professora. Os participantes evidenciaram a necessidade de uma avaliação inicial por parte dos professores da estruturação da linguagem das crianças, identificando as dificuldades na expressão oral e problemas na organização do pensamento que influenciam na escrita. Para isso, sugeriu-se a oferta de espaços de escutas, fortalecidas as expressões orais, pois são considerados por eles requisitos influenciadores para as produções textuais e leitura. Como pode ser observado na estratégia abaixo:

Estratégia 3.8: Proporcionar oportunidades para as crianças se posicionarem, colocarem como estão se sentindo, discutir situações (PLASSMUC).

Os participantes sinalizaram também o desafio de trabalhar a oralidade em sala, considerando que muitos se dispersam devido a necessidade da escuta. Para isso, sugeriu-se também medidas voltadas ao trabalho do silêncio, troca de turnos na fala, espera, dentre outros. Enquanto possibilidade para materializar a proposta, foram indicadas duas estratégias relacionadas a utilização da metodologia de roda de conversa, em que uma delas destaca

Estratégia 3.6: Na roda de conversa usar um palitinho com a boca e o palitinho com a orelha. Quem estiver com o palitinho com a boca pode falar. O outro, deve escutar. Lançar essa estratégia no início, pode ser interessante (PLASSMUC);

Foi observado que a realização de rodas de conversa no início poderia ser uma tarefa angustiante, uma vez que os estudantes ainda não estavam habituados com essa proposta. No entanto, o grupo reafirmou a importância de manter a intencionalidade e respeitar o processo e o tempo de adaptação dos estudantes, acreditando fortemente nos efeitos positivos dessa estratégia e em seu impacto na escrita e leitura das crianças.

Pinto *et al* (2021) destacaram que a roda de conversa é uma metodologia amplamente utilizada na educação, mas muitas vezes não é reconhecida como uma prática pedagógica. Os autores enfatizam a importância de criar espaços de diálogo que permitam aos estudantes interagir e aprender uns com os outros. Para que a roda de conversa seja eficaz, é essencial que haja intencionalidade, planejamento, objetivos claros, estabelecimento de regras e estratégias para conduzir as discussões, tornando a experiência significativa para todos os envolvidos.

Entre as estratégias práticas apresentadas pelos participantes, destacaram-se a elaboração de propostas coletivas com os estudantes, a criação de oportunidades para representações e o desenvolvimento de propostas interdisciplinares.

Estratégia 3.7: Construir livro coletivo é uma atividade de produção oral e produção escrita. Um de cada vez fala e eles vão criando uma história, e alguém vai escrevendo. Pode ser no quadro, ou no caderno. Pode alternar quem fala e o escriba, eles podem ilustrar com desenhos, até construir a história e produzir um livro coletivo.

Estratégia 3.9: Proporcionar oportunidades de dramatização e teatros, com música.

Estratégia 3.10: Desenvolver projeto interdisciplinar, com a professora de artes junto, e envolver a leitura e a escrita/ leitura e escrita da história. Alguém que ainda não escreve pode contribuir por meio da oralidade, ou o estudante que tem mais desenvoltura, enfim, que tem outras habilidades vai pensar em outras estratégias, aquele que desenha bem vai pensar em uma estratégia por meio do desenho, usar estratégias que vão compondo esse grupo por meio das habilidades deles (PLASSMUC);

Nelsona, Petersena e Raib (2021) conduziram um estudo piloto com a finalidade de compreender os efeitos de um programa de intervenção baseado no SSMC na linguagem oral, escrita e compreensão de leitura, em estudantes do segundo e terceiro ano na Índia. Por meio dos resultados, constatou-se que após seis semanas de instrução em grandes grupos e testes breves de monitoramento do progresso, com o intuito de avaliar se a instrução de nível 1 estava sendo suficiente para melhorar a linguagem dos estudantes, foram observados progressos. Constatou-se que a intervenção atendeu à maioria dos estudantes, e aqueles cujo desempenho ficou abaixo do esperado, receberam intervenções adicionais.

Assim, como observado, as participantes destacaram a importância do trabalho com a linguagem oral, considerando que esta é pré-requisito para a consolidação da escrita e alfabetização, habilidades esperadas para os grupos do terceiro ano do ensino fundamental.

Chaer e Guimarães (2012) propõem uma reflexão sobre a oralidade, destacando-a como um instrumento importantíssimo na comunicação. Eles argumentam que, ao serem colocadas em situações que demandam escuta atenta para interpretar e expressar seu ponto de vista, as

crianças precisam organizar suas ideias e comunicá-las de forma coerente por meio da linguagem oral. As autoras ressaltam que o trabalho com a oralidade não apenas aprimora a capacidade de expressão, mas também contribui para a socialização, o desenvolvimento da autonomia, o pensamento crítico, e o enriquecimento do vocabulário, entre outros benefícios. Entre as atividades sugeridas para fomentar essas habilidades estão: músicas, reconto de histórias, poesia, leitura, rodas de conversa, dramatizações, fantoches, entre outras.

Grácia, Vega-Llobera e Jarque (2021), destacam em seus estudos sobre avaliação da comunicação e língua oral que, no nível universal, a intervenção é principalmente realizada no âmbito educativo, e os responsáveis pela identificação das necessidades e monitoramento do processo são os professores. O objetivo é proporcionar a todos os estudantes um ensino de qualidade e a participação em interações linguísticas enriquecedoras, variadas e frequentes, que favoreçam o desenvolvimento de sua competência comunicativa e linguística. Os profissionais da escola têm como função acompanhar o progresso, e a avaliação visa tanto identificar barreiras educativas que possam dificultar o desenvolvimento dos estudantes, quanto detectar, sem “etiquetar” os estudantes específicos que necessitem de apoios adicionais.

Ainda que a comunicação não tenha sido uma dimensão explicitamente destacada nas avaliações da turma Girassol, é fundamental refletir sobre a importância de adotar estratégias que promovam a comunicação para todas as pessoas, especialmente aqueles que não utilizem a língua portuguesa como língua primária ou que fazem uso de recursos de comunicação alternativa. É necessário buscar formas variadas de estimular a comunicação de todos os estudantes.

Além disso, foi observado que as participantes sugeriram estratégias que visavam fomentar a produção oral dos estudantes, por considerarem esse trabalho elementar, promissor e impulsionador das habilidades de alfabetização e letramento, competências desejadas para esses estudantes. A esse respeito, cabem destacar dois aspectos, o primeiro foi a mudança que o grupo provocou na concepção da professora de que a conversa das crianças deveria ser estimulada e não mais ser visto como um problema. O segundo aspecto foi a contribuição de duas fonoaudiólogas, que eram formadoras da rede, que foram determinantes no grupo para provocar essa mudança e explicar a relação entre linguagem, pensamento, alfabetização e letramento.

5.1.2.3 Metas e estratégias universais na área da gestão de comportamento e disciplina em sala de aula

Como foi apresentado ao longo das discussões, a professora relatou enfrentar grandes dificuldades na gestão do ensino, principalmente devido às demandas relacionadas ao comportamento e à disciplina em sala de aula. Em resposta a essas preocupações, ocorreram reflexões e debates, resultando na elaboração de estratégias específicas para lidar com essas questões de maneira mais direcionada. A seguir, apresenta-se uma síntese da área de gestão de comportamento e disciplina em sala de aula:

Quadro 11 - Área Gestão de comportamento e disciplina em sala de aula

GESTÃO DE COMPORTAMENTO E DISCIPLINA EM SALA DE AULA		
Meta (s)	Nº de estratégias	Síntese das estratégias
4. Construir regras e combinados com a turma	8	As estratégias incluíam: combinados criados em conjunto; uso de linguagem positiva; clareza nas expectativas; conversa e sistematização de consequências; avaliação regular das rotinas e combinados; priorizar e revisar combinados e valorização dos pequenos progressos
5. Estabelecer rotina diária	6	As estratégias incluem: estabelecer a rotina do dia (acessível e interativa); proporcionar escolhas e autonomia; escala de ajudantes do dia.
6. Instituir sistemática de recompensa positiva e bom comportamento ¹⁵	12	As estratégias analisadas incluem: identificar a origem e função do comportamento; diversificação de recompensas; premiação coletiva e dinâmica do grupo:
7. Reduzir ruídos na sala de aula	6	As estratégias incluem: oportunidades para os estudantes se expressarem; estratégias de controle de barulho: ruidômetro, bater palmas e acender/apagar luzes.
8. Manter a consistência e persistência	2	As estratégias incluem: avaliações e recursos de controle de consistência
9. Buscar apoio externo	3	As estratégias incluem: parceria com equipe multiprofissional e aprofundamento teórico baseado em evidências

Fonte: PLASSMUC

É importante reafirmar que de todas as áreas compiladas nesse estudo, a gestão de

¹⁵ No PLASSMUC as metas instituir sistema de recompensa e instituir jogo do bom comportamento aparecem de forma separada, porém, neste estudo entendeu-se a dialogicidade dos temas e optou-se pela fusão das temáticas em uma única meta.

comportamento e disciplina em sala de aula foi a que apresentou maior número de metas e consequentemente estratégias. Entre elas, destacou-se: construção de regras e combinados, estabelecimento de rotina diária, recompensas positivas, jogo do bom comportamento, redução de ruídos na sala de aula, consistência e persistência e apoio externo, somando o quantitativo de sete metas com 37 estratégias.

Compreende-se de forma geral que, para o melhor funcionamento da sala de aula, os participantes consideraram essencial construir regras, combinados e premiações com a turma, e não para a turma, para promover maior envolvimento e responsabilidade dos estudantes no processo, como ilustram os excertos a seguir:

4.1 Fazer esse combinado juntos com as crianças, conversando sobre, elas discutindo o que acontece, o que incomoda, então isso já é posto para todos que isso tenha que ser feito com e não para as crianças. Os estudantes podem criar e fiscalizar os combinados;

4.5 A premiação pode ser coletiva, para todos os estudantes e não apenas para o aluno-alvos;

5.3. Proporcionar escolhas do que eles vão fazer primeiro, o que eles vão fazer depois, para estabelecerem a ordem. Coloca-se as atividades, que tem que ser feitas no dia, e se vai trabalhar com estações de ensino/cantinhos ou ateliês, você dá opções para eles verem a ordem que eles querem realizar. Isso proporciona senso de controle e aumenta o engajamento e o interesse dos estudantes;

Observa-se que as três estratégias destacam o aumento do protagonismo e da responsabilidade dos estudantes em sala de aula, ao promover espaços de participação ativa no processo de criação e implementação de regras, além de incentivar a autonomia. Ao proporcionar um ambiente mais democrático, acredita-se que essas ações possam melhorar o comportamento e a disciplina de maneira mais natural e positiva. Isso não apenas pode fomentar a participação dos estudantes na elaboração das normas, como também envolvê-los diretamente na fiscalização do cumprimento das mesmas, reforçando seu papel ativo na gestão da sala de aula. Para isso, também foi sugerido:

Estratégia 5.4: Dentro da rotina existem os ajudantes do dia, e eles se sentem muito importantes em ajudar, colaborar, e é importante também porque a gente vai dar voz para eles, eles vão ser os ajudantes daquele dia, por exemplo (PLASSMUC);

Estratégia 5.5: Defina dois ajudantes do dia, um menino e uma menina, para ampliar a interação entre eles, pois os estudantes apontaram no questionário que responderam, que meninas e meninos não se dão bem na escola.

Algumas reflexões surgiram das estratégias apontadas. A primeira delas é que colocar os estudantes em situações colaborativas permitindo que eles se sintam parte do processo,

promovendo um senso de pertencimento. A parceria de meninos e meninas juntos nessas tarefas visa aumentar a interação entre gêneros. Essas reflexões contrastam com uma necessidade constatada por meio de uma enquete, que revelou que a relação entre meninos e meninas na escola não era harmoniosa. Sapo -Shevin (1999) aponta que devemos aprender com as diferenças de gênero na escola e que os professores precisam criar um cenário oportuno para encorajar as crianças a interagirem com outras crianças de gênero oposto ao seu.

Outra pauta central do PLASSMUC abrangeu tanto a maneira como os professores se comunicavam com os estudantes quanto a clareza na definição das expectativas sobre o que se esperava deles:

Estratégia 4.2: Cuidar da linguagem dos combinados, porque a escolha das palavras impacta diretamente na ação das crianças. Por exemplo, quando a gente escolhe para dizer para criança não fazer, não corra, a gente foca no negativo, assim no correr. Então que o combinado seja andar devagar;

Estratégia 4.3: Deixar o mais explícito possível a ação esperada, então, por exemplo, “seja cuidadoso com o seu material”, o que é ser cuidadoso? Para mim ser cuidadoso é só colocar na mochila, para outro ser cuidadoso é não fazer orelha no caderno, para outro ser cuidadoso é usar as canetinhas coloridas, então qual é a ação que eu espero da criança? Que isso esteja muito claro e explícito, porque a linguagem não é transparente. Há inúmeras interpretações, então a gente precisa cuidar disso para que esteja mais explícito possível para todas as crianças o que elas precisam fazer (PLASSMUC);

Estratégia 5.2: Pode-se colocar na lousa o que vai acontecer naquele dia, para que os estudantes já saibam de antemão;

Estratégia 5.6: Usar rotinas visuais para toda a classe toda, para quem ler, para quem não ler, para quem tem autismo e ela não prejudica em nada os outros. Então se eu tenho uma rotina visual. “Olha, isso aqui é o nosso dia!” Tem coisas que não tem como mudar, educação física e arte não tem como alterar, mas tem coisa que dá, nas coisas que pode ser alterada, como a gente vai organizar a nossa rotina.

É possível observar que as estratégias analisadas têm em comum o foco na clareza e previsibilidade, tanto no estabelecimento de regras quanto na organização das atividades diárias. A linguagem positiva e explícita, aliada ao uso de ferramentas visuais e à antecipação do planejamento, são estratégias fundamentais para se criar um ambiente de aprendizado mais estruturado, onde está claro o que se espera dos estudantes e como eles devem proceder. Tais propostas podem ajudá-los a reduzir mal-entendidos, a melhorar o comportamento e a promover a participação ativa dos estudantes.

É importante ressaltar que, ao representar rotinas em sala de aula, as estratégias devem ser acessíveis e atenta às necessidades de todos os estudantes. Isso inclui pensar em estudantes que não sabem ler, aqueles que já leem, bem como estudantes com diferentes condições de deficiência. A proposta de rotina, portanto, deve ser pautada no princípio da universalidade,

garantindo que todos possam participar de forma inclusiva e equitativa.

Marcondes e Ruggi (2012) apontam que os combinados são acordos estabelecidos em conjunto, sendo traduzidos como regras de convivência. As autoras também destacam a necessidade do estabelecimento com clareza desses acordos, vistos como parâmetros para a conduta dos estudantes e também dos professores, deixando claro para todos o que é desejável e aceitável e o que não é permitido.

Na gestão de comportamento e disciplina em sala de aula também foi abordado a problemática dos ruídos excessivos em sala de aula. Observa-se que mesmo que os professores sintam a necessidade de trabalhar a linguagem oral dos estudantes, é preciso operacionalizar propostas, considerando a emissão de ruídos das turmas quando estas propostas são apresentadas. Para isso, foram sugeridas estratégias práticas para intervir nessas situações, utilizando sinais mais claros para indicar quando o limite aceitável para uma boa convivência foi ultrapassado.

Estratégia 7.4: Instituir o ruídoímetro que avise os estudantes quando o ruído está ultrapassando, porque eles nem sempre percebem;

Estratégia 7.5: Instituir um sinal, por exemplo, bater palma três vezes, ou apagar/acender a luz, como estímulo discriminativo, para eles perceberem que precisam reduzir ruído (PLASSMUC).

É de consenso que o controle de ruídos na escola é uma estratégia para a formulação de um ambiente tranquilo e produtivo para o desenvolvimento da aprendizagem. Considerando esse aspecto, Costa e Durante (2017) apresentam uma outra estratégia, que é a elaboração de um manual para intervir no excesso de ruído provocado pelos próprios membros da escola. Este manual é constituído por seis etapas, sendo elas: apresentação do programa à equipe escolar; medições de ruídos na escola, aplicação de questionário de auto percepção de ruídos, seis encontros formativos, verificação da efetividade do programa e o encerramento. Os autores entendem que por meio da proposta apresentada haverá contribuições para o empoderamento da comunidade frente às questões relacionadas à emissão de ruídos, favorecendo a criação de hábitos e construção de ambientes sonoros mais adequados.

A prática de combinados e recompensas também pode ser muito efetivo para a consolidação de um espaço mais harmônico e menos ruidoso, pensando nas possibilidades de gestão de comportamento e disciplina em sala. Porém, não é o simples fato de construir combinados, alguns elementos precisam ser considerados:

Estratégia 4.7. Priorizar os combinados, então nós sempre fazemos um combinado no começo do ano e sempre tem aqueles que não foram cumpridos. Pegar os quatro principais, principais dificuldades, retomar, fazer a ilustração com desenho, eles desenhando, colando no caderno de leitura. E todos os dias a gente retoma apenas quatro, tipo de dez combinados que a gente fez no começo do ano. Nós retomamos esses quatro, mas a carinha eles mesmos falam como foram no dia, e aí no final da semana que a gente faz a reflexão, tem uma premiação para os que se comportaram bem.

Estratégia 4.8: Priorizar combinados, ilustrar combinados e refletir, dá resultado. Todo dia um pouquinho, e não vai melhorar de uma hora para outra. Não vai atingir todos os combinados de uma vez, mas um combinado que ele começar a atingir, já valoriza ele também, porque sempre esses estudantes que têm esse comportamento agitado, para eles é muito difícil porque não é algo que eles controlam, eles não conseguem controlar o próprio comportamento. Então se eles ficarem com o vermelho, a carinha vermelha, eles vão ficar desmotivados. Então são pequenas estratégias, com poucos combinados, com poucas melhoras que eles vão se sentindo valorizados e com vontade de melhorar (PLASSMUC).

As estratégias analisadas destacam a importância de uma abordagem gradual e consistente na gestão do comportamento em sala de aula. Ao priorizar poucos combinados, utilizar ilustrações, promover a autorreflexão e valorizar pequenos progressos, é possível construir um ambiente com maior clareza e consistência, fortalecidos por um sistema de recompensas.

Marcondes e Ruggi (2012) destacam que tanto as regras quanto às consequências da não operacionalização delas precisam ser pensadas em coletivo, por meio de uma regularização da sala de aula, consagrando os diferentes papéis neste processo.

Além disso, foi dado a importância da persistência no processo de implementação, como pode ser visualizado a seguir:

Estratégia 4.4. Conversar com o aluno para lembrá-la no caso da persistência, no caso do desrespeito ao combinado;

Estratégia 8.1 Manter persistência naquilo que eu estou propondo com os estudantes. É combinado, é retomar o combinado toda hora, tem que ter carinha no final do dia?! Tem que ter carinha no final do dia. Toda semana tem que falar com a família?! Toda semana tem que falar com a família. Se eu deixar passar, ser hora exigente, ser hora permissiva, aí as coisas dificultam, né;

Como foi destacado, o estabelecimento de diálogos horizontais entre professores e estudantes é fundamental para assegurar a continuidade do processo de implementação dos combinados. PC3 destacou ao longo da construção das estratégias que tinha muita dificuldade em manter a repetição dos combinados. Diante disso, a equipe reforçou a importância de manter esse compromisso, destacando que a consistência é essencial para alcançar resultados favoráveis. A autodisciplina do professor no uso adequado do sistema de recompensas também

é fundamental, uma vez que essa tarefa exige procedimentos claros e tomadas de decisão consistentes.

Durante as reflexões realizadas no processo de elaboração do PLASSMUC, observou-se que os participantes evidenciaram em suas práticas a importância do manejo do comportamento dos estudantes, reconhecendo que esse fator influencia diretamente o trabalho docente e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizado dos estudantes.

Michell, Hirn e Lewis (2017) destacam que o gerenciamento eficaz de instrução e comportamento em sala de aula é essencial para garantir o sucesso acadêmico e social do aluno. Estratégias fundamentais, como expectativas e rotinas claras, feedback específico e altas taxas de oportunidades para responder, são aspectos primordiais, mas muitas vezes não estão no repertório dos professores em sala de aula. Baseado nisso, os autores destacam a importância de serem utilizadas estratégias de gestão de sala baseadas em evidências, para fortalecer a prática docente. A exemplo disso tem-se: disposição física adequada para facilitar a organização tanto dos professores quanto dos estudantes na implementação das propostas planejadas para a turma; descrever de forma explícita os comportamentos esperados para a turma; estabelecimento de rotina clara; validação verbal para reconhecer os comportamentos adequados dos estudantes; utilizar de múltiplas formas para identificar a compreensão do estudante; ser persistente e consistente na implementação das estratégias planejadas; buscar manter uma relação horizontal com os estudantes buscando construir junto com eles um ambiente de gestão de sala de aula harmonioso.

Ao longo das estratégias apresentadas, foi dada ênfase dada a necessidade de as propostas sinalizadas serem realizadas de modo persistente, e que seja verificado o efeito da estratégia e suas possíveis contribuições com o contexto. Quando se trata do comportamento dos estudantes, Bolsoni-Silva (2008) reafirma a necessidade da consistência na atitude dos professores, isto significa, o estudante ter clareza dos limites, das regras e das conseqüências do seu descumprimento.

Caso os combinados não demonstrem eficácia, foi proposta a sistematização de conseqüências pelo não cumprimento, bem como decidir até quando insistir no sistema de recompensa, algo que só será possível com a implementação de práticas de avaliação para determinar o momento adequado de aplicar alguma sanção, conforme previamente acordado nos combinados:

Estratégia 4.6: As rotinas, os combinados serem avaliados, semanal ou diária. É interessante para eles se avaliarem também, o que deu certo, o que não deu, o que a gente conseguiu, o que não, o que a gente muda para a semana que vem, esse combinado não está dando certo, então trazer esse

protagonismo para eles também, essa responsabilidade deles também de gerir essa sala.

Estratégia 6.9: Fazer um quadro e colocar as carinhas, feliz, a triste, e mais ou menos. E deixar eles também participarem dessa avaliação, responder como que a gente está em sala de aula hoje.

A autoavaliação e feedback visual oferecem ferramentas concretas para que os estudantes compreendam as expectativas e reflitam sobre seu comportamento de maneira acessível e engajada. A longo prazo, essas práticas podem melhorar a disciplina e o ambiente de aprendizagem, promovendo a autogestão e o senso de comunidade na sala de aula.

O monitoramento do processo de implementação é previsto nos pressupostos do SSMC (Carta, 2019), com o objetivo de avaliar a eficácia do sistema de recompensas. Além disso, é proposto como estratégia a retirada gradual da dependência dos combinados para a realização das tarefas acadêmicas, permitindo que os estudantes adquiram autonomia ao longo do tempo.

Outra temática latente na gestão de comportamento e disciplina é a análise sensível dos comportamentos inadequados para identificar suas funções. No que diz respeito ao mapeamento dos comportamentos:

Estratégia 6.1: Problemas de comportamento na sala de aula devem ser analisados, pois podem aparecer para esquivar de uma atividade que não é muito interessante para o aluno, ou por ser muito difícil, ou porque se comportar inadequadamente pode ser mais compensador do que fazer o que é esperado.

Observa-se que a estratégia frisa aspectos relacionados à empatia do professor, que deve ir além da superfície do comportamento inadequado e buscar compreender as emoções e medos que o estudante possa sentir. Ao reconhecer que o comportamento problema pode ser uma forma de defesa contra a frustração ou o medo do fracasso, o professor pode fazer uma leitura mais profunda. Sobre esse aspecto, também foi sinalizada a importância de perceber o estado emocional das crianças:

Estratégia 6.3. Na idade em que essas crianças estão, elas podem ainda não ver tanto sentido nas atividades, nem nas tarefas e nem nos objetivos de aprendizagem. Elas fazem mais coisas para agradar a gente. Então, principalmente crianças pequenas, primeiro ano, segundo ano, elas fazem muito para conseguir uma recompensa, um sorriso, um elogio. Então não podemos economizar isso não, para incentivá-las e estimulá-las.

Estratégia 6.4: Um elogio, carinho, ou uma atenção especial do professor pode funcionar como recompensa para muitas crianças, mas alguns podem ser refratários a esse tipo de estímulo;

Como foi apontado nas estratégias, discute-se as entrelinhas dos comportamentos dos estudantes, evidenciando o que motiva ou desmotiva suas atividades e condutas. Isso ressalta a importância de compreender a fase de desenvolvimento e as diferenças individuais de cada

estudante. Enquanto elogios e recompensas são eficazes para motivar algumas crianças, é igualmente crucial reconhecer que nem todas respondem da mesma maneira. Portanto, uma abordagem diversificada e personalizada é essencial para promover o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes.

Estratégia 6.7: É muito importante esse pensar de como premiar a sala, seja com elogio, com recompensas simbólicas, porque aquele comportamento era daquele jeito naquela sala, naquele contexto, naquela dinâmica, muitas vezes os próprios colegas, mantém aquele comportamento (PLASSMUC).

Corroborando com o excerto, Medeiros e Figueiredo (2010) destacam em seu estudo que a recompensa não precisa ser necessariamente uma premiação individual, mas que, por exemplo, em seu estudo, observou-se a motivação dos participantes por meio de propostas coletivas, como: jogos e competições. Esse é um ponto que merece destaque, visto que a recompensa no ambiente educacional possui particularidades inerentes ao próprio espaço em que ela ocorre, e para que esses estudantes se sintam motivados, muitas vezes se faz necessária a mudança na própria estratégia de ensino para que ela seja também altamente reforçadora.

Por fim, ressaltou-se que se fazem necessárias parcerias com outros profissionais, como por exemplo, equipes multiprofissionais, tanto na elaboração de estratégias direcionadas a todos os estudantes, quanto naquelas direcionadas a estudantes específicos. Além disso, destacou-se a necessidade de embasamento na literatura, valorizando processos de formação e auto formação que estejam alinhados com a realidade do contexto escolar, , conforme descrito por Gatti (2019).

As estratégias apresentadas pelo grupo estão alinhadas às apontadas por Michell, Hirn e Lewis (2017) que também destacam a importância de se criar espaços colaborativos para reflexão e troca de experiências. Esse alinhamento reforça a relevância de promover discussões coletivas entre educadores, uma vez que esses espaços facilitam o compartilhamento de boas práticas e o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para a gestão de comportamento e disciplina em sala de aula.

5.1.2.4 Metas e estratégias universais na área de gestão de sala de aula no SSMC

A última área sistematizada foi a gestão de aulas sendo definida a meta relacionada à diversificação da gestão em classe, com 17 estratégias, evidenciado a necessidade de propostas em camadas que considerem a diversidade da turma. As estratégias foram modeladas para a turma Girassol, com uma abordagem inclusiva para o planejamento e gestão da sala de aula.

Quadro 12 - Área Gestão de sala de aula no SSMC

GESTÃO DE SALA DE AULA NO SSMC		
Meta (s)	Nº de estratégias	Síntese das estratégias
10.Diversificar a gestão em classe	17	As estratégias incluem: definir prioridades para turma; planejar atividades lúdicas e envolventes; diferenciação de instrução e avaliação; agrupamentos flexíveis; atividades em estações e grupos; agrupamentos com estudantes com desempenhos diferentes e encaminhamentos de estudantes para outros setores ou níveis de suporte (2 e 3) quando necessários.

Fonte: PLASSMUC

Com base nas informações destacadas, observa-se que, de modo geral, as estratégias seguem uma abordagem que proporciona diferentes formas de gestão da turma, privilegiando ações flexíveis e colaborativas, por meio de parcerias entre os estudantes e iniciativas pensadas para atender às queixas da PC3.

Das 17 estratégias apontadas, seis estavam relacionadas ao planejamento das aulas, evidenciando a importância de um planejamento que inclua ações mais interativas, participativas e que antecipe possíveis problemas já observados na turma, atuando de uma forma mais preventiva. A seguir, serão ilustradas algumas delas:

Estratégia 10.2: Planejar atividade mais lúdica, por exemplo, um bingo de letras, um dominó de pareamento pode causar menos indisciplina do que uma aula expositiva ou com apostila. Se a atividade for interessante, se for lúdica, enquanto eles tão brincando, eles tão aprendendo.

Estratégia 10.11: Planejar pensando também nos estudantes que estão terminando mais rápido. Responder a diversidade significa pensar em dar uma resposta na altura daquilo que as crianças precisam. Monte um caderno de atividades extras para o menino que é hiperativo; pense em atividades extras para ele fazer quando terminar mais rápido que os demais (ler HQ, livros, desenhar, pintar, etc.). Em geral programamos o ensino, pensando no aluno mediano, os que tão aquém e os que estão além, vão ter dificuldades e podem causar problemas de disciplina.

As estratégias evidenciam que algumas dessas barreiras relacionadas à gestão da aula podem estar ligadas diretamente ao planejamento. Um planejamento cuidadoso e diferenciado, que considere as expectativas de aprendizagem em múltiplos níveis, é essencial para uma gestão de sala de aula mais eficaz e inclusiva, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais positivo e engajador para todos os estudantes.

Ainda sobre esse tema, outras estratégias ressaltam a necessidade de personalizar o que

é oferecido aos estudantes, refletindo sobre o tipo de suporte necessário para cada um. Um exemplo é a “Estratégia 10.10: Planejar o que vai ser priorizado para os estudantes alvo (que serão indicados para intervenções de nível 2 e 3). Essa personalização só é possível se houver um alinhamento com as avaliações contínuas, conforme discutido anteriormente, através de planejamentos específicos e na oferta de instrução, materiais, tarefas que considerem as possíveis alternativas adicionais.

Carta (2019) aponta que propostas pensadas nesse viés, visam romper com os modelos tradicionalistas e remediativos, que geralmente focam em intervenções corretivas após os problemas já estarem estabelecidos. Esses modelos são frequentemente criticados por serem reativos e pouco eficazes em promover um ambiente de aprendizagem mais adequado e inclusivo.

Outro destaque observado foi a importância atribuída às intervenções que utilizem os próprios estudantes como apoio mútuo.

Estratégia 10.5: Planejar atividades para toda turma, em estações, grupos, principalmente nos momentos em que há pessoas que vão auxiliar na sala;

Estratégia 10.6: Adotar estratégias de aluno ajuda aluno (tutoria de pares, grupos, etc.).

Estratégia 10.8: Fazer os agrupamentos com estudantes com diferentes níveis de desempenho e não apenas quem já sabe, quem sabe um pouco, quem não sabe nada. Vamos procurar não usar esses critérios de agrupamentos, baseado só no nível de desempenho;

Com base no que foi apresentado, houve uma valorização de sugestões de intervenções em que os estudantes são o principal recurso de apoio. As propostas visavam tanto o agrupamento dos estudantes quanto o suporte entre eles, utilizando técnicas como tutoria entre pares. É importante ressaltar que no projeto incluía dois módulos que tinham relação com essas propostas: o módulo 3, Ensino Diferenciado (Milhomem, 2023), e o módulo 5, Aprendizagem Cooperativa (Costa, 2023). Esses módulos eram focados em intervenções práticas aplicadas em sala de aula.

Contudo, também foi destacado que a professora precisava compreender claramente que as estratégias apresentadas, especialmente as intervenções de Nível 2 e 3, estavam em sintonia com as práticas já adotadas por eles, considerando a importância de serem investidas nas intervenções universais. Para casos específicos, a literatura sugere como já foi destacado, intervenções de Nível 2 e em seguida, Nível 3, que exigem além de uma avaliação das propostas utilizadas em Nível 1, exige estudos individualizados dos estudantes.

Estratégia 10.17: Encaminhar estudantes apenas quando forem esgotadas todas as possibilidades de gestão na sala de aula; A literatura evidencia que se tiver boas estratégias, 80% dos problemas de disciplina e de aprendizagem são passíveis de se resolver dentro da sala. Não significa que vai ser tudo resolvido com estratégias universalistas. Às vezes tem que pegar, fazer dentro daquelas intervenções de nível 2, nível 3, você tem que fazer um estudo mais individualizado, fazer uma análise mais funcional sobre o que acontece/ uma coisa que fala hoje também. Esgotou as possibilidades? Então vou encaminhar (PLASSMUC).

Com base na análise realizada, conclui-se que a principal ideia apresentada enfatiza que os encaminhamentos para suportes adicionais e individualizados devem ocorrer apenas após todas as possibilidades em sala serem plenamente exploradas. Esse enfoque demonstra um compromisso com soluções internas ao contexto escolar, mais personalizadas, sem desconsiderar a importância das intervenções complementares, mas reconhecendo que não devem ser a primeira opção.

Considerando as práticas de ensino, evidenciou-se também que o professor precisa assumir um papel ativo na definição de prioridades e buscar soluções educacionais pedagógicas inovadoras, ao invés de utilizar soluções limitadoras. Isto pode ser observado nos excertos abaixo:

Estratégia 10.1: Definir prioridades para as turmas, por exemplo, refletir se a disciplina é prioridade no momento. Ela está muito relacionada com a capacidade de engajamento, com o despertar de interesses na participação das atividades;

Estratégia 10.13: Mudar, variar, incrementar se as suas estratégias não estão funcionando. Não pense que a criança não aprende porque é o problema dela, porque o cérebro dela não funciona, porque tem deficiência ou transtorno. Atribuir o problema à criança não vai te desafiar a melhorar sua capacidade de ensinar. Mudar a forma de ensinar vai te ensinar a ser melhor professor (PLASSMUC).

Dentre as estratégias analisadas, destacam-se duas principais reflexões inter-relacionadas. A primeira diz respeito a conexão entre engajamento, participação dos estudantes e disciplina. Segundo Romano (2023), no contexto do DUA, é fundamental que os professores valorizem o princípio do engajamento, criando um ambiente de aprendizagem que desperte o interesse dos estudantes. Essa abordagem pode impactar diretamente na condução das propostas, quanto no estado e participação dos estudantes.

A segunda reflexão refere-se as múltiplas formas de ensinar. Romano (2023) também destaca que insistir em uma única forma de ensinar, especialmente se esta não atenda os interesses e necessidade dos estudantes, pode dificultar o processo de aprendizagem e desmotivá-los. Portanto, a diversificação das metodologias, como foi sugerido no PLASSMUC, é fundamental para fomentar um ambiente mais inclusivo e motivador.

Além das estratégias já mencionadas, salientou-se a importância de se estabelecer altas expectativas e garantir que todos os estudantes recebam oportunidades equitativas de atenção.

Estratégia 10.9: Estabelecer expectativas altas para todos, dentro das possibilidades de cada um. Todo mundo precisa melhorar, por exemplo, a produção oral, e mesmo o aluno que sabe ler precisa incrementar a fluência, a compreensão, etc.

Estratégia 10.15: Distribuir a atenção para todos os estudantes. Inconscientemente, às vezes, tendemos a recompensar mais, a olhar mais, a dar mais atenção, elogiar mais aqueles que fazem tudo que são quietinhos, bonitinhos, que tem famílias legais com a gente. Mas às vezes o mesmo aluno, esse aluno que aprende, que faz coisa rápida, ele é indisciplinado, né. Temos que evitar profecias auto realizadoras negativas que podem vir disso, quando estabelecemos baixas expectativas, com bases preconceituosas, e elas se concretizam tornando as oportunidades dos estudantes mais vulneráveis (PLASSMUC).

Ambas as estratégias convergem para a necessidade de uma prática educativa que valorize o potencial de todos os estudantes, promovendo a igualdade de oportunidades e seja preventivo a possíveis preconceitos que possam influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Quando se produz altas expectativas para todos, os professores podem criar ambientes mais propícios ao aprendizado de todos, considerando as individualidades.

Por fim, nota-se que os participantes propuseram estratégias que buscavam atender a turma como um todo, considerando modos diferentes de gestão de sala de aula em consonância com os indicativos propostos no SSMC (Carta; Greenwood, 2023).

Gage, MacSuga-Gage e Crews (2017) apontam que a instrução bem-sucedida depende do gerenciamento eficaz da sala, e que muitas das vezes não é uma habilidade generalizada entre os professores. Para isso, os autores realizaram um estudo com a finalidade de apoiar professores no uso de habilidades de gerenciamento de sala com base em evidências científicas. O programa se deu por meio da oferta de níveis de suporte para o desenvolvimento desses profissionais. Concluiu-se que mudar comportamentos de adultos pode ser tão difícil quanto mudar o comportamento dos estudantes. Porém, se for feito uso das estratégias que funcionam com os comportamentos dos estudantes, por meio de aumentar a intensidade de esforços de intervenção com base em dados, efeitos positivos podem ser evidenciados.

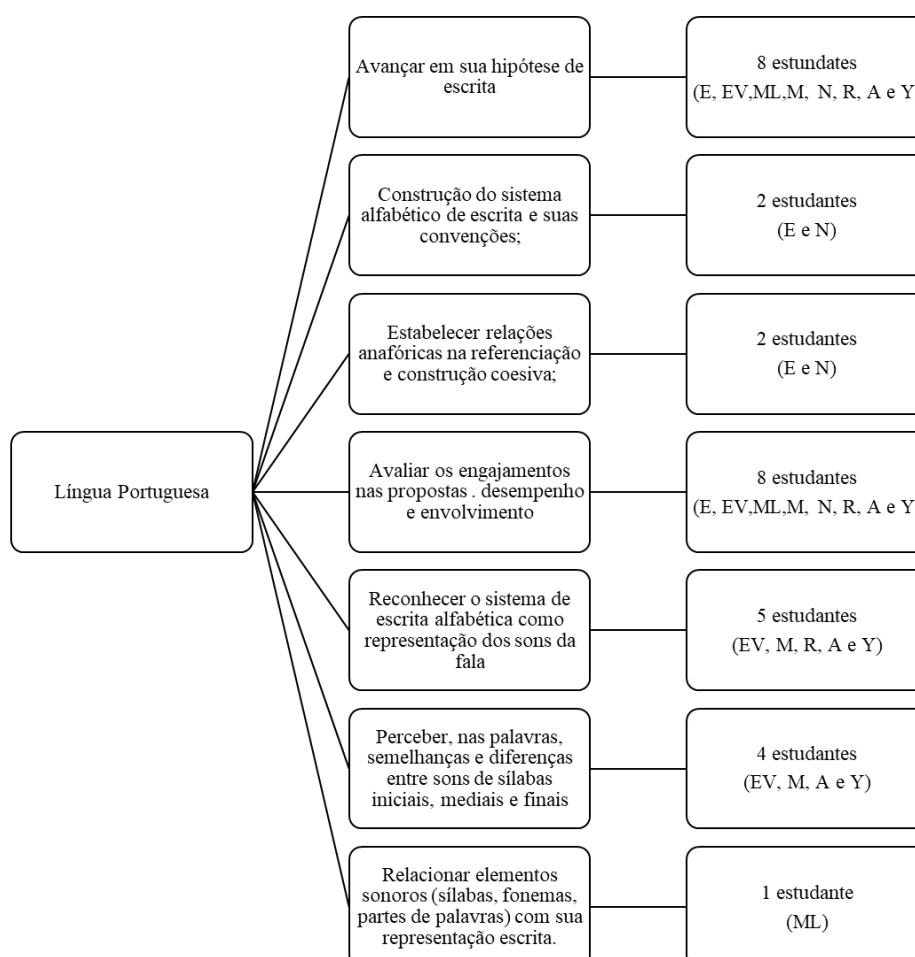
5.1.3 As intervenções adicionais: Nível 2 e 3

Após a definição das estratégias universalistas, implementadas com toda a turma, as participantes PC3, PC7 e CE3 planejaram objetivos adicionais. É importante ressaltar que,

conforme apontado a literatura, as intervenções adicionais só devem ser aplicadas quando se confirma que as práticas direcionadas a todos os estudantes não estão sendo suficientemente adequadas. Nesta etapa do SSMC, as metas e estratégias já são direcionadas para estudantes específicos, de acordo com os processos de avaliação. Foram consideradas as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Redação e outras dimensões relacionadas à família-escola, frequência e comportamento/disciplina dos estudantes. Abaixo, serão apresentadas cada uma delas, considerando os objetivos e a quais estudantes foram direcionados.

A primeira área a ser analisada é a Língua Portuguesa:

Figura 9 - Área Língua Portuguesa



Fonte: PLASSMUC

Com base nos dados apresentados, oito estudantes necessitavam de intervenções adicionais relacionadas à Língua Portuguesa. A primeira reflexão que pode ser feita é que as participantes indicaram principalmente objetivos, sem necessariamente definir metas e

estratégias claras. Esse fato pode estar relacionado ao que a literatura aponta, ou seja, que as intervenções adicionais devem ser pensadas como complementares às intervenções universais, e não como algo rígido e definido como uma etapa inicial.

Em relação aos objetivos traçados, notou-se que para as oito crianças foram estabelecidos objetivos relacionados à hipótese de escrita, com destaque para quatro estudantes que ainda se encontravam no nível silábico com valor sonoro predominantemente uso de vogais. Além disso, constatou-se a necessidade de avaliar o engajamento das oito crianças nas atividades propostas, bem como seu desempenho e envolvimento.

Com base nos dados, observou-se também que a maioria das crianças estava sendo contempladas em quatro objetivos, permitindo assim a experimentação de estratégias em pequenos grupos, alinhados ao nível 2 de suporte. Em situações como a da estudante ML, seria necessário pensar em estratégias mais individualizadas, que poderiam ser implementadas diretamente em sala de aula com um apoio mais direcionado.

Varghese et al (2021) apontaram em seu estudo que professores que implementam instrução suplementar adicional contribuíram significativamente para prevenção de problemas relacionados à leitura e escrita. Porém, os pesquisadores ressaltaram que essas intervenções precisam ser diversificadas, a fim de identificar quais estratégias são mais eficazes para atender as necessidades dos estudantes.

Segundo Fukuda e Capelinni (2015), boa parte das crianças que sentem dificuldades ou que são identificadas com dificuldades de aprendizagem na fase inicial de alfabetização poderia ser evitada, se caso a instrução em anos anteriores fosse devidamente adequada e direcionada às suas dificuldades.

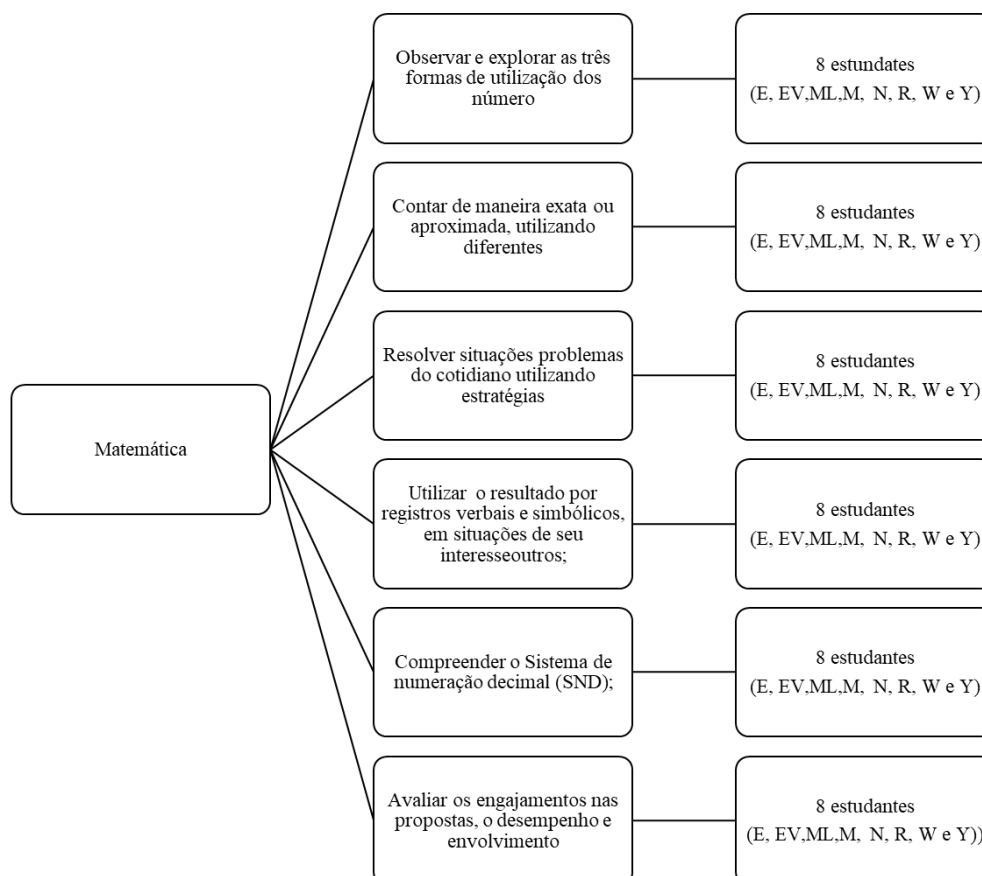
Nesse sentido, considerando que o grupo de estudantes estudado, vivenciou os dois anos anteriores ao processo de escolarização por meio do ensino não presencial, em contexto de pandemia por Covid-19, pode ser um dos motivos desse atraso. Miles *et al* (2018) realizaram um estudo que buscou verificar as intervenções *Reading Rescue* voltadas à alfabetização e os fatores que afetam sua eficácia. O programa proposto utilizou os próprios funcionários da escola, com uma média de 30 minutos por dia para dar aulas particulares a um aluno. Por meio das avaliações realizadas ao longo do estudo, a intervenção *Reading Rescue* foi considerada valiosa não apenas pelos dados constatados neste estudo e outros demonstraram sua eficácia, mas também porque era de baixo custo e tornou-se acessível a ser implementado nas escolas.

Em conclusão, os dados apontam a necessidade de intervenções adicionais para os estudantes que enfrentam dificuldades em Língua Portuguesa, especialmente no desenvolvimento da escrita. A ausência de metas e estratégias claras sugere que essas

intervenções devem complementar as práticas universais, com estratégias adaptadas para pequenos grupos ou individualizadas, conforme a necessidade de cada aluno.

A outra área acadêmica priorizada pelas participantes foi a Matemática. foram identificadas oito crianças que inicialmente precisavam de suporte adicional, como pode ser visualizado a seguir:

Figura 10 - Área Matemática



Fonte: PLASSMUC

Observa-se que para todas as oito crianças apresentadas foram traçados objetivos relacionados à: explorar as três formas de utilização dos números - contagem, ordem e códigos em situações cotidianas; contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos; resolver situações problemas do cotidiano utilizando estratégias pessoais e com recurso de algoritmos; utilizar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros; compreender o Sistema de Numeração Decimal e avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento.

Nesse contexto, é essencial verificar inicialmente os impactos das intervenções de nível

1 de suporte, especialmente ao considerar um número expressivo de estudantes com objetivos semelhantes.

Há um consenso de que as escolas esperam que habilidades básicas em matemática sejam consolidadas nos primeiros anos do ensino fundamental. Clarke, Doable, Nelson, Shanley (2014) apontam em seu estudo, que a implementação do modelo de apoio acadêmico em múltiplos níveis para a matemática, com a intensificação por meio dos níveis 2 e 3, aliado a um foco claro do conteúdo, ou seja, com objetivos bem definidos, pode melhorar significativamente os resultados dos estudantes à medida que avançam para conceitos matemáticos cada vez mais complexa ao longo dos anos.

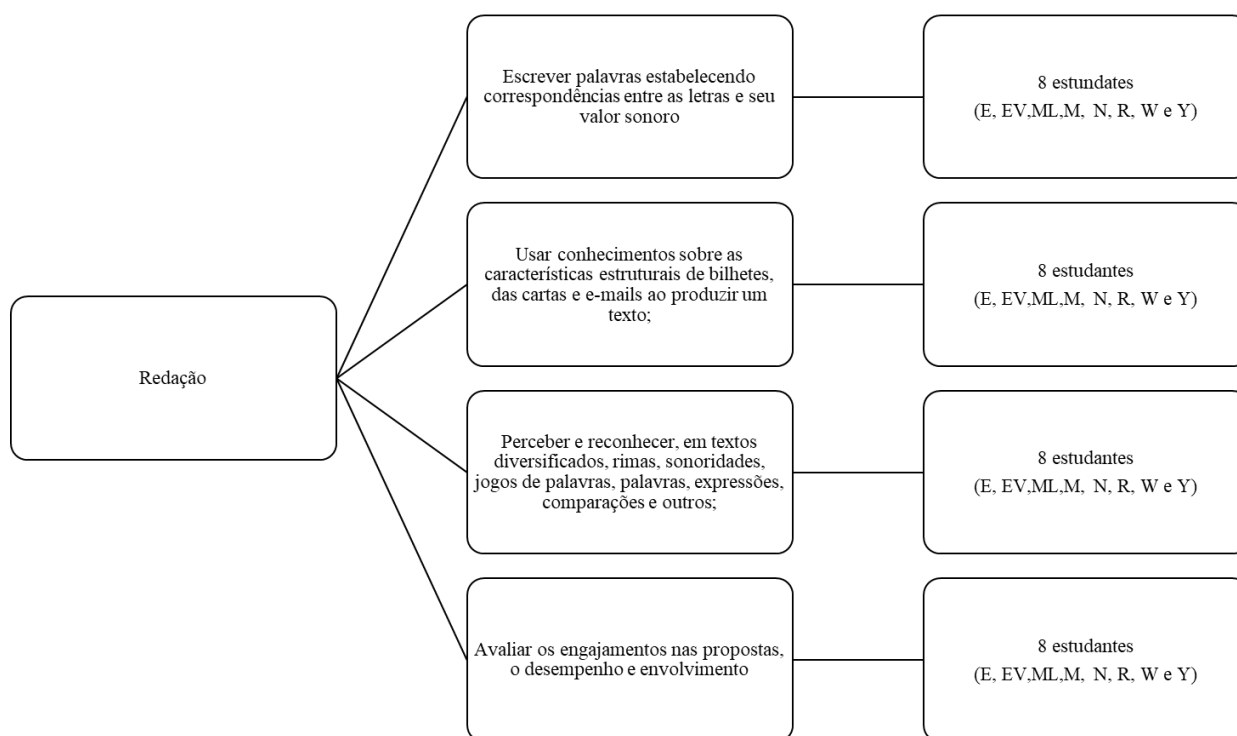
Ao analisar os resultados apresentados, pode-se concluir que, devido à semelhança entre os objetivos apresentados, ainda que de maneira muito genérica, já que o monitoramento das intervenções de Nível 1 de suporte não foi realizado, a oferta de apoios em pequenos grupos poderia ser a melhor estratégia para contemplar as necessidades desses estudantes.

Nesse contexto, Jitendra *et al* (2020), ao examinar a eficácia de 39 estudos experimentais e quase-experimentais sobre intervenções matemáticas suplementares de Nível 2 para estudantes com dificuldades matemáticas, revelaram que houve eficácia na instrução fornecida em pequenos grupos.

Em conclusão, os objetivos traçados para as oito crianças em relação à exploração e compreensão dos números e suas utilizações refletiu a necessidade de intervenções específicas para consolidar habilidades matemáticas básicas. A semelhança entre os objetivos apresentados sugere que a oferta de apoios em pequenos grupos pode ser uma estratégia eficaz para atender às necessidades desses estudantes, especialmente quando o monitoramento das intervenções de Nível 1 não foi adequadamente realizado, já que as intervenções ainda não aconteceram.

A terceira área acadêmica priorizada pelas participantes foi a Redação. Nesta, foram identificadas também oito crianças que precisavam de suporte adicional, como pode ser visualizado a seguir:

Figura 11 - Área Redação



Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados apresentados no PLASSMUC, os participantes indicaram que os estudantes E, N e R seriam beneficiados por intervenções de nível 2, enquanto os estudantes EV, ML, M, W e Y necessitariam de intervenções de nível 3.

Novamente, foi destacado que todas as oito crianças indicadas para intervenções adicionais tiveram os mesmos objetivos delineados: escrever palavras estabelecendo correspondências entre as letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras; usar conhecimentos sobre as características estruturais de bilhetes, das cartas e e-mails ao produzir um texto, respeitando a hipótese de escrita do estudante; perceber e reconhecer, em textos diversificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações e avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento.

Dessa forma, questiona-se a necessidade de uma maior personificação dos alvos para cada estudante, bem como de maior clareza ao que se pretende alcançar com cada um, levando em consideração suas especificidades. Além disso, foi notada uma grande semelhança entre os objetivos estabelecidos para os estudantes na área da Língua Portuguesa, como já foi apresentado anteriormente. A análise também revelou que, embora as participantes tenham

indicado especificamente o nível de suporte que cada criança receberia, todos os estudantes compartilhavam dos mesmos objetivos.

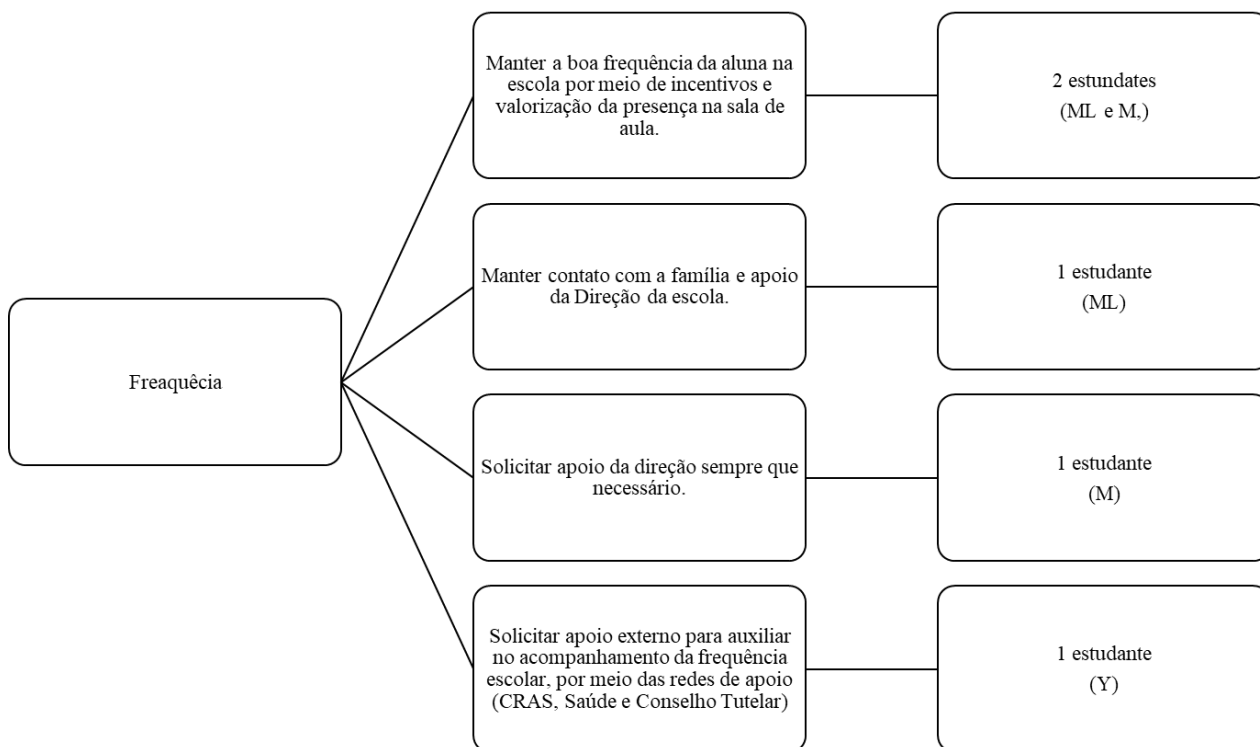
Outro ponto observado foi a indicação de estratégias de nível 3 para os estudantes: EV; M; ML; W e Y. o que levanta a reflexão sobre a real necessidade de essas crianças receberem intervenções tão intensivas desde o início. Talvez fosse mais adequado que, primeiramente, como foi apontado inicialmente, vivenciassem estratégias e serviços direcionadas de nível 2. Caso esse nível de suporte não fosse suficiente, poderiam então ser encaminhados para suporte mais intensivo. Isso também levanta a questão de se as participantes compreenderam que o nível 3 refere-se à intensidade dos suportes, ou se elas estão categorizando os estudantes neste nível devido ao grau de complexidade de suas dificuldades. A proposta do SSMC, prioriza a progressão gradual no fornecimento de apoio.

Corroborando com essa discussão, Nelson, Petersen e Rai (2022) realizaram um estudo com a finalidade de contribuir com intervenções direcionadas às compreensões da linguagem oral, compreensão da leitura e escrita narrativa com turmas de segundo e terceiro ano do ensino fundamental na Índia. Os resultados mostraram que o grupo de estudantes que recebeu a intervenção tiveram pontuações significativamente mais altas na tarefa de escrita. Destacou-se também a necessidade de intervenções voltadas à escrita em sala, devido às avaliações de larga escala de impacto nacional e internacional exigirem uma certa destreza e domínio dos estudantes, mesmo muito jovens, na transcrição e elaboração de textos.

Observou-se que, nos objetivos para as áreas da: língua portuguesa, matemática e redação, prevaleceram objetivos muito genéricos, adotados com base em padrões pré estabelecidos. Isso evidencia a necessidade de um estudo mais aprofundado das discussões de nível 2 e 3, para uma melhor personalização das metas, de modo a atender e alcançar as especificidades dos estudantes.

Além das áreas de conhecimento, também foram mencionadas dimensões específicas que também foram foco de intervenções adicionais. A primeira a ser destacada foi a dimensão da frequência dos estudantes nas aulas, como pode ser visualizada a seguir:

Figura 12 - Área Frequência



Fonte: PLASSMUC

Observa-se que as participantes identificaram quatro estudantes que necessitavam de intervenções adicionais em relação à frequência escolar. Em dois desses casos, foi enfatizada a importância de manter boa frequência dos estudantes na escola por meio de incentivos e valorização da presença na sala de aula. Além disso, em três casos foram registradas abstenções frequentes. No caso do estudante Y, destacou-se a necessidade de apoio externo por meio das redes de apoio CRAS, Saúde e Conselho Tutelar¹⁶.

Pontili e Kassouf (2007), ao analisarem a influência de variáveis associadas às características pessoais e familiares das crianças, bem como variáveis de infraestrutura escolar, sobre a frequência e o atraso escolar no ensino fundamental, comparando as áreas urbana e rural, de Pernambuco e São Paulo, concluíram que políticas voltadas para melhorar a escolaridade do chefe de família e/ou a renda familiar *per capita* podem aumentar a frequência e reduzir o atraso escolar. No entanto, eles ressaltam que iniciativas focadas na melhoria da

¹⁶ CRAS-Centro de Referência da Assistência Social- unidade pública de atendimento à população onde são oferecidos os serviços de Assistência Social. O Conselho Tutelar é o órgão que tem como função zelar e garantir o cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes, como, por exemplo, direito à saúde, à educação, ao lazer, à cultura, à convivência familiar, à vida, à liberdade, entre outros.

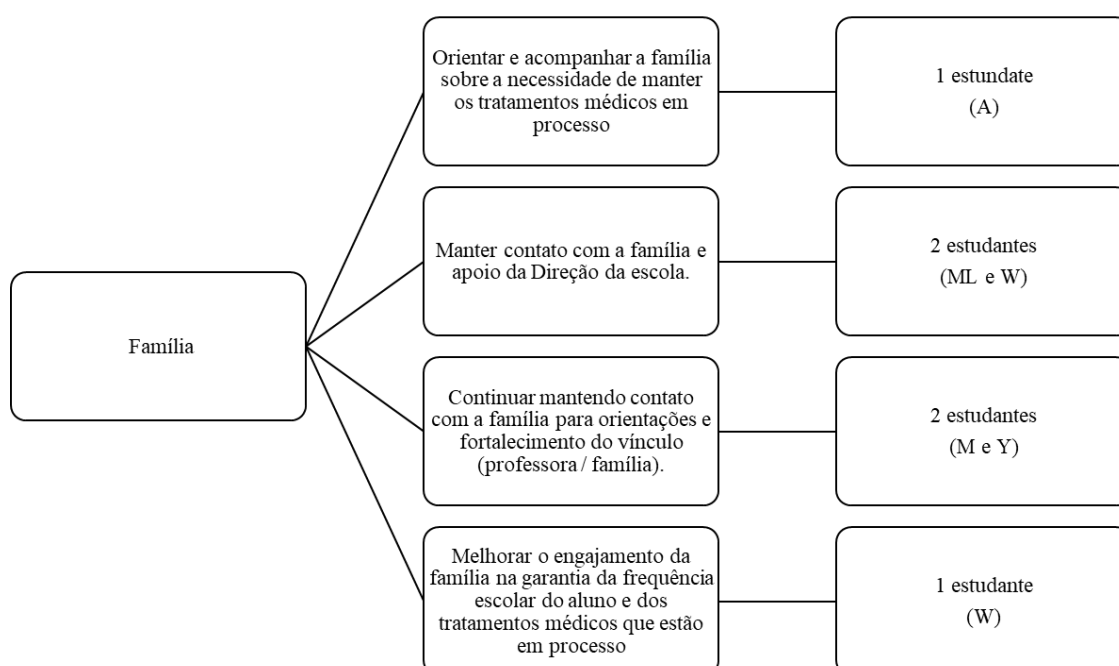
infraestrutura escolar devem considerar a realidade econômica do estado ou região e os objetivos a serem alcançados.

Polo (2022) complementa, afirmando que as intervenções para combater a infrequência, evasão e abandono escolar não se limitam ao encaminhamento desses casos para as famílias. A escola pode e deve promover outros meios que envolvam a comunidade escolar, associações de pais e responsáveis, grêmio estudantil, entre outros, para diagnosticar o problema e planejar a solução coletivamente. Quando essas medidas não forem suficientes, um nível mais intensivo de suporte deve ser buscado, como por exemplo o acionamento do Conselho Tutelar, que tem o papel zelar pelos direitos das crianças e adolescentes, além de outras instâncias da Rede de Proteção que podem promover e apoiar ações educativas.

Em conclusão, a identificação de estudantes com problemas de frequência escolar destaca a necessidade de ações específicas, como a valorização da presença e o incentivo à participação na sala de aula. Em casos mais complexos, como o do estudante Y, o apoio de redes externas torna-se fundamental. A literatura reforça que intervenções efetivas vão além do simples encaminhamento de casos para as famílias. Assim, o sucesso no combate à infrequência e ao abandono escolar depende de uma abordagem integrada que envolva a escola, a família e os agentes de proteção social.

Somado a essa questão apresentada, outra área destacada pelas participantes foi a relação com a família. Essa questão foi considerada prioritária devido à sua influência direta no desempenho escolar e no bem-estar dos estudantes:

Figura 13 - Área Família



Fonte: PLASSMUC

Nessa dimensão, foram identificadas cinco crianças que necessitavam de suporte adicional. O principal objetivo apresentado para três deles foi o fortalecimento do vínculo professor e família. Além disso, foi sugerido, para o aluno A, orientação da família quanto aos tratamentos médicos. No caso do estudante W destacou-se a necessidade de manter contato com a família e os órgãos de proteção, conforme apresentado na área de intervenção anterior.

A relação entre a escola e a família é essencial para o desenvolvimento educacional das crianças, desempenhando um papel fundamental na promoção do sucesso acadêmico, na formação de valores e na construção de uma base sólida para o futuro. Demétrio e Cunha (2022), em seu estudo, destacam a complexa interação entre a escola, a família e o Conselho Tutelar. Os autores constataram que, na maioria dos casos em que o conselho tutelar atuou, as demandas foram atendidas. No entanto, foi observado que, em alguns casos, o encaminhamento feito pela escola ocorre sem um diálogo com as famílias, o que pode prejudicar a eficácia das intervenções.

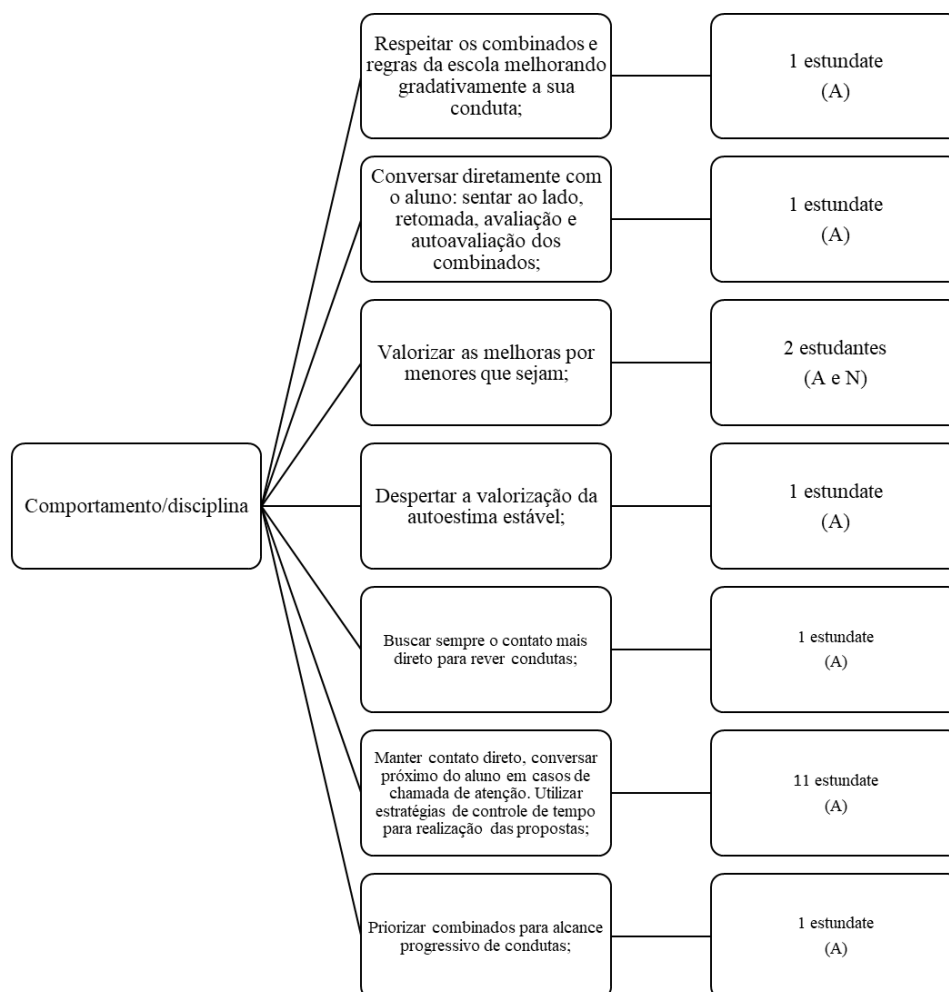
Neste estudo, reconhece-se a importância de um trabalho em parceria, bem como a mediação de agentes externos quando necessário. No entanto, com base nos pressupostos do SSMC, a busca de ações das redes de proteção deve ser uma proposta de nível 3, e não a primeira ação da escola. A adoção dessas medidas deve depender da especificidade e complexidade de cada demanda, sendo fundamental avaliar a situação antes de recorrer a intervenções externas.

Em conclusão, a análise evidencia a importância de um suporte adicional direcionado às crianças que enfrentam desafios em suas interações escolares e familiares, destacando o fortalecimento do vínculo entre escola e família como uma prioridade. Além disso, a necessidade de envolvimento de agentes externos, como órgãos de proteção, deve ser cuidadosamente avaliada e aplicada apenas em casos de maior complexidade, conforme os princípios do SSMC.

A parceria entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento educacional e emocional dos estudantes, e intervenções eficazes dependem de um diálogo contínuo e colaborativo entre todas as partes envolvidas. Assim, é imprescindível que a escola atue de forma estruturada e integrada, promovendo o sucesso acadêmico e social de seus estudantes por meio de ações equilibradas e específicas para cada situação.

A última dimensão abordada é a comportamental/disciplina. Desde as intervenções universais, foram estabelecidas metas e estratégias específicas para essa área. Agora, serão desenvolvidos objetivos direcionados a estudantes que necessitam de apoio adicional.

Figura 14 - Área Comportamento/disciplina



Fonte: PLASSMUC

Por fim, a última área destacada pelas participantes foi a intervenção voltada ao comportamento/disciplina. Foram estabelecidos objetivos adicionais para três estudantes da turma Girassol, que apresentavam comportamentos mais desafiadores em sala. As intervenções propostas para esses estudantes incluíam: respeitar e priorizar os combinados; contato direto com estudante e valorização dos avanços.

Uma reflexão importante em relação aos objetivos de valorização e reconhecimento dos avanços é que essa abordagem pode ser aplicada de forma global, ou seja, beneficiar todos os estudantes de maneira universal. Corroborando com essa reflexão, Gage, MecSuga-Gage e Crews (2017) destacam em seu estudo que a utilização de um programa específico de elogios direcionado a um estudante de alto risco resultou em avanços significativos, o que, consequentemente, reduziu as interrupções e aumentou o engajamento de toda a turma.

Para concluir, é importante reafirmarmos que a turma Girassol era bastante heterogênea,

incluindo um estudante em avaliação por suspeita de ser público da educação especial. No entanto, observou-se que as demandas identificadas pelas participantes não se limitavam a um único estudante, reforçando a ideia de que as necessidades de suporte são diversas e não são exclusivas de estudantes da educação especial. Isso sublinha a relevância do SSMC pode contribuir com o processo de reestruturação de serviços e apoios para atender estudantes com e sem deficiência.

5.1.4 Planejamento de Intervenções Direcionadas

Após o estabelecimento das metas e estratégias universais foi construído, em parceria com os participantes, um planejamento para a turma girassol destinado a auxiliar na implementação e monitorar as intervenções adicionais, para grupos menores de estudantes para os quais as estratégias universais estavam se mostrando insuficientes.

Para intervenções do Nível 2, voltadas para grupos de estudantes com as mesmas dificuldades, seriam organizados alguns momentos específicos em que esses estudantes poderiam receber instrução adicional. Essa intervenção poderia ocorrer na própria sala de aula, integrando-se como estações de ensino, ou mediante a organização de dois grupos. Em uma de suas configurações, um grupo estaria focado nos objetivos de aprendizagem delineados na última linha do quadro a seguir, enquanto que o outro grupo estaria trabalhando outro tipo de atividade direcionada.

O planejamento envolveria aulas diárias ao longo de 10 semanas, com variações na mediação realizada pela professora a cada duas semanas. A mediação incluiria momentos em que a professora circulasse pela sala para observar o desempenho de cada aluno, momentos em que se sentasse ao lado de estudantes para mediações mais individualizadas e ocasiões em que tocasse levemente o ombro de um aluno, incentivando-o discretamente a engajar-se na atividade, sem fazer solicitações ou críticas diretas caso ele não estivesse realizando a tarefa.

O principal objetivo era ampliar o tempo de engajamento desse grupo de estudantes na tarefa e o critério de sucesso seria gradualmente ampliado começando com 30%, depois 60%, 90% e 100% de permanência na tarefa ao longo das dez semanas. Caso essas metas não fossem alcançadas, as estratégias deveriam ser revistas. Além da meta de engajamento, as atividades visadas seriam aquelas relacionadas aos objetivos de aprendizagem do grupo.

Essas informações podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 13 - Planejamento de implementação da turma Girassol (estratégias e objetivos)

CONTEXTO: TURMA TODA	SEMANA 2	SEMANA 4	SEMANA 6	SEMANA 8	SEMANA 10
ESTRATÉGIA	Auxiliar andando ao redor	Auxiliar sentando próximo	Auxiliar tocando o ombro	Auxiliar sentando próximo	Auxiliar andando ao redor
RESPOSTA A ESTRATÉGIA	Na tarefa 30% do tempo	Na tarefa 60% do tempo	Na tarefa 90% do tempo	Na tarefa 100% do tempo	Na tarefa 100% do tempo
OBJETIVO(s) DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o uso social da escrita e dos Numeral Decimal 	Intervir nas escritas espontâneas ou dirigidas para evoluir nas hipóteses de escrita e numéricas.	Propor situações de produção textual em grupos flexíveis para incentivar a busca de repertórios e modelos de execução mediante situações de aprendizagem.	Revisar produções textuais, resoluções de problemas por procedimentos pessoais e numéricos, respeitando as condições do nível em que se encontram.	Incentivar a autonomia e dar pistas para retomadas que forem necessárias sem apontamentos.
	<ul style="list-style-type: none"> Ler sem saber ler e escrever de acordo com a hipótese de escrita Rever combinados e normas de boa convivência. Avaliar e acompanhar as práticas de intervenção atentos às formas como as crianças melhores aprendem. 	Avaliar os avanços alcançados e utilizar recursos diferentes que atendam aprendizagens visuais, auditivas ou sensoriais	Avaliar as reações e necessidades dos estudantes se executam com mais ou menos autonomia.	Verificar como pensam e os caminhos para realização das propostas.	Utilizar procedimentos de avaliação e autoavaliação das aprendizagens para verificação dos progressos.

Fonte: PLASSMUC

O Quadro 14 ilustra um segundo planejamento elaborado para intervenções direcionadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula com pequenos grupos de estudantes que apresentassem dificuldades em língua portuguesa e matemática. Neste caso, haveria dois profissionais na sala, o professor regente e o professor de apoio, ou a coordenadora pedagógica ou a fonoaudióloga da rede municipal, para que a turma fosse dividida de modo a possibilitar uma atenção mais intensiva dos profissionais responsáveis. Assim, a partir do mesmo conteúdo seriam esperados desempenhos diferentes dos estudantes, ajustados às suas potencialidades, com três níveis de adaptações possíveis.

Quadro 14 - Planejamento de implementação da turma Girassol (frequências, habilidades e adaptações)

DIMENSÕES 17	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	ADAPTAÇÃO 1	ADAPTAÇÃO 2	ADAPTAÇÃO 3
Frequência da intervenção	Tamanho do grupo: 8 crianças; Sessões por semana: diariamente; Duração da sessão: 2 aulas diárias; Oportunidades de resposta: 3 x por sessão	Leitura: 2x na semana de até 5 minutos por aluno, totalizando 1 aula Escrita: 3x semana durante 1 aula acompanhamento por aluno	Leitura: 2x na semana de até 5 minutos por aluno, totalizando 1 aula Escrita: 3x semana durante 1 aula acompanhamento por aluno	Leitura: 2x na semana de até 5 minutos por aluno, totalizando 1 aula Escrita: 2x semana durante 1 aula acompanhamento por aluno
Habilidades a serem aprimoradas	Consolidar a alfabetização, ortografia, fluência na leitura, desenvolver argumentação e interpretação de texto de diversos gêneros, e a estrutura composicional de textos com o uso da pontuação.	Ler lista de palavras; Ler com apontamento textos que sabem de cor; Escrever palavras de um mesmo campo semântico	Ler palavras com repertórios de pesquisa para leitura individual feita pelo aluno. Construir palavras com intervenções do professor que propiciem análise fonêmica;	Ler com autonomia feita pelos estudantes sob supervisão do professor Escrever alfabeticamente, mesmo com intervenção do professor;
	Compreender o sistema de numeração decimal e sua composição Utilizar estratégias pessoais para	Construir o sistema de numeração decimal com uso de fichas escalonadas	Ler e escrever números com autonomia e aplicar em situações matemáticas	Compreender o uso de algoritmos em situações de resoluções simples de matemática

¹⁷ Instrumento traduzido e adaptado do modelo disponibilizado pela **National Center on Intensive Intervention**.

	compreender situações matemáticas			
Apoios para a realização	Professora do apoio pedagógico. Avaliação da fonoaudióloga para estudantes encaminhados	Professor da sala regular e professor do Apoio pedagógico	Professor da sala regular e professor do Apoio pedagógico e parceria da coordenadora pedagógica	Professor da sala regular e professor do Apoio pedagógico e coordenadora pedagógica e parceria da coordenadora pedagógica

Fonte: PLASSMUC

Para o monitoramento do progresso das intervenções adicionais foram destacadas: frequência nas intervenções, habilidades a serem aprimoradas e quais os apoios necessários para a realização. Além disso, a descrição de como se daria o programa de intervenção com suas respectivas adaptações. A exemplo, tem-se habilidades relacionadas à leitura e a matemática e língua portuguesa, sendo estabelecido a periodicidade das intervenções com por exemplo duas aulas diárias, a depender da necessidade apoio de leitura 2x na semana de até cinco minutos por aluno, totalizando uma aula. Foi destacada por exemplo o apoio da professora do apoio pedagógico, com avaliação da fonoaudióloga para estudantes encaminhados.

Parker, Norman e Nelson (2018) evidenciam que é indispensável a coleta de dados de monitoramento para verificação dos progressos e tomadas de decisões, haja visto que alguns estudantes necessitam de apoios adicionais: direcionais e/ou intensivos. Os autores também destacam que as decisões sobre o desempenho do aluno durante a intervenção são relevantes em populações que já apresentam baixo desempenho e dificuldades nas diferentes áreas.

Outro plano estabelecido pelas participantes, foi definir os envolvimento no processo de monitoramento do progresso dos estudantes. Como já foi apontado, é indispensável dentro do SSMC o acompanhamento proximal da implementação das intervenções tanto universais quanto adicionais e para isso, definir os papéis dos profissionais envolvidos foi uma tarefa das participantes ao longo do processo de elaboração do plano.

Para isso, foi estabelecido que a coordenadora escolar CE3 seria a principal responsável pelo acompanhamento do progresso da turma Girassol a partir do planejamento estabelecido. Como instrumento utilizado neste processo, optou-se por utilizar a sondagem realizada pelos professores no dia-a-dia escolar, avaliações promovidas pela rede de ensino, neste caso o SIEM, as provas bimestrais, portfólio dos estudantes, avaliações formativas e observação em classe no decorrer das atividades propostas.

Considerando a realidade da escola e da turma em que foi implementada, foi

estabelecido monitoramento de progresso uma vez por semana. Ao final, para que fosse verificado se a intervenção estava funcionando, foram acompanhadas as metas estabelecidas em comparação com as atividades propostas. E para que fosse constatado se a implementação ocorreu como foi pretendida, foram avaliadas as devolutivas e diálogos realizados pela equipe em comparação com o desempenho dos estudantes.

As intervenções de nível 3, individualizadas, não foram tratadas no programa, em função do tempo exigido para avaliar o efeito das intervenções universais e depois as direcionadas a pequenos grupos. Entretanto, foi combinado com a escola de tentar evitar a retirada de estudantes com dificuldades da sala a fim de avaliar o potencial das abordagens universais e direcionadas. Como o módulo referente ao Sistema de Suporte Multicamada durou cerca de dois meses, e depois novos conteúdos foram introduzidos, a questão das intervenções de Nível 3 não tiveram tempo hábil de serem planejadas.

5.1.5 Apoio Colaborativo da Gestão Escolar

Enquanto mudanças realizadas para a implementação do PLASSMUC, a gestão escolar decidiu:

- a) Ampliar a jornada da professora de apoio, PC5, para atuar na em sala em parceria com a professora PC3, permitindo às intervenções diárias com os estudantes nas duas primeiras aulas, momento das intervenções direcionadas (Nível 2). Antes do PLASSMUC, PC5 atuava na sala de aula anterior de PC3 apenas duas vezes na semana, a passou a atuar todos os dias;
- b) Foram reservados dois Horários de Tempo Pedagógico Livre (HTPL) na semana para as professoras PC3 e PC5 e alguns momentos com a coordenação pedagógica envolvidas na sala Girassol para planejarem as atividades e discutirem sobre as intervenções e o progresso dos estudantes.
- c) A Secretaria da Educação fez também parceria externa com o Instituto SESI¹⁸ no sentido de oferecer apoio material e de orientação para as professoras terem acesso às outras práticas pedagógicas.

Tais ações mostram a importância do apoio da gestão e da coordenação pedagógica para melhorar a qualidade do ensino na turma alvo do PLASSMUC.

¹⁸ O Serviço Social da Indústria (SESI) é uma rede de instituições paraestatais brasileiras e de atuação em âmbito nacional.

5.1.6 Metodologias previstas e logística de implementação

Segundo as professoras, em síntese as recomendações a serem seguidas na turma girassol, envolveu:

- a) Perceber o aluno em sua individualidade, para isso foram traçados perfis de aprendizagem e de interesse por meio de entrevistas, auto avaliação, observações, pesquisas com as famílias e com o próprio aluno; questionários, trabalhos em grupo, duplas, além de promover rodas de conversa e debates que deem subsídios ao professor para conhecer as individualidades dos estudantes;
- b) Desenvolver habilidades específicas que discriminassem as necessidades da construção da escrita, desenvolvimento da leitura e as trajetórias matemáticas;
- c) Fortalecer estratégias que envolvessem a consciência fonológica, fonográfica, ampliar o uso de materiais concretos que facilitem a visualização da alternância de letras e sílabas na formação das palavras e intensificar a leitura, mesmo sem saber ler;
- d) Na matemática, também utilizar recursos concretos e valorizar as estratégias pessoais que constroem o conhecimento do fazer matemático. Focar nos interesses dos estudantes e na maneira como melhor conseguem aprender, seja vendo, ouvindo, movimentando e expressando seus saberes; e,
- e) Descrever o programa de intervenção nas dimensões da taxonomia de intensidade de intervenção. Colunas adicionais podem precisar ser adicionadas para adaptações com base na capacidade de resposta do aluno.

Na logística de implementação foi estabelecido que a intervenções e quaisquer adaptações realizadas seriam implementadas na parceria das professoras PC3 e PC5, utilizando como suporte adicional os materiais didáticos e pedagógicos, bem como uso da sala de informática, tablets e projetores.

Em relação ao envolvimento com os pais, foi realizado também um plano de comunicação, que se materializou por meio de reuniões com horários marcados para roda de conversas, entrevistas com coordenador e professora, além das reuniões bimestrais.

Além disso, considerando a importância da comunicação com outras pessoas importantes da equipe que iriam apoiar o estudante também foi previsto esses diálogos, a saber avaliação institucional da fonoaudiologia, psicologia e coordenação pedagógica.

Em relação aos próximos passos estabelecidos pela equipe de implementação do PLASSMUC foram apontados:

- Importância de estarem atentos à cada etapa desenvolvida no conhecimento, na

compreensão, na aplicação, análise, síntese e avaliação;

- No conhecimento, fortalecer o hábito de buscar caminhos, sinais que auxiliem nas resoluções de problemas, lembrar de informações importantes que desencadeiem o desenvolvimento das propostas;
- Na compreensão, apresentar o entendimento do significado, o sentido da informação.
- Na aplicação, ser capaz de aplicar o que compreendeu em novas situações ou contextos diferentes;
- Na análise evidenciar a capacidade de distinguir as compreensões de cada etapa desenvolvida e as alterações a serem reencaminhadas;
- Na síntese, compilar as etapas num todo com a finalidade de dar originalidade ao plano de ação;
- Na avaliação constante discriminar os pontos de verificação por várias estratégias e metodologias que possibilitem visualizar os passos que contribuíram para o alcance dos objetivos e aqueles que devem ser repensados.

Diante do apresentado, nota-se que houve uma atuação colaborativa entre os profissionais da escola alvo, com os demais profissionais da rede investigada, que operacionalizaram um plano de inovação baseado nos pressupostos do SSMC.

5.2 Impacto do programa de formação

Respectivamente quatro e seis meses após a finalização da formação sobre SSMC, foram conduzidos quatro grupos focais com o intuito de avaliar o impacto do programa de formação baseado no SSMC. O primeiro grupo tinha como objetivo compreender o andamento da implementação, as impressões e a viabilidade do PLASSMUC. Ao final, outros três grupos focais foram dedicados à avaliação dos resultados do programa de formação completo, incluindo o módulo do SSMC. A análise desses dados revelou três tipos distintos de impacto: na turma girassol, na escola alvo e na rede municipal investigada.

5.2.1 Impacto na turma girassol

Com base nos relatos e evidências apresentadas pelas participantes envolvidas diretamente no processo de planejamento e implementação, as participantes PC3, CE3 e PC7 destacaram quatro pontos principais de impacto na turma: mudanças de perspectivas com foco nas intervenções de nível 1 de suporte, permanência na sala de aula e participação plena nas atividades da turma dos estudantes que apresentavam alguma dificuldade, aumento da carga

horário de apoio da professora auxiliar e melhoria do desempenho dos estudantes.

Inicialmente, as participantes destacaram que a experiência vivenciada foi inovadora, pois diferente do que haviam experienciado e acreditado ao longo de seus anos de trabalho.

Essa percepção pode ser ilustrada pelo excerto a seguir:

Para nós foi uma experiência totalmente diferente, a visão que a gente tem de turmas diferenciadas, aprendizagem por interesse, aumentou nosso vocabulário dentro do mundo didático por que nossa visão de camadas era diferente (CE3 In GFPLASSMUC).

Eu quero agradecer a oportunidade que vocês me deram né, a secretaria, a CE3 que é a coordenadora, a todos, que eu estou aprendendo muito, evoluindo muito, com esse curso com a aprendizagem que vocês me estão me oferecendo (PC3 in GFPLASSMUC).

A reflexão realizada pela coordenadora evidencia mudanças na perspectiva das participantes em relação à prática pedagógica, destacando os ganhos para os profissionais envolvidos. Ao mencionar práticas específicas como “aprendizagem por interesse” e “turmas diferenciadas”, ela sugere que a experiência ampliou a compreensão do grupo sobre modos diferentes para analisar e pensar os estudantes e o ensino. Além disso, ao destacar as “camadas”, anteriormente compreendidas de maneira mais limitada, a CE3 aponta para uma nova visão, mais profunda e abrangente. Com base nessa e em outras reflexões realizadas, acredita-se que a formação tenha impactado na percepção dos participantes em relação ao contexto educacional, esperando que isso perpassasse a reflexão e que possam ser implementadas práticas nesse sentido.

Nos estudos realizados sobre práticas de implementação do SSMC é evidenciado que a primeira reflexão que normalmente é notada é a mudança de crenças e modo de analisar a amplitude e diversidade presente nas turmas, o que foi observado nesse estudo (Gagnon; Sylvester; Marsh, 2021). Sobre a prática em sala de aula, a PC3 destacou algumas que foram iniciadas, considerando as sugestões propostas por meio do PLASSMUC:

Eu quero agradecer pelas dicas que todas deram (..), eu apliquei algumas das dicas que vocês sugeriram e eu estou tendo respostas significativas. Fizemos um painel com os combinados na classe, eu retomo todos os dias com os alunos (...) fizemos o combinado que na sexta-feira se a classe se comportar nós teríamos uma atividade diferenciada, como uma brincadeira, ou ir ao parquinho, um dia de cinema, ou levar um brinquedo né. Eles também vão fazer uma auto avaliação deles mesmo próprios. vão se avaliar na sexta-feira, ai tem as carinhas né, é feliz ou mais ou menos, a triste (...) eles que sugeriram, caso a classe não se comporte é ai não tem essa atividade diferenciada na sexta-feira (...) tá muito bacana sim, eu coloquei dois ajudantes agora, um menina e uma menino conforme sugeriram aqui no grupo, então quero agradecer as meninas aí, é as sugestões, eu refleti, e já estou fazendo em sala (...) (PC3 in GFPLASSMUC).

É importante destacar a necessidade de correção na utilização do termo 'atividades

diferenciadas', empregado pela professora para se referir a atividades distintas da rotina habitual. Vale ressaltar que 'atividades diferenciadas' podem estar relacionadas a propostas do ensino diferenciado, voltadas à personalização e à acessibilidade pedagógica. Já o uso pretendido no excerto parece se referir a atividades pontuais, oferecidas como forma de recompensa aos estudantes,

De forma geral, por meio do excerto destacado, observa-se que o processo de implementação ativo e reflexivo das estratégias sugeridas pelo grupo, destacando o impacto positivo das estratégias adotadas em sua prática pedagógica. Ao mencionar o uso de “combinados” com a turma e a implementação de um painel para reforçar as regras diária, PC3 demonstra que as dicas fornecidas no grupo não só foram acolhidas, mas também implementadas na realidade da turma Girassol.

Outras propostas relacionadas à dimensão gestão de comportamento e disciplina na sala de aula, por meio da criação de incentivos semanais, com atividades diferenciadas, além da introdução de uma proposta de auto avaliação com *emoticons*, refletindo um esforço da professora em oportunizar momentos de protagonismo e tomada de decisões pelos estudantes. Essa prática não só estimula a responsabilidade dos estudantes pelo comportamento coletivo, mas também promove a autorregulação, permitindo que eles reflitam sobre suas ações de maneira mais concreta e visual.

Assim, o relato demonstra que a troca de experiências e as práticas colaborativas geraram uma aplicação que resultou em maior engajamento, possivelmente impactando positivamente na condução das atividades de ensino e aprendizagem. A colaboração e a construção de práticas colaborativas são um dos temas que foram amplamente discutidos nesse estudo, porque por meio deles podem ser construídas ações direcionadas às necessidades reais dos grupos (Mendes *et al*, 2024).

Outro impacto identificado pelas participantes estava relacionado à prática de retirada dos estudantes que apresentavam alguma dificuldade da sala de aula, para atendimento separado, enquanto que o restante da turma continuava com as atividades. Dessa forma, os estudantes com dificuldades eram afastados do contexto de sala de aula, porém após o programa de formação sobre SSMC houveram mudanças em comparação com práticas anteriores:

A principal diferença é que a gente tirava todas as crianças da sala de aula, iam para uma sala separada, lá elas tinham aula de reforço ou apoio pedagógico fora da sala de aula (CE3 in GFPLASSMUC).

Este relato destaca um crucial, considerada uma mudança significativa, já que a teoria do SSMC defende que a sala de aula comum deve ser aprimorada para atender a todos os

estudantes (Carta, 2019), em vez de privá-los dessa oportunidade.

Outro ponto levantado pela professora titular, que reforça a importância de manter os estudantes na sala de aula, foi o aumento da carga horária de apoio da professora auxiliar:

No meu caso foi muito importante a ajuda da professora PC7 na minha sala, porque é uma pessoa mais experiente então contribui para eu refletir na minha prática. (...) e também dividir as tarefas, as crianças pedem muito a nossa atenção e é difícil uma professora só dar atenção para todas as crianças (...) têm os aspectos socioemocionais, tem os aspectos de aprendizagem (PC3 in GFPLASMUC).

Embora essa prática não possa ser classificada como ensino colaborativo, já que não envolvia a atuação de uma professora da educação especial com uma professora de sala comum, ficou evidente a existência de parceria e paridade entre elas. A professora titular, PC3, reconheceu e valorizou os momentos de colaboração com a professora de apoio. O aumento de carga horária dessa profissional fortaleceu o suporte mais direcionado e, quando necessário, individualizado. Essa estratégia tornou-se fundamental, especialmente considerando que muitas famílias não mandavam as crianças com dificuldades para retornar no contra turno para receber reforço ou apoio. Assim, a principal solução encontrada para beneficiá-los era retirá-los da turma, o que mudou após conhecerem o SSMC.

É importante ressaltar que não é simplesmente colocar dois professores para trabalhar juntos. Esse processo requer planejamento, formação continuada e um tempo adequado para seu desenvolvimento. Destaca-se que o ensino precisa ser intencional e baseado em dados. Na imagem a seguir, observa-se uma atividade em que as professoras PC3 e PC7 atuaram de forma colaborativa, dentro de uma abordagem de ensino em equipe:

Figura 15 - PC3 e PC7 interagindo na turma Girassol



Fonte: Elaboração própria

Outra reflexão levantada pelas participantes em decorrência da implementação do SSMC diz respeito ao impacto no desempenho dos estudantes. As participantes notaram mudanças significativas, tanto em termos de engajamento quanto na evolução dos estudantes.

A PC3 é testemunha disso, né? Que hoje a única sala de terceiro ano que tem um único aluno que teve um rendimento insatisfatório é da sala de PC3. As outras possuem uma média de cinco, quatro e três (CE3 in GFPLASSMUC);

Nossa, o resultado da sala dela (PC3) foi surpreendente, quando pega a primeira avaliação dela e a quantidade que ela indicava que seria casos específicos e no final, é sensacional. Do lugar que ela percorreu e ocupou e conseguir fazer o trabalho na sala e olhar pra como essas crianças, e enxergar potencialidades em todos, até naquele menino que era gatilho para ela. (risos) Então eu acho muito significativo (FN3 in GFCEADAP).

Por meio da análise realizada no excerto anterior e correlacionando com todo o processo realizado, acredita-se que com a aplicação de estratégias mais inclusivas e personalizadas a turma Girassol, como sugerido pelo SSMC, permitiu um acompanhamento mais proximal das necessidades individuais, resultando em um avanço notável pelas participantes. Esse dado também pode ser ilustrado no quadro a seguir disponibilizado pelas participantes para destacar o processo de implementação de estratégias e mudanças ocorridas ao longo do semestre na quantidade de estudantes da turma enquadrados em cada um dos três níveis.

Em três semestres avaliados, percebe-se que a turma perdeu um aluno que foi

transferido, e no primeiro bimestre. Comparando-se o número de estudantes da turma indicado para os níveis 1, 2 e 3 de suporte, pela professora e coordenadora, inicialmente tinha proporção de, respectivamente 41%, 18% e 41%. No segundo bimestre, diminuiu consideravelmente a proporção de estudantes indicados para o nível 3 (4%), enquanto que aumentou a proporção de estudantes indicados para o nível 1 (59%) e nível 2(36%). No terceiro bimestre, as proporções se aproximaram daquelas apontadas pela literatura, pois 81% dos estudantes receberam suporte nível 1, 14% nível 2, e 5% nível 3. Cabe destacar que todos os níveis de suporte foram introduzidos no contexto da classe comum, e apenas em três casos da turma, ao longo do ano, foram introduzidas mais individualização, com atendimento no contraturno, e esse número diminui do primeiro para o terceiro bimestre para apenas um aluno. Tal resultado não era inicialmente esperado neste estudo, considerando que impactos no desempenho dependem de muitas variáveis e envolvem um processo gradual que requer tempo. No entanto, as participantes reconheceram avanços significativos, o que reforça a importância e a viabilidade de intervenções baseadas no SSMC no contexto brasileiro, mostrando o seu potencial e eficácia.

Quadro 15 - Avaliação das participantes sobre o monitoramento da turma Girassol

Monitoramento bimestral da turma Girassol		
1° bimestre	2° bimestre	3° bimestre
9 alunos nível 1	13 alunos nível 1	17 alunos nível 1
4 alunos nível 2	8 alunos nível 2	3 alunos nível 2
9 alunos nível 3	1 aluno nível 3	1 aluno nível 3

Fonte: GFPLASSMUC

Outro dado importante que não pode ser desconsiderado foi o de que, no terceiro bimestre, período em que também foram observados avanços, a turma Girassol estava implementando as inovações pedagógicas do módulo 3, Ensino Diferenciado, o que pode ter contribuído para o impacto positivo identificado. A seguir, segue, mosaico com práticas introduzidas pela professora:

Figura 16 - Carrossel de práticas diversificadas na turma Girassol



Fonte: Registros disponibilizados pela CE3

Por meio dessas evidências é possível inferir que práticas diversificadas, aliadas à introdução de tecnologias, geraram maior engajamento, e que suportes direcionados e trabalho em pequenos grupos, pensados de forma intencional, puderam contribuir significativamente com o ensino mais responsivo à diversidade, impactou de forma positiva tanto no processo de ensino quanto no aprendizado dos estudantes.

5.2.2 Impacto na escola

O segundo impacto descrito pelos participantes foi na escola, em três aspectos principais: decisões baseadas em dados e tomadas de decisão em equipe; fortalecimento de apoio em sala de aula comum e implementação de práticas mais preventivas em lugar de remediativas.

Dentro das reflexões apresentadas ao serem questionados sobre os impactos do SSMC, os participantes evidenciaram que a atuação em parceria foi uma das principais mudanças observadas ao longo do processo:

É que a gente falava muito em equipe, em equipe e na verdade a gente não era uma equipe, né? Porque a gente não deixava o outro participar... [risos] a gente trabalhava junto, mas cada um na sua, né? Aí de repente você humanizou a sala de aula, as pessoas estão ali todas em função da aprendizagem. A gente tirou da teoria e pôs na prática. Foi muito bom (PC1 in GFM);

A fala de PC1 revela uma mudança na dinâmica de trabalho entre profissionais da educação, especialmente no que diz respeito à colaboração em equipe. Ela destaca que essa realidade vem mudando após o trabalho desenvolvido entre formadores e participantes, que juntos promoveram uma transformação, tornando o espaço da sala de aula um ambiente coletivo, em vez de ter um pertencimento a um ou dois indivíduos.

Vale ressaltar que o módulo anterior à formação sobre SSMC foi dedicado à fomentar

a cultura colaborativa e inclusiva nas escolas, embora os participantes tenham relatado que o SSMC contribui com essa perspectiva, compreende-se que essa mudança foi parte de um processo mais amplo, que foi se consolidando ao longo do processo, em função do modelo de formação que requeria trabalho coletivo e colaborativo.

Outro destaque apresentado é o fortalecimento do apoio em sala de aula comum, que envolveu desde os profissionais da escola quanto os profissionais da equipe multiprofissional, externos à escola. A atuação em rede, com o apoio de profissionais de diferentes áreas, tem ganhado destaque na literatura nacional (Silva, 2020; Costa, 2021), demonstrando a importância de um trabalho colaborativo de diferentes agentes.

Além disso, houve uma ênfase ao papel desempenhado pelos professores auxiliares e pelos professores da educação especial no apoio dentro de sala de aula:

A experiência que tivemos (...) é importante o profissional ter contato com a sala de aula comum. Porque por exemplo, a PE3 via essa criança no contexto da sala, sabia que o professor estava trabalhando na sala de aula, quais os objetivos que elas tinham traçado em comum, então não era uma coisa que ficava fora do contexto (PC7 in GFM).

Olha, praticamente só foi esses três alunos pro contraturno, e... elas (professora de apoio e do AEE) já estão me perguntando: ano que vem esse trabalho é mais colaborativo ou não? (CE3 in GFM).

A fala de PC7 revela uma compreensão da importância de integrar o trabalho dos profissionais da educação especial com o contexto da sala de aula comum. Ao ter contato direto com o ambiente da sala de aula, a profissional de educação especial (PE3) pode alinhar suas ações com as do professor da turma, garantindo que as intervenções estivessem em harmonia com os objetivos traçados em conjunto. Essa atuação evita que as estratégias pedagógicas para as crianças da educação especial sejam desconectadas da realidade da sala de aula, tal como é destacado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Mendes *et al* (2024).

PC7 destaca que deixar o estudante dentro do contexto da sala comum, fortalece a ideia de que a inclusão deve acontecer de maneira integrada e não paralela. Ao saber o que o professor está trabalhando, a PE3 pode ajustar suas intervenções de forma a apoiar as metas já estabelecidas, evitando que o estudante se sinta deslocado ou que o processo de aprendizagem seja fragmentado. Essa perspectiva reforça o princípio do SSMC, que defende a melhoria da sala de aula comum para atender todos os estudantes (Carta, 2019).

A CE3 aborda uma questão prática da implementação desse modelo colaborativo, ao mencionar que apenas três estudantes foram para o contra turno, sugerindo que a maioria permaneceu dentro do contexto regular com apoio adequado. Isso reforça a ideia de que, com

o suporte adequado, muitos estudantes podem ser atendidos dentro da sala de aula comum.

O último destaque mencionado pelas participantes esteve relacionado a implementação de práticas universais em suas turmas, em que foram destacadas que mesmo que a implementação do SSMC estava destinada a uma turma específica, as práticas respingaram nas outras turmas.

Eu acho que foi um impacto em toda a escola sabe, porque a partir do momento que a gente começou a pensar na sala da PC3 e tá dando ideia a gente já começou a repensar na nossa sala também né, porque assim as coisas acho que como a gente vive a educação. Então o problema não era da PC3 o problema era nosso né! Porque o mesmo tipo de aluno que a PC3 tem de repente a gente também tem né, e talvez não daquela com aquele problema, mas com muito parecido né, muito singular. Aí essa questão né, dessa intervenção universalista que a gente começou a estar PENSANDO né, e APROFUNDANDO (...) eu não consegui ver só a sala da PC3, eu consegui refletir na minha e usar muitas coisas do que foi colocado nas nossas aulas dentro da minha sala (PC4 in GFT);

É só para falar que assim, participei da aplicação DIRETA com a PC3, (risos) então eu apliquei com a sala e apliquei com a minha sala também porque como eu disse eles são muito fofinhos, mas muito agitados, minha nossa senhora, então aqueles combinados aquelas coisas todas, a premiação da sala enfim, aquelas ideias todas foram, não tem como não ter influenciado acho que ninguém, acho que todo mundo aqui usufruiu de todo o processo né (PC7 in GFT).

As falas de PC4 e PC7 revelam a implementação de novas estratégias educacionais em toda a escola, não apenas na turma Girassol. PC4 enfatiza que, ao observar e refletir sobre a sala de PC3, ela passou a reavaliar suas próprias práticas pedagógicas, percebendo que os desafios enfrentados por um professor podem estar presentes em outras salas, ainda que com suas diferentes.

Essa fala ressalta a importância de uma abordagem colaborativa e de troca entre professores, onde os problemas são vistos como responsabilidade coletiva, e não isolados a uma sala ou a um professor específico. A percepção de que o "problema não era da PC3, era nosso" reforça a ideia de que a escola é um espaço compartilhado, e a melhoria de práticas em uma turma pode e deve influenciar outras.

PC4 também destaca a relevância da "intervenção universalista", que foi um ponto de reflexão e aprofundamento para toda a equipe. Isso sugere que o foco em estratégias aplicáveis a todos os estudantes, sem exceções, teve um papel transformador. Ao integrar essas reflexões e práticas em sua própria sala, PC4 demonstra como a experiência com a turma de PC3 transcende os limites de uma única classe, gerando um efeito multiplicador que beneficiou outros estudantes.

PC7, por sua vez, ofereceu um relato semelhante, destacando como ela participou diretamente da aplicação das estratégias na sala de PC3 e, ao mesmo tempo, incorporou essas

práticas em sua própria turma. O reconhecimento de que "todo mundo aqui usufruiu de todo o processo" reflete o impacto coletivo que essa abordagem teve sobre os professores, evidenciando que a troca de experiências e o uso de estratégias comuns resultaram em benefícios para toda a comunidade escolar.

Em ambas as falas, fica claro que o processo de implementação de novas práticas pedagógicas, especialmente aquelas voltadas para intervenções universais e o trabalho colaborativo, influenciou não apenas na turma Girassol, mas a escola como um todo. Os professores refletiram sobre suas práticas, adequaram as estratégias e, como resultado, o ambiente escolar se tornou mais colaborativo, inovador e inclusivo.

5.2.3 Impacto na rede municipal

Outro dado observado pelos participantes foi o impacto na rede municipal das práticas desenvolvidas por meio do SSMC, e conseqüentemente reforçadas ao longo de todo programa de formação, sendo visualizados através da: incorporação dos pressupostos do SSMC na consultoria colaborativa da equipe multiprofissional; avaliação via secretaria de educação de práticas exitosas baseada no pressupostos formativos e flexibilização da carga horária das professoras de apoio personalizado às necessidades das turmas.

A incorporação dos pressupostos do SSMC na consultoria colaborativa da equipe multiprofissional foi destacada pelas profissionais da equipe participante da formação que apontaram que os serviços, suportes e apoio estavam sendo ofertados por meio desse escalonamento, através de avaliação e monitoramento dos dados, como pode ser ilustrado no excerto de uma da fonoaudióloga da rede:

Eu achei interessante também, que eu consegui ver nesse Sistema de Suporte Multicamada, mas no contexto clínico, e ai conhecer essa aplicação dentro do contexto de sala de aula, pra mim foi, assim, também inovador (...) essa possibilidade de olhar para toda a sala, de trazer perfil (...) é uma possibilidade boa de atuação também, e eu gostei de aprender mais sobre e facilita para a gente colocar em prática (equipe multiprofissional), então eu gostei bastante desse (FN2 in GFCEADAP).

Essa abordagem visa integrar o trabalho dos profissionais da educação especial com os professores da sala regular, promovendo uma intervenção mais eficiente e inclusiva. A atuação em equipe, pautada na consultoria colaborativa, permitiu uma maior troca de conhecimentos e experiências entre os educadores, resultando em práticas mais ajustadas às necessidades dos estudantes e garantindo um atendimento mais humanizado e especializado.

Forman e Crystal (2016) consideram que implementar o SSMC em escolas não é tarefa simples e que a coleta e uso de dados, bem como a tomada de decisões fundamentadas nesses

dados pode se beneficiar da colaboração e liderança de uma equipe interdisciplinar para prover assistência técnica progressiva, e para isso sugere um trabalho de consultoria colaborativa desses profissionais às escolas.

Outro impacto relevante foi a avaliação realizada pela Secretaria de Educação, que destacou as práticas exitosas implementadas nas escolas, que considerou que a professora que implementou o SSMC em sua turma teve reconhecido seu trabalho e por estar em regimento temporário, decidiram a prorrogação do seu contrato.

Como ela é seletivo, agora no final do ano a gente avalia os seletivos e dispensa. Se a PC3 continuasse com aquela mesma conduta do início do ano, ela não continuaria no seletivo do ano que vem. Mas a avaliação mudou também, inclusive do secretário, ele identificou o progresso da professora, ele identifica a mudança da conduta e prorroga o contrato dela. O impacto pra mim, é muito significativo, porque os outros seletivos foram dispensados (GME in GFCEADAP).

Essa avaliação não só reconhece o valor dessas iniciativas, mas também fortalece a disseminação de estratégias bem-sucedidas por toda a rede. Ao identificar o que funciona em termos de intervenção pedagógica, a Secretaria pode promover essas práticas de forma mais ampla, beneficiando um número maior de escolas e estudantes. Esse processo de avaliação contínua é essencial para garantir que as intervenções sejam ajustadas às necessidades reais das turmas e que os resultados positivos possam ser replicados.

Por fim, a flexibilização da carga horária dos professores de apoio, de acordo com as necessidades específicas das turmas, foi um avanço importante. Ao personalizar o tempo de atuação dos professores de apoio nas salas de aula, a rede municipal garantiu que o suporte fosse direcionado de maneira mais eficaz e equitativa. Essa flexibilização permitiu que os professores de apoio estivessem presentes nas salas em momentos estratégicos, contribuindo diretamente para o sucesso das intervenções e atendendo, de forma mais adequada, os estudantes que demandavam atenção mais individualizada. Essa adaptação da carga horária mostrou-se fundamental para maximizar o impacto das práticas inclusivas, garantindo que todos os estudantes pudessem ser beneficiados com a oferta de suporte Nível 2 e 3 no contexto da sala comum.

Esses três fatores – a consultoria colaborativa, o reconhecimento das práticas exitosas pela Secretaria de Educação e a flexibilização da carga horária dos professores de apoio, demonstram como a rede municipal de ensino tem avançado no fortalecimento de uma educação mais inclusiva, eficiente e centrada nas necessidades dos estudantes.

5.3 Avaliação do programa de formação sobre SSMC

O objetivo desta categoria é avaliar o programa de formação e o PLASSMUC através da óptica dos participantes. Para isso, foram consideradas duas etapas específicas, apresentadas separadamente, uma vez que ocorreram em momentos distintos, permitindo assim a análise das interpretações em seus respectivos marcos temporais.

A primeira apresenta os dados obtidos por meio da avaliação via aplicação de um *Google Forms*, nomeado como avaliação I, composto por respostas abertas e fechadas, e que foram preenchidos pelos participantes após a finalização do respectivo programa de formação sobre SSMC, em junho de 2022. Nesta, serão evidenciados: a estrutura do programa de formação; conteúdos e atividades; e, contribuições e condução do programa de formação.

A segunda subcategoria aborda a avaliação realizada após ao final do projeto Matriz PAC-COVID19, em que foram realizados três grupos focais: um realizado para participantes do turno matutino, outro para o turno vespertino e um terceiro de forma mais direcionado para equipe multiprofissional, para compreender a percepção deles sobre o pacote formativo, bem como as particularidades dos cinco temas principais abordados.

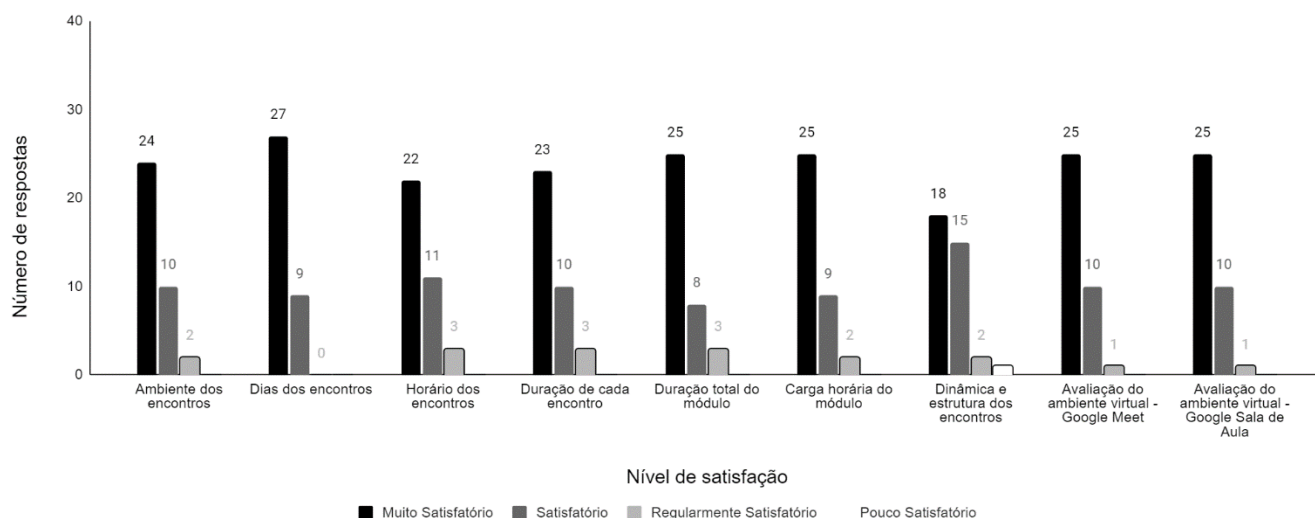
5.3.1 Avaliação do programa de formação sobre SSMC pelos questionários

O primeiro modo de avaliação foi realizado com base nos dados coletados via *google forms*, por meio do cruzamento das questões abertas e fechadas, conforme detalhado a seguir:

5.3.1.1 Estrutura do programa de formação

Santos (2021) destaca que a satisfação das participantes referente à organização e estrutura do programa pode ser compreendida pelas condições favoráveis oferecidas para participação das professoras, como disponibilização de um local com estrutura, bem como a oportunidade de o programa ser ofertado dentro da carga horária de trabalho das professoras. A seguir, está a avaliação da estrutura do programa de formação:

Gráfico 4 - Avaliação da estrutura do programa de formação



Fonte: Elaboração própria

Com base nos dados coletados por meio da aplicação do questionário, percebe-se que a avaliação da grande maioria dos quesitos pelos participantes, em relação à estrutura do curso foi de muito satisfatório ou satisfatório. O item com maior índice de satisfação foi referente aos dias dos encontros, realizados quinzenalmente às quintas-feiras; seguidos pela duração e carga dos módulos, e os ambientes virtuais (plataforma google *meet* e google sala de aula). Ressalta-se que os encontros formativos eram contabilizados como horas trabalhadas, sendo assim, os participantes estavam sendo remunerados para participar do programa.

Porém, foi possível verificar no item horário dos encontros que três participantes indicaram estarem regularmente satisfeitos com o horário da formação, que ocorria nos períodos matutino (9h-11h) e vespertino (14h-16h). Esse dado pode estar relacionado ao fato de que após a formação, esses profissionais precisariam ir cumprir o turno de trabalho nas suas respectivas escolas, e alguns deles moravam em outras cidades, sendo assim, possivelmente uma das justificativas, como foi ilustrado por CE3 “O tempo do término precisaria ser pontual, devido às atividades no contraturno”.

O indicador que apresentou maior oscilação foi a dinâmica e estrutura dos encontros, sendo que 18 participantes ficaram muito satisfeitos, 15 ficaram satisfeitos, dois regularmente satisfeitos e um ficou pouco satisfeito. Essa avaliação pode ser justificada pelas sugestões e observações de alguns participantes sobre alterações desejadas para formações futuras e pontos negativos da formação “(...)Para os participantes que não são da escola alvo as abordagens realizadas foram mais difíceis de compreender e incorporar (..) (CE2)”; “Mais momentos presenciais (FN2)”; “Manteria como está e ampliaria os momentos juntos (CE3)”;

“Acrescentaria mais atividades de grupo no decorrer das aulas (...) (PS3)”;

“Achei importante o encontro presencial (PE4)”.

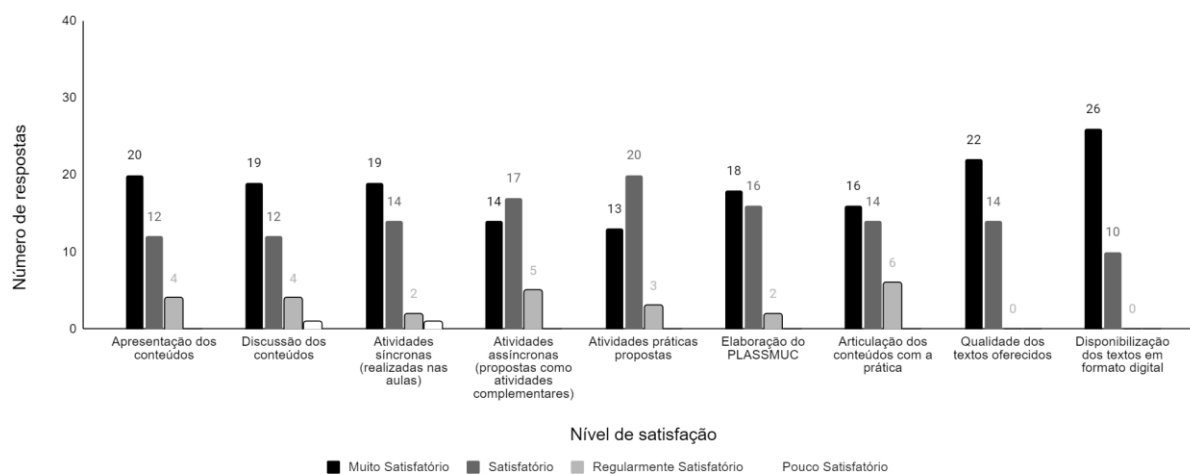
Observa-se nos excertos que os participantes enfatizaram a modalidade da oferta do programa de formação, dando prioridade aos encontros presenciais e a importância de mais oportunidades para diálogos em coletivo.

Apesar de uma análise cuidadosa da equipe gestora junto a equipe formadora sobre as melhores formas de implementar o programa de formação, ainda foram notadas necessidades de adequações para uma futura reaplicação, relacionadas a dinâmica, carga horária e ambientes dos encontros. Destaca-se que este resultado também foi identificado nos estudos de Romano (2023); Milhomem (2023) e Costa (2023), pesquisas decorrentes do aperfeiçoamento promovido pelo PAC-COVID19, demonstrando a interlocução presente neste aspecto avaliativo ao longo da proposta executada.

5.3.1.2 Conteúdo e atividades

Sobre o conteúdo e atividades oferecidas ao longo da formação sobre o SSMC:

Gráfico 5 - Conteúdos e atividades



Fonte: Elaboração própria.

Novamente constata-se avaliação predominantemente satisfatória ou muito satisfatória em todos os quesitos relacionado ao conteúdo e às atividades. Foi possível observar que o item melhor avaliado foi a disponibilização dos textos em formato digital, em que 26 participantes ficaram muito satisfeitos e 10 ficaram satisfeitos. Outro item que dialoga com esse dado é a qualidade dos textos oferecidos, em que foi identificado que 22 participantes estavam muito satisfeitos e 14 satisfeitos. Nos questionamentos descritivos, foram indicados pontos positivos da formação: “As reflexões que as aulas e as leituras me propuseram (PE9)”;

“Os conteúdos

são importantes e os materiais disponibilizados também (PS3)”

Em contrapartida, o item com maior oscilação entre as avaliações foi a articulação dos conteúdos com a prática, no qual 16 participantes destacaram estarem muito satisfeitos, 14 satisfeitos e 6 pouco satisfeitos. Como foi apontado anteriormente, o PLASSMUC, principal atividade prática deste módulo, foi concebida pela parceria de todos os profissionais participantes do programa de formação, porém foi personalizado para a realidade de turma específica. Essa particularidade pode ter influenciado na avaliação referente a articulação da teoria com a prática da referida formação, principalmente dos participantes que não participaram mais ativamente. Outros apontamentos que foram descritos nas questões descritivas sobre a viabilidade da implementação do SSMC: “Sim, porém é necessária uma mudança em nível escolar para que isso aconteça (PC4); “Sim, mas estamos aprendendo e aperfeiçoando esse trabalho (PC5)””; “Acredito nesta possibilidade, apesar de reconhecer a resistência por parte de muitos professores (CE7)””; “Sim, pois é possível adaptar a nossa realidade, porém há muitos desafios a serem superados para enriquecer a nossa aprendizagem docente (PD1)””; “Estamos engatinhando ainda, mas vejo que este é o melhor caminho. Estou adorando o trabalho proposto! (PE6).

Por meio dos excertos apresentados, pode ser observado que as maiores dificuldades indicadas para a operacionalização do SSMC são relacionadas ao envolvimento coletivo tanto de personagens da escola, bem como das lideranças para que a proposta apresenta resultados eficazes.

Em contrapartida, alguns participantes apontaram que acreditam na viabilidade da articulação da teoria do SSMC e a prática: “As propostas estão sendo usadas e surtem efeitos (CE3)””; “Sim, com certeza, precisam ser adaptadas a cada contexto escolar, de cada sala de aula, e do que é possível para a professora. Mas penso ser viável (PS2)””; “Sim, ele é um recurso importante para a promoção de um ensino com qualidade, que atenda a diversidade da sala de aula (PC5).

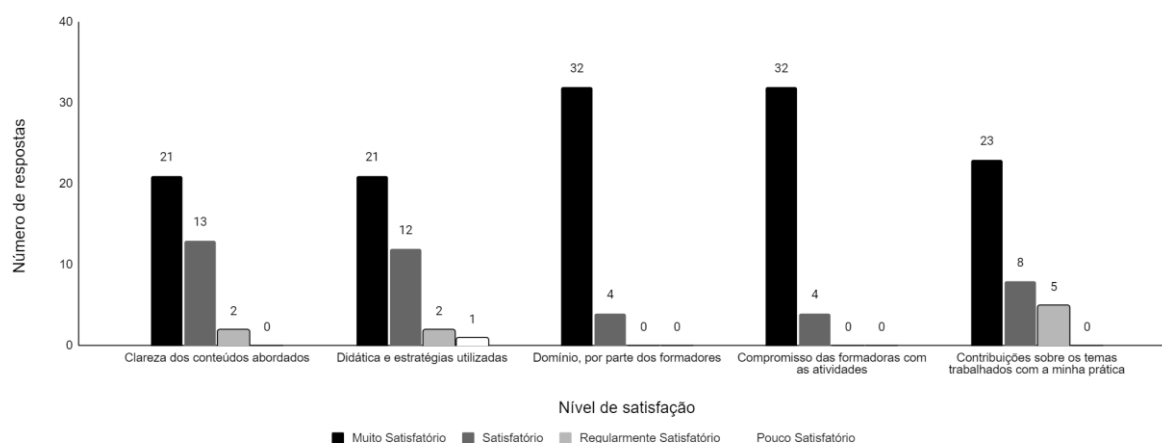
Outro item que chamou a atenção dizia respeito às atividades assíncronas (propostas como atividades complementares), e 14 participantes relataram estar satisfeitos, 17 regularmente satisfeitos, e quatro pouco satisfeitos. Vale destacar que essas atividades eram obrigatórias por se tratar da carga horária complementar para obtenção da certificação do aperfeiçoamento segundo os requisitos da UFSCar, opção facultada aos participantes que desejassem ter o certificado. Essas atividades poderiam ser realizadas por meio de leituras, vídeos, reuniões de implementações e discussões, práticas em sala de aula, dentre outras. Sobre esse aspecto, foi destacado pelos participantes que “Estou sobrecarregada pela minha carga

horária, gostaria de mais tempo para realizar leituras e acompanhar os vídeos (PC7)”; “Estou tendo muitas dificuldades em estudar os temas do curso, para além das aulas síncronas, por questão de tempo, tanto que há vários meses que não preencho a tabela de atividades complementares (PS2)”. Nesta subcategoria, foram destacados aspectos que vão desde a organização dos materiais em formato digital até questões relacionadas à viabilidade da implementação do SSMC na prática.

5.3.1.3 Contribuições e condução do programa de formação

Os resultados da avaliação dos participantes nos quesitos dessa dimensão estão apresentados no Gráfico XXX:

Gráfico 6 - Contribuições e condução do programa de formação



Fonte: Elaboração própria.

Referente às contribuições e condução do programa de formação, 32 participantes ficaram muito satisfeitos e quatro ficaram satisfeitos quanto ao compromisso dos formadores com as atividades e domínio do conteúdo por parte dos formadores: A equipe de professores são extremamente dedicadas e sabem muiiiiito! (CE9)”; A forma como a formação vem sendo apresentada estimula muita minha reflexão sobre a inclusão e novas práticas para atender a todos de forma justa e eficiente. (PC3).

Em contrapartida, os itens que mais oscilaram foi a clareza dos conteúdos abordados e estratégias utilizadas. Vale ressaltar que os participantes também evidenciaram esses aspectos na avaliação descritiva: “Os temas poderiam ter sido trabalhados em mais encontros. Ficou muito corrido (PS3)”. Por meio da análise dos dados apresentados considera-se que houveram muitas demandas como: exploração dos principais conceitos, a prática de avaliação conforme proposto SSMC, bem como a construção e validação de metas e estratégias, que ocorreram em

apenas quatro encontros, e conseqüentemente a carga horária e a densidade do programa completo de formação, envolvendo os outros quatro módulos além do referente ao SSMC, possa ter impactado na condução do mesmo.

No entanto, como foi informado, o programa de formatação tinha como finalidade apresentar cinco propostas de inovações ao longo de um ano. Portanto, considerando a realidade da rede municipal investigada e as possibilidades da equipe, a referida experimentação foi a melhor possível dentro do contexto.

Além dos itens mencionados foram identificados por meio da análise das expectativas dos cursistas pontos positivos e negativos, bem como sugestões para melhorias futuras. A maioria dos participantes afirmou que suas expectativas foram atingidas, embora alguns tenham se sentido parcialmente contemplados, possivelmente devido ao objetivo principal do programa de formação em SSMC, que visou propor um novo modelo de reorganização escolar. Alguns participantes desejavam propostas pedagógicas mais práticas a serem aplicadas em sala de aula. Entretanto, como este módulo foi o segundo de um pacote de cinco, os próximos três certamente puderam contribuir para a oferta de inovações pedagógicas e que contemplaria as expectativas dos participantes (Romano, 2023; Milhomem, 2023; Costa, 2023).

Não foram identificados pontos negativos significativos para além dos elementos citados ao longo da avaliação. Todos os participantes consideraram o módulo importante para a sua própria formação, porém, alguns sugeriram que para futuras versões, fossem incluídas práticas do SSMC em contexto brasileiro. Por fim, a formação foi considerada fundamental para auxiliar os professores no período pós-pandemia, promovendo um ensino personalizado, inclusivo e alinhado à necessidade de cada estudante.

5.3.2 Avaliação do programa de formação sobre SSMC via discussão coletiva

A principal avaliação apresentada, trata-se da mudança de percepção dos participantes sobre inclusão e diversidade e o pertencimento da sala ao professor titular. Como pode ser observado nos excertos abaixo:

Eu gostei muito do Sistema de Suporte Multicamada, acho que ele veio para abrir os olhos do gestor, né, de tudo quanto é planejamento, uma nova visão da inclusão. Eu tinha uma visão diferente que não era inclusiva, então, assim, por mais que a gente entenda alguns pontos, a teoria vem contribuir muito, né (CE3).

Foi um processo bem desafiador. Eu também sou muito centralizadora...nossa, até entender que a outra tava na minha sala, tomando meus alunos de mim (risos) (...) querendo fazer um papel que é meu. Foi muito complicado, hoje é tão tranquilo isso, parece que não, mas é tranquilo, graças ao Sistema de Suporte Multicamada, a gente é equipe (PC1).

CE3 expressa que o SSMC foi fundamental para promover mudanças na forma como ela percebia a inclusão. De acordo com a participante, a formação continuada despertou novos *insights* e compreensões, o que parece ter gerado um impacto positivo na gestão das suas ações.

Entende-se que as mudanças são graduais e longitudinais, mas que se torna importante a mudança de percepção para a materialização de práticas mais inclusivas e colaborativas (Mendes et al, 2024).

PC1 descreve o processo desafiador de transição de uma profissional que antes se sentia “dona” da sala de aula, mas agora valoriza e “normaliza” o trabalho em equipe. Essas reflexões estão em consonância com os dados de Vilaronga (2014) e Zerbato (2014), que mostraram que, mesmo com uma diferença de 10 anos entre as pesquisas, algumas percepções sobre a dificuldade de descentralizar a gestão da sala de aula ainda persistem na realidade das escolas.

Outro dado observado na avaliação, refere-se às mudanças nas concepções sobre o protagonismo do estudante e a reflexão sobre a identificação de suportes e apoios, como ilustra o excerto a seguir:

Porque foi um aprendizado muito importante, como eu falo, somos “idade” diferente, experiências diferentes. A gente pode ser universal! Essa aprendizagem pode acontecer de várias formas. E acabou acontecendo o coensino porque dentro dele esse planejamento de conhecer mais a individualidade da criança em todos os seus aspectos e que essa aprendizagem sobre os interesses das crianças. Fazer é estabelecer metas para cada dificuldade que a criança apresenta, não é, PC3? Teve sim um empenho, não foi fácil. (CE3).

Como pode ser observado, CE3 enfatiza que, apesar de desafiador, houve um esforço coletivo que por meio da colaboração entre os profissionais que viabilizou o sucesso do trabalho realizado. Dado que também foi ilustrado nos estudos de Romano (2023), Costa (2023) e Milhomem (2023). Por fim, os participantes destacaram as expectativas versus a realidade vivenciada no programa de formação sobre SSMC:

De início, eu esperava que ia ser de outra maneira, que iria dar atividade, igual a gente tá acostumado nos outros cursos e esse foi diferente né, a gente viu o geral, como a PC3 falou, a gente não achava problemas de um único (estudante), a gente passou a enxergar geral (...) eu achava que ia ser diferente, e realmente foi diferente, foi muito positivo e a gente pode ter uma visão bem além do que a gente tinha que mudar na prática e nos nossos pensamentos (PC7 in GFM)

Por meio do relato, a expectativa era uma formação considerada “tradicional”, onde seriam delegadas funções, considerada uma prática comum nas formações. No entanto, o curso foi considerado diferente, por envolver temáticas mais amplas e que surpreendeu de forma positiva os participantes pela realização de reflexões mais profundas sobre a prática educativa. O relato de PC7 dialoga com uma problemática enfrentada nos dias atuais da oferta de

formações descontextualizadas e realizadas para professores e não com e sobre a realidade dos professores. A formação partiu de uma proposta de co-construção, que pelo relato, foi bem avaliado pelos participantes, como sugere estudiosos da área de formação de professores (Gatti et al 2019; Saviani, 2023).

Em resumo, a formação possibilitou uma ruptura de expectativas e uma ampliação da visão profissional sobre formação de professores, promovendo uma abordagem mais holística e reflexiva sobre a educação e inclusão, com impactos positivos em suas práticas e perspectivas. Além disso, foram percebidas mudanças significativas pelos participantes ao longo da avaliação do programa de formação sobre SSMC. No entanto, essas mudanças indicadas não podem ser atribuídas exclusivamente a essa formação, já que, na avaliação final, observa-se que os diferentes módulos se complementaram e se somaram, contribuindo conjuntamente para o desenvolvimento profissional dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a reabertura das escolas pós pandemia da COVID 19, professores e estudantes enfrentaram uma série de desafios. Entre os problemas mais graves destacaram-se o desnível de aprendizagem, os impactos emocionais resultantes do isolamento e a desmotivação generalizada em relação ao aprendizado. O retorno às aulas presenciais não apenas evidenciou a diversidade de ritmos e necessidades entre os estudantes, como também intensificou as desigualdades educacionais, agravadas pelo período de ensino remoto. Esse cenário tornou ainda mais evidente a heterogeneidade nas salas de aula.

Nesse contexto, as abordagens universalistas, apoiadas na literatura, se configuraram como promissoras, pois são destinadas para atender à diversidade presente na sala de aula, utilizando estratégias baseadas em evidências científicas para promover a aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, políticas educacionais recentes, como a Lei Brasileira de Inclusão, desafiam a organização escolar tradicional ao propor uma mudança de foco da forma como o suporte educacional é oferecido.

A tradicional maneira de categorizar os suportes educacionais com base em grupos específicos de estudantes público da Educação Especial, como aqueles com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação, pode se tornar pouco viável, uma vez que atende a um número reduzido de estudantes com necessidades educacionais. No entanto, os dados deste estudo indicam que, no contexto pós-pandêmico, pelo menos 1/3 da turma apresentava uma defasagem significativa em relação ao currículo esperado para o ano letivo, mesmo sem terem sido oficialmente identificados estudantes público da Educação Especial. Diante desse cenário, as medidas remediativas adotadas pela escola, como atendimentos extraclasse no contraturno ou a retirada dos estudantes da turma, mostraram-se insuficientes, dado o elevado número de estudantes em risco de fracasso escolar.

Enfim o cenário se mostrava propício para se introduzir a proposta do SSMC, cujo foco prioritário são as medidas universais, com caráter preventivo, visando garantir que a qualidade do ensino na sala comum fosse elevada para todos, evitando ou minimizando a necessidade de intervenções corretivas no futuro.

O SSMC tem como objetivo central melhorar a qualidade do ensino na classe comum, atendendo todos os estudantes de maneira inclusiva e eficaz. Ao adotar uma abordagem preventiva, o SSMC oferece uma resposta proativa aos desafios contemporâneos da educação, promovendo a equidade e garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

Ao refletir sobre a problemática de como a escola poderia responder à diversidade e desigualdade entre os estudantes, partiu-se do pressuposto de que a reorganização escolar, conforme apontada na literatura, pode contribuir significativamente nesse contexto. Assim, formulou-se a hipótese de que um programa de formação, com base nos princípios do SSMC, direcionado para profissionais da educação, poderia contribuir para a atuação desses atores e beneficiar a acessibilidade para os estudantes público da educação especial e demais estudantes diante do atual cenário. O estudo permitiria ainda investigar limites e possibilidades do programa de formação sobre SSMC e da implementação deste propostas em escolas brasileiras.

Nesse contexto, foi promovido um processo formativo voltado para professores, gestores e coordenadores e equipe multiprofissional, com o objetivo geral de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação sobre SSMC para profissionais da educação, visando contribuir para atuação e formação, promovendo, assim, maior acessibilidade aos estudantes com e sem deficiência.

O estudo contou, ainda, com os seguintes objetivos específicos: a) desenvolver programa de formação sobre SSMC para profissionais que atuavam na educação; b) elaborar um plano de inovação sobre SSMC, construído de forma colaborativa entre formadores e participantes; c) analisar os impactos do programa de formação na turma, na escola e na rede municipal a partir da percepção dos profissionais; e, d) avaliar os limites e as contribuições da proposta do SSMC na ampliação da capacidade da escola de responder à diversidade dos estudantes.

Durante a etapa de elaboração do programa de formação, a seleção dos conteúdos, definição e elaboração dos materiais didáticos sobre SSMC foram tarefas desafiadoras. Naquele momento, não havia propostas semelhantes em contexto nacional, o que fez com que a maior parte do referencial teórico adotado fosse de língua estrangeira, predominantemente em inglês. A filtragem e condensação dos temas que seriam abordados ao longo dos quatro encontros foi um processo intenso, envolvendo várias reuniões de planejamento que contou com a colaboração de todos os pesquisadores envolvidos no projeto. Na sequência, um dos quatro encontros, foi dedicado exclusivamente à transmissão de conceitos, com base em um referencial com literatura norte-americana, portuguesa, espanhola e práticas realizadas em países com situações educacionais semelhantes ao Brasil, como Chile, Índia e países do continente africano que utilizavam a expressão “*Multi-tiered System of supports*” e suas derivações, e que serviriam como base para a implementação do SSMC no Brasil.

Na etapa de implementação, a parceria com a secretaria municipal de educação foi fundamental para garantir a adesão dos participantes. Esse apoio permitiu que os cursistas

participassem dos encontros formativos e contabilizassem essas horas como parte de sua jornada de trabalho. Levando em consideração o perfil dos participantes, foram ofertadas duas turmas de formação, que ocorreram em momentos síncronos e assíncronos. A formação foi então se consolidando por meio da interação dinâmica entre formadores e participantes, alinhados à concepção de formação que valorizava o protagonismo dos envolvidos. Esse modelo permitiu que mudanças significativas ocorressem ao longo do processo, como a definição de uma turma específica, nomeado como turma Girassol para a implementação de um plano de inovação baseado no SSMC, que posteriormente foi nomeado como PLASSMUC.

O PLASSMUC foi estruturado com base em reflexões sobre a turma Girassol, considerando a percepção dos profissionais e nas evidências dos dados obtidos diferentes avaliações. Ele resultou na definição de metas e estratégias universais, metas e estratégias adicionais, monitoramento do progresso, apoio colaborativo, metodologias previstas, além da logística de implementação e dos próximos passos estabelecidos pela equipe responsável. Essa equipe de implementação também fazia parte da proposta do programa de formação, reforçando o caráter colaborativo do processo.

As estratégias universais foram organizadas em quatro dimensões: alfabetização e letramento; linguagem oral; gestão de comportamento e disciplina na sala de aula e gestão de sala de aula no SSMC. A partir dessas dimensões, foram estabelecidas 10 metas e 75 estratégias, compondo um volume robusto de propostas voltadas para a turma Girassol.

Além disso, as propostas de suportes adicionais foram estruturadas em seis dimensões: língua portuguesa; matemática e redação, direcionadas a oito estudantes; frequência, voltada a para quatro estudantes; suporte à família, destinada a cinco estudantes; e comportamento/disciplina, focada em quatro estudantes.

Na etapa de avaliação, buscou-se estruturar diferentes momentos que contribuíssem para a consolidação desse processo, considerando que a proposta em desenvolvimento estava sendo construída com os participantes e não sobre os participantes. Assim, além da realização dos grupos focais, aplicação dos formulários virtuais e espaços de partilha durante as atividades, a avaliação do programa se deu de forma contínua. Esse caráter processual teve impacto direto na organização dos encontros, na definição de prioridades e na elaboração dos módulos subsequentes, buscando estar em consonância com os pressupostos almejados ao longo do projeto.

Uma vez concluído o programa, a análise dos resultados mostrou que houve a apropriação consistente dos conceitos básicos, princípios e características do SSMC. Esse aprendizado conceitual foi identificado como o primeiro passo para a implementação eficaz.

Sobre os impactos do programa de formação, observou-se mudanças em diferentes contextos, desde a sala de aula até a rede municipal de ensino. Na turma Girassol, as práticas pedagógicas tornaram-se mais inclusivas e responsivas, reduzindo a retirada de estudantes com dificuldades da sala de aula e promovendo estratégias diversificadas de ensino. Na escola, notou-se que houve o fortalecimento da colaboração entre os professores e a equipe multiprofissional, impulsionando um ambiente mais inovador e acolhedor. Já na rede municipal, a adoção de práticas mais flexíveis, aliada ao reconhecimento institucional da consultoria colaborativa e à reestruturação da carga horária de profissionais, demonstrou um avanço no compromisso com as necessidades reais das escolas e dos estudantes. Assim, concluiu-se que a oferta de formações estruturadas pode impactar diretamente a cultura escolar, promovendo mudanças sustentáveis e eficazes na gestão da rede e do ensino e buscando impactar no desempenho dos estudantes.

A avaliação do programa de formação sobre SSMC indicou que ele foi bem recebido pelos participantes. A estrutura, o conteúdo, as atividades propostas e a condução do programa foram bem avaliadas. De modo geral, os participantes reconheceram a importância do módulo para seu desenvolvimento profissional, embora alguns tenham sugerido a inclusão de práticas do SSMC em contexto brasileiro em futuras edições.

Além disso, a formação teve um papel fundamental no suporte aos professores no período pós-pandemia, contribuindo para um ensino mais personalizado, inclusivo e alinhado à necessidade de cada estudante. No entanto, com a saída da equipe da universidade e o encerramento do projeto, surgem questionamentos sobre a continuidade das práticas implementadas, a manutenção dos resultados alcançados e a sustentabilidade dessas iniciativas a longo prazo.

Um dos desafios é garantir que as estratégias desenvolvidas não fiquem restritas a contextos específicos, mas sejam incorporadas de maneira sistemática e ampliadas para outras escolas da rede municipal. Para isso, destaca-se a importância de integrar essas práticas ao Plano Político-Pedagógico (PPP) das escolas, assegurando um compromisso institucional com a consolidação de novas abordagens para a reorganização escolar, com o objetivo de beneficiar a formação em serviço dos professores e o aprendizado dos estudantes.

Ainda que a integridade da implementação do plano não tenha sido avaliada, a conclusão, baseada nos resultados das avaliações com os participantes, destacaram benefícios da prática formativa e a propagação do SSMC como uma proposta viável para o contexto educacional brasileiro. A abordagem se mostra capaz de potencializar a reorganizar a oferta de serviços, apoios e suportes mais modelados às necessidades dos estudantes, respeitando suas

individualidades dentro da coletividade.

Ao refletir sobre a implementação da proposta, percebeu-se que o aspecto mais inovador foi o fortalecimento das parcerias colaborativas para a tomada de decisões e resoluções de problemas do contexto escolar. Esse avanço se deu a partir da articulação entre professores, equipe gestoras, gestão municipal e equipe multiprofissional, que foi ampliada com a participação dos pesquisadores. Juntos, construíram estratégias para enfrentar os desafios impostos por uma turma que reflete muitas turmas presentes nas escolas brasileiras.

Em relação aos recursos e apoios, observou-se um esforço para aproveitar o máximo dos apoios e suportes que a escola já possuía, antes de propor novos serviços. Isso está alinhado aos fundamentos do SSMC, em que a ideia não é criar um espaço repleto de recursos de alta tecnologia e inovação, mas sim otimizar e aprimorar o uso do que já estava disponível. O objetivo visa apoiar os estudantes e professores de forma eficiente, promovendo um ensino que considere a diversidade de todos e atenda às necessidades individuais. Esse princípio foi aplicado, desde a utilização das avaliações utilizadas já adotadas no contexto escolar, demonstrando que a valorização dos recursos existentes pode ser um ponto de partida para a construção de novas possibilidades.

Para pesquisas futuras, com base nas experiências e conhecimentos gerados, sugere-se o investimento em programas de formação em rede, com propostas longitudinais para turmas de diferentes níveis, realidades e modalidades de ensino, além de estudos mais controlados acerca da integridade da implementação e sua adesão aos princípios do SSMC, principalmente na implementação de níveis 2 e 3 de suporte, que exigem monitoramento mais proximal dos dados. Sugere-se também estudos para criar e/ou aperfeiçoar instrumentos de avaliação condizentes com a realidade nacional, visando triagem universal.

No presente estudo, como o programa de formação completo envolvia mais três módulos, não foi possível um acompanhamento mais próximo da implementação do plano de intervenção, e esse pode ser considerado um limite do estudo, cujos resultados sobre o impacto foi exclusivamente baseado na percepção dos participantes.

Como implicações práticas sugere-se a oferta de formações teóricas na modalidade auto instrutiva, aberta e online, tipo cursos MOOC (do inglês: *Massive Open Online Courses*) para pulverizar o tema do SSMC junto a possibilidades de inovações pedagógicas, buscando fortalecer essa discussão sobre o SSMC, tanto na formação inicial quanto na continuada de todos os cursos de licenciaturas que formam os professores no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729588>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, p. 11-23, 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/184683por.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- BARS, I. S.; ALCOCER, A. L. A. **La escuela inclusiva**. Barcelona: Fundació Universitat Oberta de Catalunya, 2021. Disponível em: <https://www.down21.org/revista-virtual/768-revista-virtual-2004/revista-virtual->. Acesso em: 25 ago. 2024.
- BENDINELLI, R. C. **Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092012-144314/pt-br.php>. Acesso em: 11 set. 2024.
- BENDINELLI, R. C.; ANDRADE, S. G.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28. jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4058>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, p. 43-55, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4069>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- BOECHAT, G. P. F et al. A influência da participação familiar e das redes de apoio na inclusão escolar de estudantes neurodivergente. **Revista Foco**, v. 17, n. 8, e5956, p. 01-15, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5956/4323>. Acesso em: 05 out. 2024.
- BRANCO, A. P. S. C.; MATA, R. E. A. Contribuições da cultura de colaboração e a atuação de professores de apoio e profissionais escolares: Relatos de experiência. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 23, n. 00, e022015, 2022. DOI: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v23i00.16683>. Acesso em: 05 out. 2024.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 04 de maio 2021.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 06 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: UNESCO/CSIE, 2011.

BUENO, J. G. S. As Políticas de Inclusão Escolar: Uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J.G.; MENDES, E.G.M.; SANTOS, R.A (Orgs). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, Brasília: CAPESPROESP, v.1, 2008, p.43-63.

CALHEIROS, D. S. **Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais**. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3179?show=full>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CALHOUM, E. F. Foreward. In: GORDON, S.P. (ed.). **Collaborative Action Research: Developing Professional Learning Communities**. New York: Teachers College Press, 2008. 224p.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e245165, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147245165. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193211>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CAPELINNI, V.L.M.F. **A avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V.L.M.F.; ZERBATO, A.P. **O que é o ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARDOSO, A. G. R.; PEREIRA, L. C. S.; SILVA, N. C. Retorno de atividades acadêmicas presenciais pós-pandemia na visão de discentes da educação básica. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–6, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8805>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CARTA, J. J.; GREENWOOD, Charles R. Multi-Tiered Systems of Support. In: **Handbook on the Science of Early Literacy**, p. 347, 2023.

CARTA, J. J. **Multi-tiered systems of support for young children: Driving change in early education**. Paul H: Brookes Publishing Company, 2019.

CARTA, J. J.; YOUNG, R. M. (Ed.). **Multi-Tiered Systems of Support for Young Children: Driving Change in Early Education**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2019.

CAVALCANTE, A. V. O papel do gestor escolar no processo de inclusão. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. Especial, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6277207-O-papel-do-gestor-escolar-no-processo-de-inclusao.html>. Acesso em: 9 de abr. 2020.

CAVALCANTE, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012, 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103?show=full>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

_____. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2012, 304f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

COOGLE, C. G.; STORIE, S.; RAHN, N. L. A framework for promoting access, increasing participation, and providing support in early childhood classrooms. **Early Childhood Education Journal**, v. 50, n. 5, p. 867-877, 2022.

COSTA, F. A. Inovação e mudança educacional: o papel das escolas e dos professores. In: AIRES, L. (Org.). **Inovação e mudança educacional**. Lisboa: Educa, 2008. p. 15-34.

COSTA, J. D. V. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil**. 2021, 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

COSTA, J. D.; SILVA, M. A. B. S.; PEDROSO, C. C. A.; MENDES, E. M. Construindo “nós”: uma escola alicerçada nos princípios colaborativos inclusivos. In: MENDES, E. M. (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 40-64.

COSTA, P. L. **Formação continuada sobre aprendizagem cooperativa para contemplar a diversidade em classes inclusivas**. 2023, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

COSTA, P. L.; LOURENÇO, G. F.; MENDES, E. M. Todas as mais altas funções cognitivas se originam de relações reais entre indivíduos: os benefícios da aprendizagem cooperativa. In: MENDES, E. M. (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 125-143.

COUTO, E. S; COUTO, E. S; CRUZ, I. M. P. #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: < <https://periodicosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/educacao/article/view/8777/3998>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e. revelando seus

- benefícios. **Educar em Revista**, v.31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- DEMÉTRIO, I. N.; CUNHA, M. A. A. Escola, Família e Conselho Tutelar: a construção de um sentimento emergente de direito. **Revista Thema**, v. 21, n. 4, p. 976–991, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2545>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- DESGAGNE, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação Em Questão**, v. 29, n. 15. p. 7-35. 2007
- DULANEY, S. K.; HALLAM, P. R.; WALL, G. Superintendent perceptions of multi-tiered systems of support (MTSS): Obstacles and opportunities for school system reform. **AASA Journal of Scholarship & Practice**, v. 10, n. 2, p. 30-45, 2013.
- DURRANCE, S. **Implementing MTSS in Secondary Schools: Challenges and Strategies**. Greensboro, NC: SERVE Center at UNC Greensboro, 2023. Disponível em: https://region6cc.uncg.edu/wpcontent/uploads/2022/06/ImplementingMTSSinSecondarySchools_2022_RC6_003.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.
- ERAZO, M. R. R.; ARÉVALO, S. A. S.; PEÑAFIEL, I. A. P. Diversidad e inclusión. **RECIMUNDO**. p. 177-185, abr., 2022. DOI: [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.177-185](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.177-185).
- FANTACINI, R.A.F; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.1, p. 57-74, Jan-Mar., 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00057.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2023.
- FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FORTE, A. M.; FLORES, M. A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 900–919, dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/zRxJz94vwDdrW853sXVYxMK/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, eBook Kindle, 2020, 86p.
- FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações** (Campo Grande), v. 21, n. 1, p. 141-153, 2020.
- FORMAN, S G.; CRYSTAL, C. D. Systems Consultation for Multitiered Systems of Supports (MTSS): Implementation Issues. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 25, n. 2-3, p. 276-285, 2015. DOI: 10.1080/10474412.2014.96322.

FORMOSO, T. P. L.; LIMA, N. R. W. Educação e ensino remoto no contexto da pandemia: exclusões e desigualdades na educação básica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2021. **Anais [...]**. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA11_ID706_04102021184744.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

FUCHS D.; FUCHS L. S; COMPTON D. L. Smart RTI: A Next-Generation Approach to Multilevel Prevention. **Exceptional Children**. Spring;78(3): p, 263-279. 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3380278/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FUKUDA, M. T. M.; CAPELLINI, S. A. Programa de intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 783-790, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/XsJ76LzFjLBQpQz9tvPGKfn/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

GAGE, N. A.; MACSUGA-GAGE, A. S. Salient classroom management skills: finding the most effective skills to increase student engagement and decrease disruptions. **Report on Emotional & Behavioral Disorders in Youth**, v. 17, n. 1, p. 13-18, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6345407/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

GAGNON, J.; SYLVESTER, F.; MARSH, K. Alignment of school discipline with positive behavioural interventions and supports: The case of one disadvantaged urban South African Primary School. **South African Journal of Childhood Education**, v. 11, n. 1, p. 9, 2021. Disponível em: < <https://sajce.co.za/index.php/sajce/article/view/1022>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

GATTI, A. B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber, 2005. 77p.

GATTI, B. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 2019.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 557-566, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175f.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220f.

GLAT, R. **A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas**. Projeto Prociência. Rio de Janeiro, 2008.

_____. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 out. 2024.

_____. Um estudo etnográfico sobre o cotidiano da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas da rede regular de ensino. **Relatório de Pesquisa CNPq**, 2010.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul. / dez. 2005. Disponível em: <

https://www.researchgate.net/publication/26504138_Apontamentos_sobre_a_pesquisa_em_educacao_usos_e_possibilidades_do_grupo_focal>. Acesso em: 15 maio 2019.

GRÀCIA, M.; VEGA-LLOBERA, F.; JARQUE, M. J. **Evaluación de la comunicación y la lengua oral en la escuela inclusiva en el nivel universal**. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC), 2021. Disponível em: <http://www.clod.ub.edu/>. Acesso em: 05 out. 2024.

GREENWOOD, C. R. et al. Filling an information gap in preschool MTSS and RTI decision making. **Exceptional Children**, v. 85, n. 3, p. 271-290, 2019.

HUNTER, W. C.; et al. Numbered heads together as a tier 1 instructional strategy in multitiered systems of support. **Education and Treatment of Children**, v. 38, n. 3, p. 345-362, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Nacional – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=150240&search=para|castanhal|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Projeção da população do Brasil para 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/projecao-populacional>. Acesso em: 4 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/indicadores-educacionais/ideb>. Acesso em: 30 mar. 2024.

JAHNUKAINEN, M.; ITKONEN, T. Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. **European Journal of Special Needs Education**, v. 31, n. 1, p. 140-150, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3HDuvli>. Acesso em: 28 set. 2022.

JITENDRA, K. A.; ALGHAMDI, A.; EDMUNDS, R.; MCKEVETT, N. M.; MOUANOUTOUA, J.; ROESSLEIN, R. The effects of tier 2 mathematics interventions for students with mathematics difficulties: A meta-analysis. **Exceptional children**, p. 307-325, v. 87, n. 3, 2021.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016.

KEARNEY, C. A.; CHILDS, J. A multi-tiered systems of support blueprint for re-opening schools following COVID-19 shutdown. **Children and Youth Services Review**, v. 122, 2021.

KIND, L. Notas para trabalho com técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.10, n. 15, p124 – 136, 2004.

KONG, N. Y.; CARTA, J. J.; GREENWOOD, C. R. Studies in MTSS Problem Solving: Improving Response to a Pre-Kindergarten Supplemental Vocabulary Intervention. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 41, n. 2, p. 86-99, 2021.

LAUAND, G. B. **Acessibilidade e formação continuada na inserção de portadores de deficiências físicas e múltiplas na escola regular**. 2000. 117 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONARD, K. M. et al. Implementing MTSS in beginning reading: Tools and systems to support schools and teachers. **Learning Disabilities Research & Practice**, v. 34, n. 2, p. 110-117, 2019.

LOPEZ, V. C. Cultivar la diversidad e inclusión en la educación. **Revista Digital Universitaria**, v. 23, n. 1, 8 p., Doi:10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.1.5. Disponível em: https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v23_n1_a5.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização**. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativa**. São Paulo: EPU, 1988.

LUIZ, F. M. R.; BORTOLI, P.S.; FLORIA-SANTOS, M.; NASCIMENTO L. C. A inclusão de crianças com síndrome de Down na rede regular de ensino; desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. v.14, n.3, 2008.Marília: ABPEE, 2008. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000300011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 abr. 2024.

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLIMI, V. L. M. F. O Plano Nacional da Educação 2014-2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1283 – 1302, out./nov. 2018. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n101/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601156.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2024

MACIVER, D. et al. Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study. **Disability and Rehabilitation**, v. 40, n. 14, p.1708-1717, abr. 2018.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa em educação especial: um estudo sobre a análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA C. R.; VICTOR, S. L. (ORGS). **Pesquisa e Educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006, p. 361-386.

MANZINI, E. G. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percorso-NEMO**, v.4, n 2, Maringá. 2012.

MARINS, K. H. C. **Benefícios e desafios da tutoria por pares para aluno com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12395>.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da educação especial**. 2011. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MATOS, E. E. LUDI: **Um framework para desambiguação lexical com base no enriquecimento da Semântica de Frames**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/ppglinguistica/files/2009/12/MATOS-Ely-Edison-2014-Tese.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MEDEIROS, T. G.; FIGUEIREDO, C. J. O papel das recompensas como estratégia motivacional em sala de aula de inglês. **Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 2, n. 1, p. 53-73, mar. 2010. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2822/1789>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MENDES, B. F.; AZEVEDO, H. H. O. DE. Educação infantil. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 2, p. 82-94, 21 nov. 2017. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22938/209209218946>

MENDES, E. G. Pesquisas Sobre Inclusão Escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, p. 1-11, 2008b.

_____; ALMEIDA, M. A.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. 1. ed. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini - ABPEE. 2015. 530 p.

_____; ALMEIDA, M.A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e regular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2019.

_____. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. In: MENDES, E. M. (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 20-39.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

_____; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015.

_____; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.). **Inclusão escolar e a Avaliação do**

público-alvo da Educação Especial. 1. ed. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini - ABPEE. 2015. 522 p.

_____; CIA, F. (Orgs). **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional.** V.1, São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014.

_____. Desafios na formação do professor de Educação Especial. In: MEC/SEESP. **Revista Integração.** Brasília: MEC, n.24, p. 12-17, 2002.

_____ et al. Fomento à cultura escolar colaborativa e inclusiva em uma escola municipal paulista. **Práxis Educativa**, v. 19, p. 1-17, 2024.

_____. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: **Políticas e práticas educacionais inclusivas.** 1 ed. v. 1. Natal: Editora da UFRN, 2008. p. 19-51.

_____. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": Reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In S. L. VICTOR, A. B. VIEIRA, I. MARTINS (Orgs.), **Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural. p. 60-83, 2017. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/educacao_especial_inclusiva.pdf#page=58. Acesso em: 25 ago. 2023.

_____; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo com apoio a inclusão unindo esforços entre educação comum e especial.** EdUFSCar. São Carlos, 2014. 160 p.

MILANESI, J. B.; CIA, F. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil. **REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL** (UFSM), v. 30, p. 69-82, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18891>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MILANESI, J. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** 2012. 185f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MICHIGAN DEPARTMENT OF EDUCATION. **Michigan Department of Education Multi-Tiered System of Supports Practice Profile.** Version 5.0. Lansing, Michigan, July 2020. 41 p.

MILHOMEM, W. A. **Formação docente em ensino diferenciado responsivo à diversidade de todos os alunos.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

MILHOMEM, W. A.; SANTOS, K. S.; MENDES, E. M. Ensinando a todos/as e a cada um/a a ler e a escrever na abordagem do Ensino Diferenciado. In: MENDES, E. M. (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas.** Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p. 82-99.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14ª Ed. São Paulo: Hucitec Editora, p. 407, 2014.

MITCHELL, B. S.; HIRN, R. G.; LEWIS, T. J. Enhancing Effective Classroom Management in Schools: Structures for Changing Teacher Behavior. **Teacher Education and Special Education**, v. 40, n. 2, p. 140-153, maio 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137898>. Acesso em: 30 mar. 2025.

MOGARRO, M. J.; SÉRGIO, A. L. V. Modalidades De Supervisão E Colaboração Em Escolas Portuguesas: Os Discursos E As Práticas Dos Professores Em Contexto De Formação. **Educação em Revista**, v. 37, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/32536>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MUÑOZ, R.; MRAZEK, P.; HAGGERTY, R. Institute of Medicine report on prevention of mental disorders: summary and commentary. **American Psychologist**, v. 51, n. 11, 1996.

NOGARO, A; BATTESTIN, C. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Holos**, Natal, v. 6, p. 186-196, 2016. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3097>. Acesso em: 30 mar. 2025.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Programme for International Student Assessment (PISA) –Results from PISA 2020–Brazil**. 2022.

Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf e

[\[maths.oecd.org/files/PISA%202022%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf\]\(https://pisa2022-maths.oecd.org/files/PISA%202022%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf\). Acesso em: 09 jun. 2021.](https://pisa2022-</p>
</div>
<div data-bbox=)

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L.; RABELO, D. B. A criança público-alvo da educação especial na educação infantil: possibilidades de constituição subjetiva. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 2, p. 131-151, 2018. Disponível em:

<https://ojs2.ufes.br/index.php/REED/article/viewFile/20986/14023>. Acesso em: 23 out. 2019.

PICCOLO, G. Pelo Direito De Aprender: Contribuições Do Modelo Social Da Deficiência À Inclusão Escolar. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.

PINTO, C. L. L.; LEITE, C. Trabalho colaborativo: um conceito polissêmico. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014. Disponível em:

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76616/2/93860.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

PIOVESAN, A. **Da necessidade das escolas de saúde pública elaborarem métodos simplificados de investigação social**. 1968. Tese (Doutorado) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1968. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2025.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho**. Diário da República, 1.ª série -N.º 129. Ministério da Educação. Lisboa, 2018.

PONTILI, R. M.; KASSOUF, A. L. Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural, de São Paulo e Pernambuco. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 45, n. 1, p. 27-47, mar. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/resr/a/Q5Gtw5DMF6wVFWx3tXBw3HB/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2025.

POWERS, K.; MANDAL, A. Tier III assessments, data-based decision-making, and interventions. **Contemporary School Psychology**, v. 15, p. 21–33, 2011. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ934703.pdf>. Acesso em: 01 out. 2024.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/66>. Acesso em: 25 ago. 2023.

RICHARDSON, J.; POWELL, J. **Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes**. Stanford University Press, 2011.

ROCKY VIEW SCHOOLS. **Inclusive education practice guide**. Alberta, 2023. Disponível em: https://cdns.m5ss19.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_21765831/File/Schools/Practice_Guides/Inclusion%20Practice%20Guide.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

RODRIGUES, M. H. P. **Como tornar a minha escola mais inclusiva?**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto, 2021.

ROMANO, Soraia. **Desenho universal para aprendizagem e acessibilização: pesquisa-ação colaborativa na formação de equipe escolar**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

ROMANO, S.; ZERBATO, A. P.; MENDES, E. M. Desenho Universal para a Aprendizagem: uma proposta...múltiplos caminhos. In: MENDES, E. M. (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. p.100-124.

ROSA, L. C. S. **Formação Continuada de Atendentes para a Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais em Creches**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2003.

RUÍZ G. H. G. **Prácticas docentes de diversidad e inclusión**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Língua Espanhola, Inglês e Francês) – Universidade de Salle, Bogotá, p. 47, 2017. Disponível em: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/53. Acesso em: 10 de set 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. A escola pública no contexto pós-pandêmico e os desafios da formação continuada. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 10, p. 08-15, 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, C. L.; SALES, K. M. B. AULA EM CASA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA COVID-19. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020.

SANTOS-JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-15, 2020.

SANTOS, K. S. **Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACKW. (Org.). **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-85

SHAPIRO, E. S. Tiered instruction and intervention in a response-to-intervention model. **RTI Action Network**, v. 381, 2014.

SÉRGIO, A. L. V.; MOGARRO, M. J. Modalidades de supervisão e colaboração em escolas portuguesas: os discursos e as práticas dos professores em contexto de formação. **Educação em Revista**, v. 37, p. e32536, 2021.

SILVA, M. C. L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, M. A.; JUNIOR, A. L. C. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, p. 152-167, 2005.

SILVA, R.S. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 139f.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **INCLUSÃO: um guia para educadores**. artmed. Porto Alegre, 1999. 451p.

SUGAI, G.; SIMONSEN, B. **Positive behavioral interventions and supports: history, defining features, and mis conceptions**. Center for PBIS & Center for Positive Behavioral Interventions and Supports University of Connecticut, 2012.

THOMAS, E. R.; LEMBKE, E. S.; GANDHI, A. G. Universal design for learning within an integrated multitiered system of support. **Learning Disabilities Research & Practice**, v. 38, n. 1, p. 57-69, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ldrp.12302>. Acesso em: 30 mar. 2025.

UNESCO. **AGENDA 2030**. Incheon, 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_framework_for_action/. Acesso em: 13 maio 2019.

UNESCO. **Policy Guidelines on Inclusion in Education**, Paris: UNESCO. 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>. Acesso em: 25 ago. 2023.

UNICEF. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. “Promoting diversity and inclusion in advertising: A UNICEF playbook” UNICEF, set., 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/documents/promoting-diversity-and-inclusion-advertising-unicef-playbook>. Acesso em: 25 ago. 2023.

VÉRAN, J. P. Bâtir l'école ensemble. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, n. 90, p. 40-42, 2022. Disponível em: <https://batiscolaire.education.gouv.fr..> Acesso em: 23 ag. 2023.

VÉRAN, P. Construindo a escola juntos. **Revista Internacional de Educação de Sèvres [Online]**, n. 90, set, 2022. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ries/12710>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.12710>.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do ensino**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

WERNECK, G; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. e00068820, 2020.

YOUNG, R. M. Leadership practices to design and operationalize MTSS frameworks for young children. *In*: CARTA, J. J.; YOUNG, R. M. (Eds.). **Multi-tiered systems of support for young children: Driving change in early education**, 2019. p. 15-39.

WANG, M. C.; REYNOLDS, M. C.; WALBERG, H. J. (Ed.). **Handbook of special and remedial education: research and practice**. 2. ed. Oxford: Emerald Publishing, 1995.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ANEXOS

ANEXO 1



**PESQUISA AÇÃO COLABORATIVA PARA MITIGAÇÃO
DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DECORRENTES
DA PANDEMIA DO COVID-19**

PESQUISA AÇÃO COLABORATIVA PARA MITIGAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DECORRENTES DA PANDEMIA DO COVID-19: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR- (PAC-COVID19)

Olá, tudo bem? Esperamos que esteja bem.

Seja bem vindo(a) ao projeto PAC-COVID19.

Com imensa alegria convidamos você a participar da pesquisa "Pesquisa Ação Colaborativa para mitigação das desigualdades educacionais decorrentes da pandemia do COVID-19: contribuições das pesquisas sobre inclusão escolar (PAC-COVID19), sob responsabilidade da professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Também são membros da equipe do projeto: professora Doutora Ana Paula Zerbato da Universidade de São Paulo (USP); professora Doutora Cristina Cinto Araújo Pedroso da Universidade de São Paulo (USP); professora Doutora Gerusa Ferreira Lourenço da UFSCar; professora Doutora Keisyani da Silva Santos e a professora doutoranda Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa da UFSCar; professora Mestra Márcia Altima Bonfá da Silva coordenadora pedagógica do município de Batatais e o professor Doutor Victor Hugo Junqueira secretário de educação da prefeitura de Batatais.

O estudo tem como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa abrangente de formação de professores, baseado nas inovações apontadas pela literatura das pesquisas sobre inclusão escolar sobre como melhorar a capacidade das escolas de responder à diversidade dos alunos.

Para participar, basta confirmar o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sequencialmente responder o questionário de caracterização dos participantes composto por 17 perguntinhas!

Muito obrigada!

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

.....

1) Você é participante vinculado a EMEB Prof. Alzira Acra de Almeida *

Sim

Não

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado para participar do estudo "PESQUISA AÇÃO COLABORATIVA PARA MITIGAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DECORRENTES DA PANDEMIA DO COVID-19: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR (PAC – COVID19) "

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes: (a) aceitar participar do estudo; (b) ser profissional do sistema municipal de ensino da cidade onde o estudo será realizado; (c) ser formador de professores da rede ou professor das turmas de 1º ao 3º ano, coordenador ou gestor da escola selecionada para participar do estudo, e (d) ter acesso a internet. Será desenvolvido, implementado e avaliado um programa de formação com 180 horas de duração ao longo de dois anos, com momentos síncronos e assíncronos com atividades envolvendo leituras, exercícios e fóruns de discussão. O programa de formação terá cinco módulos, a saber: a) Sistema de Suporte Multicamada, b) Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva Escolar, c) Desenho Universal para a Aprendizagem, d) Abordagem do Ensino Diferenciado, e d) Aprendizagem

Cooperativa. Cada módulo envolverá um ciclo de estudo teórico do tema, elaboração coletiva de um plano de intervenção pelos participantes do programa para a escola alvo, e avaliação dos resultados da implementação do plano. Este ciclo de formação, planejamento, implementação e avaliação se repetirá para cada um dos cinco módulos. Para tanto, você será convidado a responder questionários online, a partir do recurso Google Forms no início e final do programa. Além disso, as aulas serão gravadas e a cada módulo você terá que participar de fóruns de discussão do ambiente virtual do programa de formação ao final dos módulos.

Para conceder sua participação e autorizar o uso dos dados por você fornecidos, basta selecionar o item "Li e concordo com os termos apresentados", apresentado na primeira sessão do formulário online. Ao selecioná-lo, você está autorizando o uso e divulgação das respostas, contudo, atendendo aos preceitos éticos, garantindo sigilo e anonimato do respondente. Caso não aceite participar, basta fechar a página.

Ao aceitar os termos e responder ao formulário, você receberá, por e-mail, uma cópia idêntica e integral do termo. Caso haja preferência, você pode assinar o termo e imprimir, como comprovante.

Cabe destacar que as questões referentes aos instrumentos dessa pesquisa serão minimamente invasivas à intimidade dos participantes, abrangendo somente questões envolvendo a prática profissional. Se, durante a pesquisa, você sofrer qualquer tipo de desconforto ou inconveniente, a mesma poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras.

A presente pesquisa contempla as orientações apresentadas na Conep sobre os procedimentos em qualquer etapa de pesquisa realizada em ambiente virtual e meios eletrônicos, de atividades que não são realizadas de modo presencial, e que são por meio eletrônico, características as quais estão estreitamente ligadas às limitações das tecnologias utilizadas. Dentre as possíveis limitações que podem ocorrer estão a instabilidade na conexão da internet, e neste caso de perda de conexão de internet por ocasião durante aulas síncronas, os pesquisadores irão disponibilizar no ambiente virtual de gravações das aulas.

Cabe ressaltar que há risco de as informações serem compartilhadas sem autorização e o controle das pesquisadoras, portanto existem limitações para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. No entanto, os cuidados referentes aos procedimentos éticos estão e continuarão sendo realizados. Serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes. As dúvidas que tiverem poderão ser esclarecidas a qualquer momento por meio do contato com o pesquisador responsável (telefone e e-mail).

Os benefícios da pesquisa ao público participante se referem, primeiramente, a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de formação de professores, para a construção de novos conhecimentos e a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho de enfrentamento das consequências educacionais da pandemia do Covid19 na educação.

Solicito sua autorização para realizar gravação dos encontros virtuais. As gravações realizadas serão transcritas pela pesquisadora e pelos demais colaboradores que são experientes nessa ação, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível.

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

Cumpra informar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética – CAAE (54848822.1.0000.5504).

Pesquisadora responsável

Nome: Enicéia Gonçalves Mendes

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

Endereço: Rod. Washington Luiz, s/n - São Carlos, SP, 13565-905

E-mail: egmendes@ufscar.br

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 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) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br *

Li e concordo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFISSIONAIS DA ESCOLA ALVO

Você está sendo convidado para participar de um estudo sobre "PESQUISA AÇÃO COLABORATIVA PARA MITIGAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DECORRENTES DA PANDEMIA DO COVID-19: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO

ESCOLAR (PAC – COVID19) ”.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes: (a) aceitar participar do estudo; (b) ser profissional pertencente a escola em que o estudo será realizado; e (c) participar do programa de formação.

Será desenvolvido, implementado e avaliado um programa de formação com 180 horas de duração ao longo de dois anos, com momentos síncronos e assíncronos com atividades envolvendo leituras, exercícios e fóruns de discussão. O programa de formação terá cinco módulos, a saber: a) Sistema de Suporte Multicamada, b) Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva Escolar, c) Desenho Universal para a Aprendizagem, d) Abordagem do Ensino Diferenciado, e d) Aprendizagem Cooperativa. Cada módulo envolverá um ciclo de estudo teórico do tema, elaboração coletiva de um plano de intervenção pelos participantes do programa para a escola alvo, e avaliação dos resultados da implementação do plano. Este ciclo de formação, planejamento, implementação e avaliação se repetirá para cada um dos cinco módulos. Além de participar do programa de formação você está sendo convidado a participar da etapa de experimentação das inovações pedagógicas na sua turma. Sua participação nesta etapa da pesquisa envolverá responder questionários online, a partir do recurso Google Forms, no início e final do projeto.

Além disso, você implementará os planos de inovação desenvolvidos no programa de formação com sua colaboração, e fará relatos verbais para os pesquisadores durante as aulas síncronas de avaliação dos planos, acerca dos resultados da implementação, além de oferecer registros de artefatos (fotos, vídeos, material impresso, ou produções dos alunos) para demonstrar pontos positivos e negativos das estratégias sugeridas nos planos, os desafios e possibilidades das inovações que estarão sendo experimentadas.

Para conceder sua participação e autorizar o uso dos dados por você fornecidos, basta selecionar o item “Li e concordo com os termos apresentados”, apresentado na primeira sessão do formulário online. Ao selecioná-lo, você está autorizando o uso e divulgação das respostas, contudo, atendendo aos preceitos éticos, garantindo sigilo e anonimato do respondente. Caso não aceite participar, basta fechar a página.

Além dos dados mencionados, você declara ciência de que os resultados de provas usuais de desempenho aplicadas aos alunos das suas turmas serão fornecidos aos pesquisadores, com autorização da Secretaria de Educação.

Ao aceitar os termos e responder ao formulário, você receberá, por e-mail, uma cópia idêntica e integral do termo. Caso haja preferência, você pode assinar o termo e imprimir, como comprovante. As questões referentes aos instrumentos dessa pesquisa serão minimamente invasivas à intimidade dos participantes, abrangendo somente questões envolvendo a prática profissional. Se, durante a pesquisa, você sofrer qualquer tipo de desconforto ou inconveniente, a mesma poderá ser interrompida, se assim desejar.

A sua recusa na participação não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras.

Dentre as possíveis limitações que podem ocorrer estão o desconforto com a observação, ainda que a distância, dos pesquisadores acerca de suas práticas pedagógicas, ou mesmo de partilhar dados sobre a implementação dos planos de inovação em suas turmas com os demais participantes do programa de formação. Portanto, existem limitações dos

pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. No entanto, os cuidados referentes aos procedimentos éticos estão e continuarão sendo realizados. Serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes.

As dúvidas que tiver poderão ser esclarecidas a qualquer momento por meio do contato com o pesquisador responsável (telefone e e-mail).

Os benefícios da pesquisa ao público participante se referem, primeiramente, a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de formação de professores, para a construção de novos conhecimentos e a identificação de alternativas e possibilidades para o trabalho de enfrentamento das consequências educacionais da pandemia do Covid19 na educação.

Solicito sua autorização para realizar observações da sala de aula portando um diário de campo para realizar registros. 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

Cumpre informar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética – CAAE (54848822.1.0000.5504).

Pesquisadora responsável

Nome: Enicéia Gonçalves Mendes

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

Endereço: Rod. Washington Luiz, s/n - São Carlos, SP, 13565-905

Telefone: 16-33519358 16-981617777

E-mail: egmendes@ufscar.br

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 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) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br *

Li e concordo

Dados pessoais

2) Nome *

.....

3) Idade *

.....

4) Sexo *

Feminino

Masculino

5) Faixa salarial *

1 a 2 salários mínimos

3 a 4 salários mínimos

5 a 6 salários mínimos

Acima de 6 salários mínimos

Outro:

Dados profissionais**6) Vínculo funcional ***

- Efetivo
- Contratado
- Outro:

7) Formação Inicial (graduação) *

- Magistério superior
- Licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura em Educação Especial
- Outro:

8) Titulação mais alta *

- Graduação
- Curso de Especialização - 360 horas
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

9) Área da formação mais alta *

.....

10) Nível de ensino que atua *

- Educação Infantil
- Anos iniciais do Ensino Fundamental
- Anos finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Outro:

11) Função desempenhada atualmente *

- Professor do 1º ano
- Professor do 2º ano
- Professor do 3º ano
- Professor da Educação Especial/SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
- Gestor escolar
- Coordenador escolar
- Equipe multidisciplinar

ATUAÇÃO COMO DOCENTE

12) Quantidade de alunos na turma

- 10 a 20 alunos
- 21 a 30 alunos
- 31 a 40 alunos
- Acima de 40

13) Tempo de atuação docente *

- 0 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- Acima de 20 anos

14) Tempo de atuação na escola *

- 0 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- Acima de 20 anos

15) Quantidade de estudantes Público Alvo da Educação Especial na sala (deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação) *

.....

16) Carga horária de trabalho semanal *

- Menos de 20 horas
- 20 horas
- 21 a 30 horas
- 31 a 40 horas
- Acima de 40 horas

ATUAÇÃO COMO DOCENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

12) Quantidade de alunos atendidos *

- 10 a 20 alunos
- 21 a 30 alunos
- 31 a 40 alunos
- Acima de 40

13) Tempo de atuação docente

- 0 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- Acima de 20 anos

14) Tempo de atuação como professor de educação especial *

- 0 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- Acima de 20 anos

15) Tempo de experiência na escola *

- 0 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- Mais de 20 anos

ATUAÇÃO PROFISSIONAL EQUIPE GESTORA

12) Tempo de experiência docente? *

- 0 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- Acima de 20 anos

13) Tempo de experiência exercendo essa função? *

- 0 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- Acima de 20 anos

14) Funções realizadas *

.....

15) Quantidade de estudantes foco do seu trabalho *

.....

16) Carga horária de trabalho

- Menos de 20 horas
- 20 horas
- 21 a 30 horas
- 31 a 40 horas
- Acima de 40 horas

17) Expectativas sobre o programa de formação *

.....

Muito obrigada por preencher esse questionário e aceitar participar desse estudo.
Nos vemos em breve no programa de formação!!

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

Limpar formulário

ANEXO 2**SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE A REALIDADE
EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O(a) Sr (a).XXXX

Secretaria de Educação do Município de XXXX

Solicitação de informações

Prezado XXXX

Solicito a colaboração desta Secretaria na sessão de informações sobre a realidade educacional do município no que tange ao processo da situação educacional dos estudantes após o retorno das aulas presenciais após o período de ensino remoto ocasionado pela Pandemia da COVID-19 para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: *Pesquisa Ação Colaborativa para Mitigação das Desigualdades Educacionais causada pela Pandemia da COVID-19.*

Ficha de Levantamento de Informações
Informante: Secretaria de Educação do Município de XXXX

1. A rede de ensino atende quais modalidades?
2. Há quantas escolas públicas municipais?
3. Você poderia informar a quantidade de estudantes nas Escolas
 - a) Educação Infantil:
 - b) Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano:
 - c) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano:
 - d) EJA
4. Há quantos professores que atuam nas Escolas do município de XXXX:
 - a) Educação Infantil:
 - b) Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano:
 - c) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano:
 - d) EJA
5. Há quantos professores efetivos que atuam nas Escolas do município de XXXX:
 - a) Educação Infantil:
 - b) Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano:
 - c) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano:
 - d) EJA

6. Há quantos professores eventuais que atuam nas Escolas do município de XXXX:
 - a) Educação Infantil:
 - b) Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano:
 - c) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano:
 - d) EJA

7. Qual os tipos de formação continuada que o município oferece para os professores?
 - a) Professores Efetivos
 - b) Professores Eventuais

8. Quantos profissionais que existem na Rede Educacional?
 - a) Psicólogos:
 - b) Fonoaudiólogos:
 - c) Pedagogo:
 - d) Professor de Educação Especial:
 - e) Psicopedagogo:
 - f) Assistente Social:
 - g) Terapeuta Ocupacional:
 - h) Especialista em Braile:
 - i) Especialista em Libras:
 - j) Outros (especificar):

9. Há convênios e/ou parcerias com instituições privadas e/ou filantrópicas para oferta de formação continuada para professores? Com quais?

10. Há programas específicos para formação, capacitação de Professores para atuarem com o público alvo da Educação
 - a) Quais?

11. Outras informações que julga importante sobre a formação ofertada pelo município:

Identificação

Responsável pelas informações:

Cargo:

Data:

Assinatura:

ANEXO 3**SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE A REALIDADE
EDUCACIONAL DA ESCOLA****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

DA: PESQUISADORA DA UFSCAR _____ -

Ficha de Levantamento de Informações

Informante: Gestão/Coordenação da Escola XXXX

Questionário para Caracterização da Escola**1. Informações gerais**

- a) Endereço:
- b) Cidade: Estado: CEP:
- c) Contato:
- d) Ano de fundação:
- e) Direção da Escola:
- f) Dados sobre o histórico (fundação) da Escola

2. Infraestrutura da Escola:

- a) Área Física:
- b) Número de salas de aula:
- c) Banheiros
- d) Cozinha:
- e) Refeitório:
- f) Salas administrativas:
- g) Laboratórios (especificação):
- h) Auditório:
- i) Quadra:
- j) Biblioteca:
- k) Sala de AEE/Sala de Recursos Multifuncional (SRM):
- l) Sala de professores:
- m) Acessibilidade física dos ambientes da escola:
- n) Acesso à internet:
- o) Recursos materiais:
- p) Características gerais do pátio e demais dependências:
- q) Outros: ---

2.1 Todas as dependências física/e recursos da escola estão/são adequados (as)?

3. Dados do Quadro de Pessoal (quantidade/função/cargo):

- a) Setor administrativo e operacional:
- b) Equipe de gestão:
- c) Professores:
- c.1 Professores das turmas 1° ao 3° ano:
- d) Professores de Apoio:
- d.1) Professores de apoio das turmas 1° ao 3° ano:
- e) Professor de AEE/ educação especial:
- f) Outros:
- g) Total de funcionários da escola:

4. Número total de estudantes atendidos na Escola:

- a) Educação Infantil:
- b) Ensino Fundamental 1° ao 5° ano (geral):
- b.1 Ensino Fundamental das turmas 1° ao 3° ano:
- c) Ensino Fundamental 6° ao 9° ano:
- d) Educação de Jovens e Adultos:
- e) Outros:--
- f) Total dos estudantes da escola:

5. Quantidade de alunos por turno:

- a) Matutino geral: _____
- b) Matutino 1° ao 3° ano: _____
- c) Vespertino geral: _____
- d) Vespertino 1° ao 3° ano: _____
- e) Noturno: ---

6. Modalidades de ensino ofertadas: quantidade de turmas e estudantes

- a) Educação Infantil: 6
- b) 1° ano: _____ c) 2° ano: _____ d) 3° ano: _____ e) 4° ano: _____
- f) 5° ano: _____ g) 6° ano: --- h) 7° ano: --- i) 8° ano: ---
- j) 9° ano: ---
- k) Educação de Jovens e Adultos 1° e 2° etapa: --- 3° e 4° etapa:---
- l) Outros: ---

7. Recursos financeiros: (marcar mais de uma opção se houver)

- a) () órgão Público municipal
- b) () órgão Público Estadual
- c) () Ministério da Educação(Federal)
- d) () Programas Especiais? Quais? _____

8. Número total de estudantes atendidos no AEE e sua identificação por deficiência e/ou necessidade específica:

- a) Educação Infantil:
- b) Ensino Fundamental 1° ao 5° ano: 1
- c) Alunos PAEE das turmas 1° ao 3° ano:

- d) Ensino Fundamental 6º ao 9º ano:----
- e) Educação de Jovens e Adultos:---
- f) Outros:_____
- g) Total:

09- Informações sobre o quantitativo de professores do AEE e o Público alvo (por identificação de deficiência) que atendem?

10- Informações sobre a comunidade (perfil dos alunos) que a Escola atende considerando aspectos como:

- a) Que características socioeconômicas da comunidade a Escola identificou? (padrão de vida, moradia, renda, grau de escolaridade, média de membros na família)
- b) Como é realizada a parceria com CEDAP? O CEDAP atende às solicitações da escola em todos os aspectos que se referem a gestão de
- c) Existe parceria com instituições públicas e/ou especializadas? Quais?

Identificação:

Responsável pelas informações:

Cargo:

Data:

Assinatura: _____

ANEXO 3



Avaliação do Módulo 2: Sistema de Suporte Multicamada

Destinado aos profissionais da

XXXX

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

.....

IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional)

.....

Você é participante vinculado a XXXX? *

Sim

Não

Responda, por gentileza o questionário disponibilizado no link:

<https://forms.gle/wmDJHBqiYRtFLQN69>

Parte I

Atribua uma nota de 1 a 5 para avaliar o curso. Sendo: 1= Insatisfatório/Sem importância; 2= Pouco satisfatório/ pouco importante; 3= Regularmente satisfatório/ regularmente importante; 4= Satisfatório/ Importante; 5= Muito satisfatório/ Muito importante.

Ambiente dos encontros *

1

2

3

4

5

Dias dos encontros *

1

2

3

4

5

Horário dos encontros *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Duração de cada encontro *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Duração total do módulo *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Carga horária do módulo *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dinâmica e estrutura dos encontros *

1

2

3

4

5

Apresentação dos conteúdos *

1

2

3

4

5

Discussão dos conteúdos *

1

2

3

4

5

Atividades síncronas (realizadas nas aulas) *

1

2

3

4

5

Atividades assíncronas (propostas como atividades complementares) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Atividades práticas propostas *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Elaboração do Plano de Fomento ao Sistema de Suporte Multicamada (PLASSMUC) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Articulação dos conteúdos com a prática *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qualidade dos textos oferecidos *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Clareza dos conteúdos abordados *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Disponibilização dos textos em formato digital *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Didática e estratégias utilizadas *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Domínio, por parte da(s) pesquisadora(s)/formadora(s), dos conteúdos *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compromisso, da(s) pesquisadora(s)/formadora(s), com as atividades *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Contribuições sobre os temas abordados para minha prática *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Contribuições sobre o trabalho colaborativo para minha prática *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avaliação do ambiente virtual de aprendizagem- Google Meet *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avaliação do ambiente virtual de aprendizagem- Google Sala de Aula *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte II

Como podemos melhorar. Comente e dê sugestões.

Suas expectativas iniciais foram atingidas? Comente. *

.....

Para você, quais foram os pontos positivos desse módulo? *

.....

Para você, quais foram os pontos negativos desse módulo? *

.....

Para versões futura, quais alterações você faria? Considere: conteúdo, estratégias e atividades. *

.....

Aconselharia o módulo "Sistema de Suporte Multicamada" para outras pessoas? Justifique. *

.....

Considerações complementares. Há algo que gostaria de acrescentar? *

.....

PARTE III

Como avalia seu aprendizado sobre os temas abordados? *

.....

Você considera as propostas estudadas viáveis para a sua realidade? Justifique. *

.....

Você considera que as propostas podem contribuir para a inclusão escolar? Justifique. *

.....

Você pretende implementar um a proposta em sua prática docente? Comente. *

.....

Obrigada pela sua participação e contribuições!!!

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

Limpar formulário



Avaliação do Módulo 2: Sistema de Suporte Multicamada

Destinado aos profissionais que não são da escola

XXXX

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

.....

IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional)

.....

Você é participante vinculado a XXXX? *

Sim

Não

Responda, por gentileza o questionário disponibilizado no link:

<https://forms.gle/VdhJUbbXU8JcLXr6>

Parte I

Atribua uma nota de 1 a 5 para avaliar o curso. Sendo: 1= Insatisfatório/Sem importância; 2= Pouco satisfatório/ pouco importante; 3= Regularmente satisfatório/ regularmente importante; 4= Satisfatório/ Importante; 5= Muito satisfatório/ Muito importante.

Ambiente dos encontros *

1

2

3

4

5

Dias dos encontros *

1

2

3

4

5

Horário dos encontros *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Duração de cada encontro *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Duração total do módulo *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Carga horária do módulo *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dinâmica e estrutura dos encontros *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apresentação dos conteúdos *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Discussão dos conteúdos *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Atividades síncronas (realizadas nas aulas) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Atividades assíncronas (propostas como atividades complementares) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Atividades práticas propostas *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Elaboração do Plano de Fomento ao Sistema de Suporte Multicamada (PLASSMUC) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Articulação dos conteúdos com a prática *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qualidade dos textos oferecidos *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Clareza dos conteúdos abordados *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Disponibilização dos textos em formato digital *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Didática e estratégias utilizadas *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Domínio, por parte da(s) pesquisadora(s)/formadora(s), dos conteúdos *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compromisso, da(s) pesquisadora(s)/formadora(s), com as atividades *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Contribuições sobre os temas abordados para minha prática *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Contribuições sobre do para minha prática *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avaliação do ambiente virtual de aprendizagem- Google Meet *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avaliação do ambiente virtual de aprendizagem- Google Sala de Aula *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte II

Como podemos melhorar. Comente e dê sugestões.

Suas expectativas iniciais foram atingidas? Comente. *

.....

Para você, quais foram os pontos positivos desse módulo? *

.....

Para você, quais foram os pontos negativos desse módulo? *

.....

Para versões futura, quais alterações você faria? Considere: conteúdo, estratégias e atividades. *

.....

Aconselharia o módulo "Sistema de Suporte Multicamada " para outras pessoas? Justifique. *

.....

Considerações complementares. Há algo que gostaria de acrescentar? *

.....

PARTE III

Como avalia seu aprendizado sobre os temas abordados? *

.....

Você considera as propostas estudadas viáveis para a sua realidade? Justifique. *

.....

Você considera que as propostas podem contribuir para a inclusão escolar? Justifique. *

.....

Você pretende implementar um a proposta em sua prática docente? Comente. *

.....

Obrigada pela sua participação e contribuições!!!



Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

Limpar formulário

ANEXO 4

<div data-bbox="284 383 762 450">   </div> <div data-bbox="405 456 643 474"> <p>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</p> </div> <div data-bbox="284 486 461 501"> <p>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</p> </div> <div data-bbox="284 508 767 548"> <p>Título da Pesquisa: PESQUISA AÇÃO COLABORATIVA PARA MITIGAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DECORRENTES DA PANDEMIA DO COVID 19: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR (PAC-COVID19)</p> </div> <div data-bbox="284 546 504 562"> <p>Pesquisador: ENICIA GONÇALVES MENDES</p> </div> <div data-bbox="284 562 357 577"> <p>Área Temática:</p> </div> <div data-bbox="284 577 335 591"> <p>Versão: 1</p> </div> <div data-bbox="284 591 426 607"> <p>C.A.A.E: 54848822.1.0000.5504</p> </div> <div data-bbox="284 604 525 620"> <p>Instituição Proponente: Departamento de Psicologia</p> </div> <div data-bbox="284 618 501 636"> <p>Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p> </div> <div data-bbox="284 651 392 667"> <p>DADOS DO PARECER</p> </div> <div data-bbox="284 678 430 694"> <p>Número do Parecer: 5.238.348</p> </div> <div data-bbox="284 703 408 719"> <p>Apresentação do Projeto:</p> </div> <div data-bbox="284 719 767 770"> <p>As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1665951, de 04/01/2022).</p> </div> <div data-bbox="284 788 325 799"> <p>Resumo:</p> </div> <div data-bbox="284 799 767 994"> <p>O avanço da pandemia por COVID-19 demandou o fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto das mais variadas formas, o que acentuou a desigualdade educacional em função das diferenças no acesso a equipamentos e qualidade de internet (para professores e famílias), na habilidades com as tecnologias de informação e comunicação (de pais, alunos e professores), nos impactos (social, emocional, psicológico e econômico) da pandemia nos envolvidos, e no suporte recebido dos sistemas de ensino para a implementação do ensino emergencial remoto. No presente, a reabertura das escolas demanda melhoria na capacidade institucional de responder adequada e efetivamente a diversidade e as desigualdades impostas aos alunos, por isso, o emergente problema de pesquisa é o de como enfrentar as desigualdades educacionais acentuadas pelos impactos do contexto pandêmico. Nesse sentido, os achados das pesquisas sobre inclusão escolar, cuja missão tem sido a de buscar respostas às necessidades educacionais especiais diferenciadas de determinados estudantes, podem contribuir na oferta de estratégias de</p> </div> <div data-bbox="284 1032 654 1081"> <p>Endereço: WASHINGTON LUZZ KM 235 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-605 UF: SP Município: SAO CARLOS Telefone: (16)3351-0685 E-mail: cep@ufscar.br</p> </div>	<div data-bbox="890 365 1342 432">   </div> <div data-bbox="890 439 999 450"> <p>Continuação do Parecer: 5.238.348</p> </div> <div data-bbox="890 468 1347 707"> <p>ensinar contemplando a diversidade e desigualdade entre alunos. O presente projeto tem como objetivo geral melhorar a capacidade das escolas de responder a diversidade dos alunos via desenvolvimento, avaliação e implementação de um programa abrangente de desenvolvimento profissional de professores sobre inovações apontadas pela literatura sobre política de inclusão escolar com vistas a mitigar os efeitos da pandemia por covid-19. Um estudo baseado na metodologia da pesquisa-ação-colaborativa envolvendo a escola como um todo, será adotado em função de seus objetivos híbridos de produzir conhecimento e formar profissionais da escola. Será desenvolvido, implementado e avaliado um programa de formação com 70 horas de duração para 42 profissionais da rede pública de ensino, contendo cinco módulos: a) Sistema de Suporte Multicamada, b) Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva Escolar, c) Desenho Universal para a Aprendizagem, d) Abordagem do Ensino Diferenciado, e) Aprendizagem Cooperativa. Cada módulo envolverá um ciclo de estudo teórico do tema e elaboração de um plano de intervenção pelos participantes do programa, implementação pelos professores de 13 turmas de alunos (do 1º ao 3º ano do ensino fundamental), e avaliação dos resultados. Este ciclo de formação, planejamento, implementação em uma escola e avaliação se repetirá para cada um dos cinco módulos.</p> </div> <div data-bbox="890 707 1347 759"> <p>Esperamos que os resultados contribuam para a descoberta de componentes de programas de formação efetivos para promover a melhoria do ensino para todos, que contemplem a diversidade dos estudantes e que contribuam para reduzir as desigualdades educacionais promovidas pela pandemia do covid19.</p> </div> <div data-bbox="890 777 935 790"> <p>Hipótese:</p> </div> <div data-bbox="890 790 1347 911"> <p>A hipótese é a de que os achados da Educação Especial acerca das políticas de inclusão escolar, cuja missão tem sido a de buscar respostas às necessidades educacionais especiais diferenciadas de estudantes do público-alvo da Educação Especial no contexto da classe comum, podem contribuir na oferta de estratégias de ensino que contemplem a diversidade dos alunos, marca do atual momento das escolas. Assim, o presente projeto, portanto, tem como meta reduzir o impacto da desigualdade educacional provocada pela pandemia do covid19, melhorando a capacidade das escolas de responder a diversidade dos alunos.</p> </div> <div data-bbox="890 929 989 945"> <p>Metodologia Proposta:</p> </div> <div data-bbox="890 945 1347 983"> <p>TIPO DE METODOLOGIA: Pesquisa-Ação Colaborativa (PAC) com toda a equipe escolar. Trata-se de investigação sistematizada e contínua cujo objetivo é misto: formar e produzir conhecimento</p> </div> <div data-bbox="890 1052 1240 1104"> <p>Endereço: WASHINGTON LUZZ KM 235 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-605 UF: SP Município: SAO CARLOS Telefone: (16)3351-0685 E-mail: cep@ufscar.br</p> </div> <div data-bbox="1289 1115 1347 1126"> <p>Página 02 de 07</p> </div>
<div data-bbox="284 1178 762 1245">   </div> <div data-bbox="284 1252 403 1263"> <p>Continuação do Parecer: 5.238.348</p> </div> <div data-bbox="284 1281 767 1783"> <p>sobre como melhorar práticas com os educadores. Os pesquisadores e educadores fazem perguntas sobre o problema, desenvolvem um plano para coletar dados informativos, analisando cuidadosamente esses dados para decidir se eles solucionam ou não o problema que deu origem. A PAC prevê um processo cíclico de coletar dados sobre um assunto focado, elaborar um plano de ação, implementá-lo, coletar dados sobre a implementação e revisar o plano de ação. No presente estudo são propostas cinco estratégias de inovação, cada uma delas se constituirá em um ciclo, e será objeto de um estudo próprio, a fim de possibilitar a inserção gradual dos temas no programa de formação, e consequentemente na implementação na escola, e permitir isolar os efeitos da inserção de cada tipo de inovação. A sequência dos ciclos do programa de formação será: 1) Trabalho Colaborativo na escola envolvendo os modelos de Ensino Colaborativo, Consultoria Colaborativa e Cultura Colaborativa Escolar; 2) Sistema de Suporte Multicamadas; 3) Desenho Universal da Aprendizagem; 4) Abordagem do Ensino Diferenciado; e 5) Aprendizagem Cooperativa. Cada ciclo consiste em um módulo do programa de formação que envolverá o estudo da proposta, a elaboração de um plano de implementação, a implementação em uma escola e a avaliação para revisão do plano. Uma vez concluído um ciclo terá início o segundo ciclo até serem concluídos os cinco ciclos. A fim de comportar as cinco etapas do programa de formação, a condução dos procedimentos éticos e a sistematização da avaliação da intervenção, o delineamento do estudo prevê sete etapas, a saber: ETAPA PRELIMINAR - CONDUÇÃO DOS PROCEDIMENTOS ÉTICOS ETAPA 1. FOMENTO AO TRABALHO COLABORATIVO E A CULTURA INCLUSIVA NA ESCOLA ETAPA 2. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BASEADA NO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA ETAPA 3. INOVAÇÕES NO ENSINO BASEADO NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM ETAPA 4. INOVAÇÕES NO ENSINO BASEADO NA ABORDAGEM DO ENSINO DIFERENCIADO ETAPA 5. FOMENTO À APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA SALA DE AULA ETAPA FINAL. AVALIAÇÃO GERAL DO PROJETO PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS 1. Serão gravadas as sessões de formação na plataforma usada no curso no ambiente virtual. 2. Registros de postagens dos participantes no ambiente virtual de aprendizagem do programa de formação. 3. Diários de campo das professoras e coordenadora da escola. 4. Formulários de caracterização do perfil dos participantes. 5. Os documentos oficiais do município. 6. Cinco planos redigidos de implementação das inovações. 7. Coleta de artefatos produzidos para as aulas (materiais, atividades, tarefas, produções dos alunos, fotos e vídeos sobre a implementação dos planos). 8. Medidas de desempenho dos alunos usadas pela escola, coletadas em seis momentos (início, meio e final do ano letivo, ao longo de</p> </div> <div data-bbox="284 1850 654 1899"> <p>Endereço: WASHINGTON LUZZ KM 235 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-605 UF: SP Município: SAO CARLOS Telefone: (16)3351-0685 E-mail: cep@ufscar.br</p> </div>	<div data-bbox="890 1178 1342 1245">   </div> <div data-bbox="890 1256 999 1267"> <p>Continuação do Parecer: 5.238.348</p> </div> <div data-bbox="890 1285 1347 1344"> <p>dois anos). 9. Questionários de avaliação formal do programa de formação. 10. Relatos verbais sobre o impacto do programa no final do programa de formação. As coletas de dados serão feitas majoritariamente a distância, com previsão de no máximo sete sessões de coleta presencial na escola.</p> </div> <div data-bbox="890 1357 932 1370"> <p>Amostra</p> </div> <div data-bbox="890 1370 1276 1388"> <p>26 formadores da rede municipal e 13 professores da educação básica da escola alvo</p> </div> <div data-bbox="890 1406 999 1422"> <p>Objetivo da Pesquisa:</p> </div> <div data-bbox="890 1422 970 1435"> <p>Objetivo Primário:</p> </div> <div data-bbox="890 1435 1347 1541"> <p>Desenvolver, implementar e avaliar um programa abrangente de formação de professores, baseado nas inovações apontadas pela literatura das pesquisas sobre inclusão escolar sobre como melhorar a capacidade das escolas de responder a diversidade dos alunos. As inovações consideradas no presente estudo, e que compoem o programa de formação, serão baseadas nos seguintes temas: Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva Escolar; Sistema de Suporte Multicamada; Desenho Universal para a Aprendizagem; Abordagem do Ensino Diferenciado e Aprendizagem Cooperativa.</p> </div> <div data-bbox="890 1556 986 1570"> <p>Objetivo Secundário:</p> </div> <div data-bbox="890 1570 1347 1738"> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrever a analisar os impactos da pandemia nos profissionais e estudantes da escola da rede estudada; 2. Analisar e comparar os planos de inovação desenvolvidos durante o programa para cada tema (a) Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva; b) Sistema de Suporte Multicamada; c) Desenho Universal para a Aprendizagem; d) Abordagem do Ensino Diferenciado e e) Aprendizagem Cooperativa) e como foi a implementação deles na escola selecionada como alvo; 3. Analisar e comparar os desafios e possibilidades de cada um dos cinco componentes do programa de formação para os profissionais da escola na melhoria da capacidade da resposta da escola de responder a diversidade dos estudantes. 4. Avaliar os impactos do projeto na redução das desigualdades educacionais. </div> <div data-bbox="890 1753 1062 1769"> <p>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</p> </div> <div data-bbox="890 1769 927 1783"> <p>Riscos:</p> </div> <div data-bbox="890 1783 1347 1839"> <p>Dentre as possíveis limitações que podem ocorrer estão o desconforto com a observação, ainda que a distância, dos pesquisadores acerca das práticas pedagógicas dos professores, ou mesmo de constrangimento ao ter que partilhar dados sobre a implementação dos planos de inovação em</p> </div> <div data-bbox="890 1850 1240 1899"> <p>Endereço: WASHINGTON LUZZ KM 235 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-605 UF: SP Município: SAO CARLOS Telefone: (16)3351-0685 E-mail: cep@ufscar.br</p> </div> <div data-bbox="1321 1910 1378 1921"> <p>Página 03 de 07</p> </div>

 **UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS** 

Continuação do Parecer: 5.238.348

suas turmas, com os demais participantes do programa de formação. Portanto, existem limitações e os pesquisadores farão de tudo para assegurar total confidencialidade e minimizar o potencial risco de violação.

Benefícios:
Os benefícios da pesquisa ao público participante se referem, primeiramente, a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de formação de professores, para a construção de novos conhecimentos e a identificação de alternativas e possibilidades para o trabalho de enfrentamento das consequências educacionais da pandemia do Covid19 na Educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"



Recomendações:
Atender as orientações da Conep sobre PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL. Este documento pode ser acessado na página do CEP UFSCAR: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep>

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:
O parecer do relator foi apreciado por uma câmara técnica virtual do CEP, atendendo às recomendações da Conep para análises de protocolos de pesquisa relativos a Covid-19.

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e inderrogável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-005
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9885 E-mail: cep@ufscar.br

 **UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS** 

Continuação do Parecer: 5.238.348

anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".



Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PR_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1666951.pdf	04/01/2022 15:54:57		Aceito
Folha de Rosto	folhaderoosto_Enioleia.pdf	04/01/2022 15:35:30	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Parecer Anterior	PR_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2508916.pdf	17/12/2021 19:08:01	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura.pdf	17/12/2021 18:46:18	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Outros	CARTA_DE_ACEITE_DA_UNIDADE_ESCOLAR.pdf	17/12/2021 18:44:58	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_Acete_SME.pdf	17/12/2021 18:44:11	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	17/12/2021 18:43:43	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Projeto Destinado / Brochura Investigador	PROJETO_PAC_COVID19.pdf	17/12/2021 18:43:01	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DO_ESTUDO.pdf	17/12/2021 18:41:54	ENICEIA GONÇALVES MENDES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-005
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9885 E-mail: cep@ufscar.br

 **UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS** 

Continuação do Parecer: 5.238.348

SAO CARLOS, 11 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Adriana Sanchez Garcia de Araujo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-005
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9885 E-mail: cep@ufscar.br

ANEXO 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CURSISTAS

Você está sendo convidado para participar do estudo **PESQUISA AÇÃO COLABORATIVA PARA MITIGAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DECORRENTES DA PANDEMIA DO COVID 19: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR (PAC – COVID19)**, sob responsabilidade de **Enicéia Gonçalves Mendes**. O avanço da pandemia pela COVID-19 demandou o fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto das mais variadas formas, o que acentuou a desigualdade educacional. No presente, a reabertura das escolas demanda melhora na capacidade institucional de responder adequada e efetivamente à diversidade e às desigualdades impostas aos alunos. Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral melhorar a capacidade das escolas de responder à diversidade dos alunos via desenvolvimento, avaliação e implementação de um programa abrangente de desenvolvimento profissional de professores sobre inovações apontadas pela literatura sobre política de inclusão escolar com vistas a mitigar os efeitos da pandemia por covid-19. Trata-se de um estudo baseado na metodologia da pesquisa-ação-colaborativa, que será adotado em função de seus objetivos híbridos de produzir conhecimento e formar profissionais da escola.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes:

- (a) aceitar participar do estudo;**
- (b) ser profissional do sistema municipal de ensino da cidade onde o estudo será realizado;**
- (c) ser formador de professores da rede ou professor das turmas de 1º ao 3º ano, coordenador ou gestor da escola selecionada para participar do estudo, e,**
- (d) ter acesso a internet.**

Será desenvolvido, implementado e avaliado um programa de formação com 150 horas de duração ao longo de dois anos, sendo 70 horas de aulas online e 80 horas de atividades envolvendo leituras, exercícios e fóruns de discussão. O programa de formação terá cinco módulos, a saber:

- (a) Sistema de Suporte Multicamada,**
- (b) Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva Escolar,**
- (c) Abordagem do Ensino Diferenciado,**
- (d) Desenho Universal para a Aprendizagem e**
- (e) Aprendizagem Cooperativa.**

Cada módulo envolverá um ciclo de estudo teórico do tema, elaboração coletiva de um plano de intervenção pelos participantes do programa para a escola alvo, e avaliação dos resultados da implementação do plano. Este ciclo de formação, planejamento, implementação e avaliação se repetirá para cada um dos cinco módulos.

Para tanto, você será convidado a responder questionários online, a partir do recurso *Google Forms* no início e final do programa. Além disso, as aulas serão gravadas e a cada módulo você terá que participar de fóruns de discussão do ambiente virtual do programa de formação ao final dos módulos.

Para conceder sua participação e autorizar o uso dos dados por você fornecidos, basta selecionar o item “Li e concordo com os termos apresentados”, apresentado na primeira sessão do formulário online. Ao selecioná-lo, você está autorizando o uso e divulgação das respostas, contudo, atendendo aos preceitos éticos, garantindo sigilo e anonimato do respondente. Caso não aceite participar, basta fechar a página.

Ao aceitar os termos e responder ao formulário, você receberá, por e-mail, uma cópia idêntica e integral do termo. Caso haja preferência, você pode assinar o termo e imprimir, como comprovante.

Cabe destacar que as questões referentes aos instrumentos dessa pesquisa serão minimamente invasivas à intimidade dos participantes, abrangendo somente questões envolvendo a prática profissional. Se, durante a pesquisa, você sofrer qualquer tipo de desconforto ou inconveniente, a mesma poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras.

A presente pesquisa contempla as orientações apresentadas na Conep sobre os procedimentos em qualquer etapa de pesquisa realizada em ambiente virtual e meios eletrônicos, de atividades que não são realizadas de modo presencial, e que são por meio eletrônico, características as quais estão estreitamente ligadas às limitações das tecnologias utilizadas. Dentre as possíveis limitações que podem ocorrer estão a instabilidade na conexão da internet, e neste caso de perda de conexão de internet por ocasião durante aulas síncronas, os pesquisadores irão disponibilizar no ambiente virtual de gravações das aulas.

Cabe ressaltar que há risco de as informações serem compartilhadas sem autorização e o controle das pesquisadoras, portanto existem limitações para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. No entanto, os cuidados referentes aos procedimentos éticos estão e continuarão sendo realizados. Serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes. As dúvidas que tiverem poderão ser esclarecidas a qualquer

momento por meio do contato com o pesquisador responsável (telefone e e-mail).

Os benefícios da pesquisa ao público participante se referem, primeiramente, a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de formação de professores, para a construção de novos conhecimentos e a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho de enfrentamento das consequências educacionais da pandemia do Covid-19 na educação.

Solicito sua autorização para realizar gravação dos encontros virtuais. As gravações realizadas serão transcritas pela pesquisadora e pelos demais colaboradores que são experientes nessa ação, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível.

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

Cumprir informar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética – aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar Sob o Parecer **54848822.1.0000.5504** de **11/02/2022**

() 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-reitora de 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. **Telefone:** (16) 3351-9685. **e-mail:** cephumanos@ufscar.br

Pesquisadora responsável: Enicéia Gonçalves Mendes **Instituição:** Universidade Federal de São Carlos **Departamento:** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

Contato: Rod. Washington Luiz, s/n - São Carlos, SP, 13565-905 **Telefone:** (16) 3351-9358, (16) 98161-7777 **e-mail:** egmendes@ufscar.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARAPROFISSIONAIS

DA ESCOLA ALVO

Você está sendo convidado para participar de um estudo sobre **PESQUISA AÇÃO COLABORATIVA PARA MITIGAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DECORRENTES DA PANDEMIA DO COVID 19: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR (PAC – COVID19)**, sob responsabilidade de **Enicéia Gonçalves Mendes**. O avanço da pandemia por COVID-19 demandou o fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto das mais variadas formas, o que acentuou a desigualdade educacional. No presente, a reabertura das escolas demanda melhora na capacidade institucional de responder adequada e efetivamente à diversidade e às desigualdades impostas aos alunos. Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral melhorar a capacidade das escolas de responder à diversidade dos alunos via desenvolvimento, avaliação e implementação de um programa abrangente de desenvolvimento profissional de professores sobre inovações apontadas pela literatura sobre política de inclusão escolar com vistas a mitigar os efeitos da pandemia por covid-19. Trata-se de um estudo baseado na metodologia da pesquisa-ação-colaborativa, que será adotado em função de seus objetivos híbridos de produzir conhecimento e formar profissionais da escola.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes:

- (a) aceitar participar do estudo;**
- (b) ser profissional pertencente a escola em que o estudo será realizado; e**
- (c) participar do programa de formação. Além de participar do programa de formação você está sendo convidado a participar da etapa de experimentação das inovações pedagógicas na sua turma.**

Sua participação nesta etapa da pesquisa envolverá responder questionários online, a partir do recurso Google Forms, no início e final do projeto. Além disso, você implementará os planos de inovação desenvolvidos no programa de formação com sua colaboração, e fará relatos verbais para os pesquisadores durante as aulas síncronas de avaliação dos planos, acerca dos resultados da implementação, além de oferecer registros de artefatos (fotos, vídeos, material impresso, ou produções dos alunos) para demonstrar pontos positivos e negativos das estratégias sugeridas nos planos, os desafios e possibilidades das inovações que estão sendo

experimentadas.

Para conceder sua participação e autorizar o uso dos dados por você fornecidos, basta selecionar o item “Li e concordo com os termos apresentados”, apresentado na primeira sessão do formulário online. Ao selecioná-lo, você está autorizando o uso e divulgação das respostas, contudo, atendendo aos preceitos éticos, garantindo sigilo e anonimato do respondente. Caso não aceite participar, basta fechar a página.

Além dos dados mencionados, você declara ciência de que os resultados de provas usuais de desempenho aplicadas aos alunos das suas turmas serão fornecidos aos pesquisadores, com autorização da Secretaria de Educação.

Ao aceitar os termos e responder ao formulário, você receberá, por e-mail, uma cópia idêntica e integral do termo. Caso haja preferência, você pode assinar o termo e imprimir, como comprovante. As questões referentes aos instrumentos dessa pesquisa serão minimamente invasivas à intimidade dos participantes, abrangendo somente questões envolvendo a prática profissional. Se, durante a pesquisa, você sofrer qualquer tipo de desconforto ou inconveniente, a mesma poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras.

Dentre as possíveis limitações que podem ocorrer estão o desconforto com a observação, ainda que a distância, dos pesquisadores acerca de suas práticas pedagógicas, ou mesmo de partilhar dados sobre a implementação dos planos de inovação em suas turmas com os demais participantes do programa de formação. Portanto, existem limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. No entanto, os cuidados referentes aos procedimentos éticos estão e continuarão sendo realizados. Serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes.

As dúvidas que tiver poderão ser esclarecidas a qualquer momento por meio do contato com o pesquisador responsável (telefone e e-mail).

Os benefícios da pesquisa ao público participante se referem, primeiramente, a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de formação de professores, para a construção de novos conhecimentos e a identificação de alternativas e possibilidades para o trabalho de enfrentamento das consequências educacionais da pandemia do Covid19 na educação.

Solicito sua autorização para realizar observações da sala de aula portando um diário de campo para realizar registros. 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

Cumpra informar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética – aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar Sob o Parecer **54848822.1.0000.5504** de **11/02/2022**

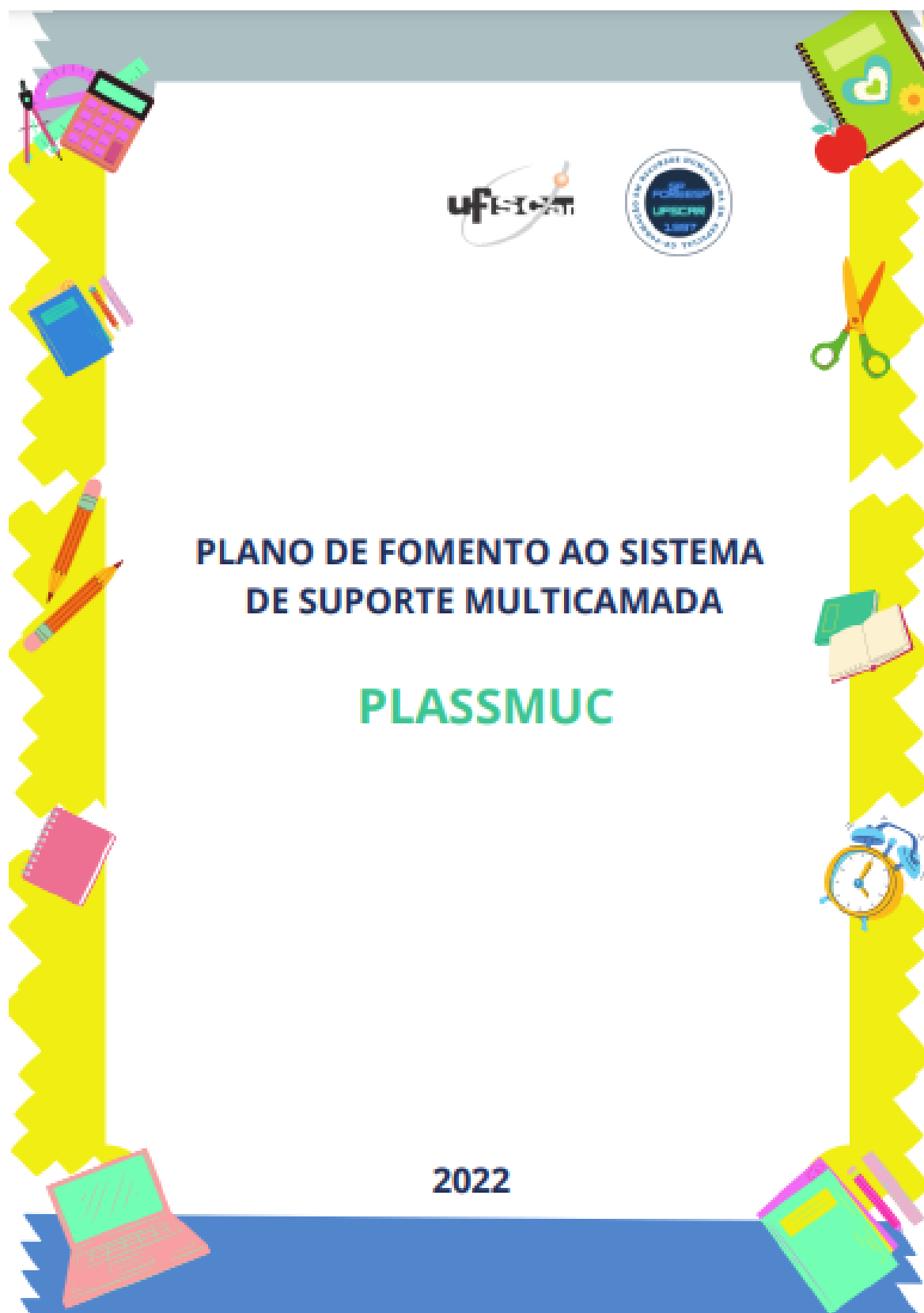
() Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

() O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitora de 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. **Telefone:** (16) 3351-9685. **e-mail:** cephumanos@ufscar.br

Pesquisadora responsável: Enicéia Gonçalves Mendes **Instituição:** Universidade Federal de São Carlos **Departamento:** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) **Contato:** Rod. Washington Luiz, s/n - São Carlos, SP, 13565-905 **Telefone:** (16) 3351-9358, (16) 98161-7777 **e-mail:** egmendes@ufscar.br

APÊNDICES

APÊNDICE 2









A pandemia do COVID-19 implicará enormes rupturas para os próximos anos para jovens e suas famílias em relação ao status econômico, de saúde, relações sociais e educação. O processo de fechamento e reabertura intermitente de escolas aumentou essa ruptura e criou confusão para pais e funcionários da escola que devem equilibrar preocupações com o progresso educacional com a saúde e a segurança dos alunos. Uma estrutura que pode servir como um roteiro nesse sentido é o modelo de Sistemas de Suporte de Multicamadas (SSMC). (Kearney; Childs, 2021, p.1).

Kearney, C. A.; Childs, J. Multi-tiered systems of support blueprint for re-opening schools following COVID-19 shutdown. *Children and Youth Services Review*, Volume 122, 2021, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105919>. Disponível em: (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740920323410>). Acesso em 20/06/2022.






TURMA GIRASSOL

CARACTERIZAÇÃO

-  Turma de 3º ano, funcionando no período vespertino.
-  Composta por 22 alunos, sendo 9 meninos e 13 meninas.
-  Há um aluno que foi retido no ano anterior por faltas e aprendizagem.
-  Alunos com comportamentos desafiadores: 3 alunos (1 menina e 2 meninos). Apresentam comportamentos extremamente agitados. Um menino arrasta-se pelo chão, canta e fala o tempo todo, às vezes, com falas condizentes ao assunto, e em outros momentos são falas fora do contexto.



Alfabetização

-  12 alunos estão alfabetizados e têm autonomia na realização das atividades.
-  02 alunos estão silábico/alfabetizados.
-  08 alunos estão silábicos com valor, destes 4 estão no início da fase com ênfase nas vogais.

DADOS LEVANTADOS NA ÁREA - LINGUA PORTUGUESA

SIEM 1/2022	CONSELHO DE CLASSE (1)	TRIAGEM E RASTREAMENTO
<p>9 alunos conceito igual ou abaixo de 4</p> <p>Aproximadamente 43%</p>	<p>NIVEL 1 (80%) 16 a 17 ALUNOS 2 alunos com desempenho insatisfatório</p>	<p>13 alunos insuficiente ou fraco na LEITURA</p>
		<p>13 alunos insuficiente ou fraco na ESCRITA</p>
		<p>12 alunos - N1 Intervenção Universal</p>
		<p>04 alunos N2 Intervenção Direcionada</p>
		<p>06 alunos N3 Intervenção Intensiva</p>

HABILIDADES COM MENOS ACERTOS (SIEM 1/2021-LP)

- Analisar os efeitos de sentido provocados pelo uso da pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos e travessão) (14 alunos)
- Compreender a função de elementos gramaticais como substantivos, adjetivos e verbos, na articulação das ideias do texto (16 alunos)
- Identificar o número de sílabas de palavras, a partir dos textos lidos, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas para compreender as regras de acentuação gráfica (15 alunos)
- Compreender a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (na casa, na rua, na comunidade, na escola) e em diferentes mídias: impressa, de massa e digital, reconhecendo a situação comunicativa (17 alunos)
- Compreender, na leitura de textos multissemióticos, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais (11 alunos)

DADOS LEVANTADOS NA ÁREA - MATEMÁTICA

SIEM 1/2022	CONSELHO DE CLASSE	TRIAGEM E RASTREAMENTO
07 alunos com conceitos igual ou abaixo de 4,0 (Aproximadamente 33%)	NIVEL 1 (80%) 16 a 17 ALUNOS	11 alunos com desempenho insuficiente ou fraco na matemática
	2 alunos com desempenho insatisfatório	12 alunos N1 – Intervenção Universal
	13 alunos com desempenho satisfatório com dificuldades	04 alunos N2 – Intervenção Direcionada

HABILIDADES COM MENOS ACERTOS

- Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens (16 alunos)
- Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental (13 alunos)
- Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença (12 alunos)
- Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca (14 alunos)
- Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração (10 alunos)

DADOS LEVANTADOS REDAÇÃO (SIEM 1/2022)

14 alunos com desempenho insatisfatório
Aproximadamente 58%

DIFICULDADES RELACIONADAS A:

GÊNERO	17 alunos
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS- COERÊNCIA E COESÃO	Não pontuaram nada: 9 alunos Nota 3,0: 2 alunos Nota 2,5; 1 aluno Nota 2,0: 4 alunos Nota 1,0 : 3 alunos
TEMA	7 alunos
ASPECTOS GRAMATICAIS	19 alunos Apenas 1 tirou nota máxima (1,5) Nota 1,0: 04 alunos
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	Não pontuaram: 15 alunos Nota máxima (1,5): 2 alunos Nota 0,5: 04 alunos
APRESENTAÇÃO	Não pontuaram: 11 alunos Nota 1,0: 2 alunos Nota 0,5: 8 alunos

Consolidar o processo de alfabetização

- Produzir textos com gêneros diversos, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções textuais e de apresentação considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- Repertoriar; expressar oralmente; produzir textos escritos coletivamente.

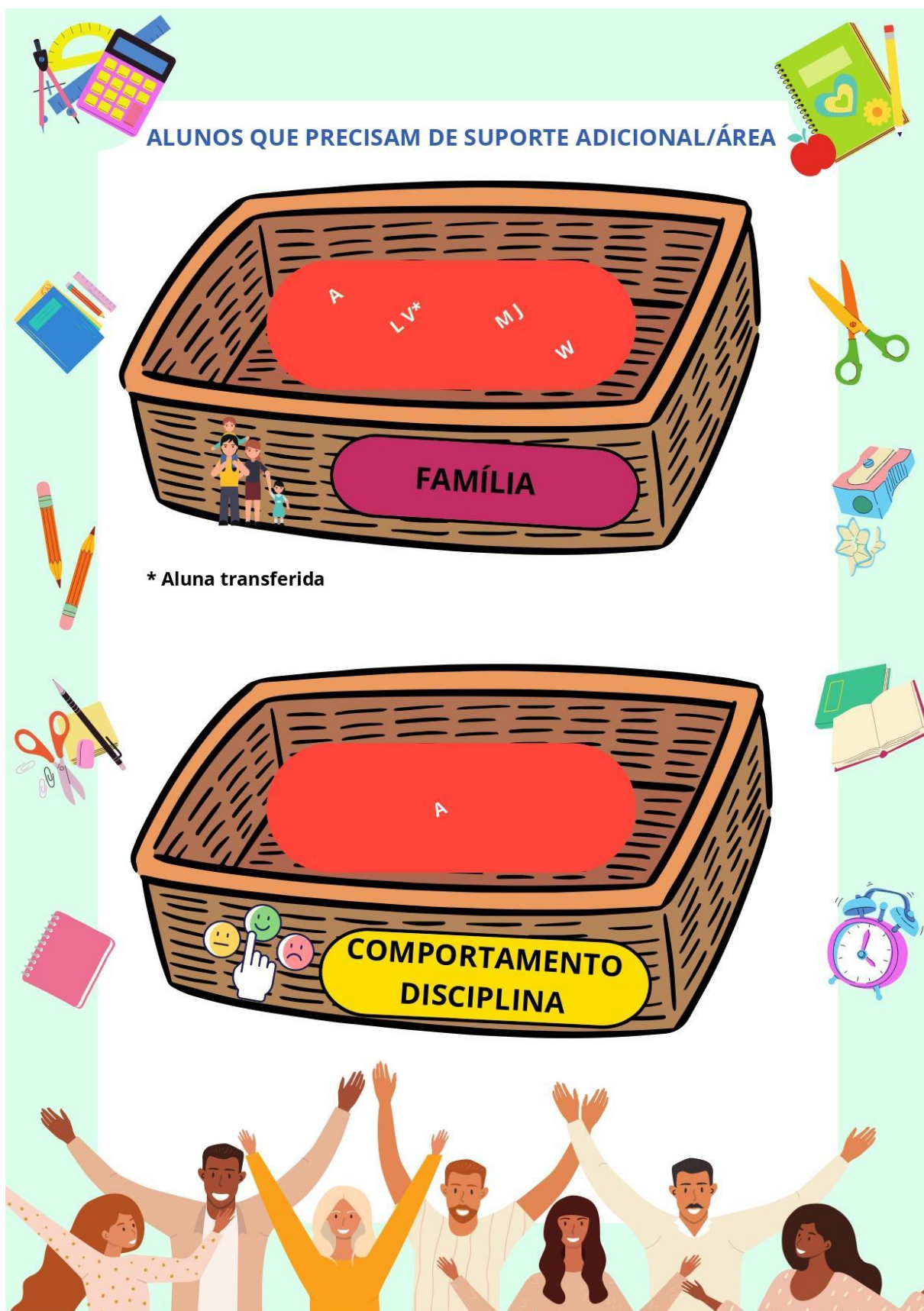


ALUNOS QUE PRECISAM DE SUPORTE ADICIONAL/ÁREA

REDAÇÃO

FREQUÊNCIA

* Aluna transferida



NÍVEL I- INTERVENÇÕES UNIVERSAIS



I. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



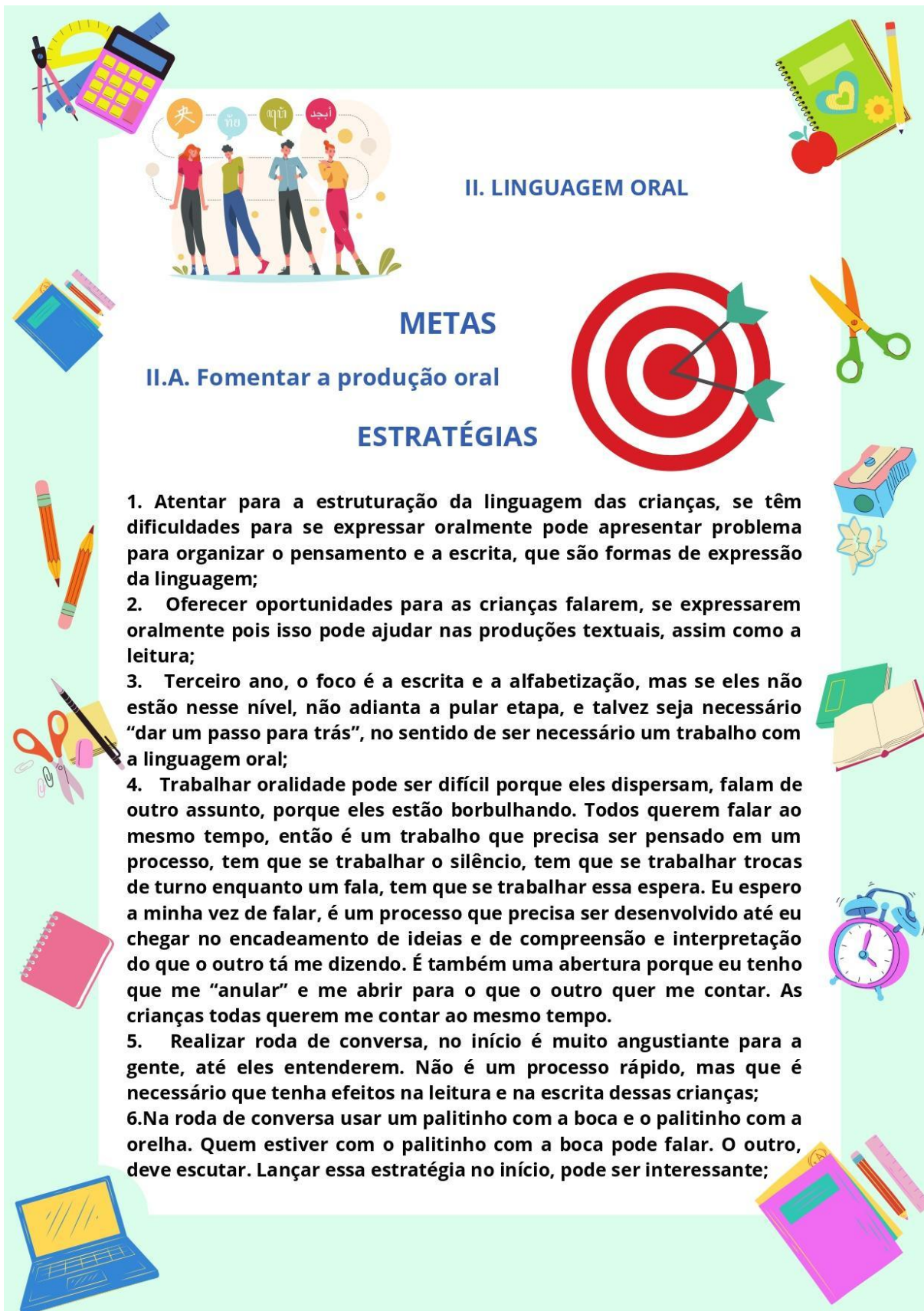
- I.A. Consolidar o processo de alfabetização, e promover letramento ;
I.B. Fomentar leitura de livros

ESTRATÉGIAS

1. Selecionar livros interessantes e relacionados ao nível de leitura da turma (abaixo, na média e acima do nível esperado para a série);
2. Estipular metas de leitura para casa, por exemplo, ler um livro por mês por aluno;
3. Fazer parcerias com as famílias para atingir metas;
4. Para alunos que não leem: solicitar apoio das famílias, produzir audiolivros;
5. Elaborar quadros com nomes dos livros (linha) e dos alunos (colunas) para acriações expressarem opinião sobre livros lidos com carinhas (gostou, mais ou menos, não gostou);
6. Nas aulas, selecionar textos diferentes (contos, fábulas);
7. Disponibilizar histórias em quadrinhos;
8. Textos de internet e redes sociais.

Alfabetização: ensinar a habilidade de ler e escrever, envolve codificar e decodificar a escrita e os números.

Letramento: ensinar o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.




II. LINGUAGEM ORAL

METAS

II.A. Fomentar a produção oral

ESTRATÉGIAS



1. Atentar para a estruturação da linguagem das crianças, se têm dificuldades para se expressar oralmente pode apresentar problema para organizar o pensamento e a escrita, que são formas de expressão da linguagem;
2. Oferecer oportunidades para as crianças falarem, se expressarem oralmente pois isso pode ajudar nas produções textuais, assim como a leitura;
3. Terceiro ano, o foco é a escrita e a alfabetização, mas se eles não estão nesse nível, não adianta pular etapa, e talvez seja necessário “dar um passo para trás”, no sentido de ser necessário um trabalho com a linguagem oral;
4. Trabalhar oralidade pode ser difícil porque eles dispersam, falam de outro assunto, porque eles estão borbulhando. Todos querem falar ao mesmo tempo, então é um trabalho que precisa ser pensado em um processo, tem que se trabalhar o silêncio, tem que se trabalhar trocas de turno enquanto um fala, tem que se trabalhar essa espera. Eu espero a minha vez de falar, é um processo que precisa ser desenvolvido até eu chegar no encadeamento de ideias e de compreensão e interpretação do que o outro tá me dizendo. É também uma abertura porque eu tenho que me “anular” e me abrir para o que o outro quer me contar. As crianças todas querem me contar ao mesmo tempo.
5. Realizar roda de conversa, no início é muito angustiante para a gente, até eles entenderem. Não é um processo rápido, mas que é necessário que tenha efeitos na leitura e na escrita dessas crianças;
6. Na roda de conversa usar um palitinho com a boca e o palitinho com a orelha. Quem estiver com o palitinho com a boca pode falar. O outro, deve escutar. Lançar essa estratégia no início, pode ser interessante;

II. LINGUAGEM ORAL ESTRATÉGIAS

7. Construir livro coletivo é uma atividade de produção oral e produção escrita. Um de cada vez fala e eles vão criando uma história, e alguém vai escrevendo. Pode ser no quadro, ou no caderno. Pode alternar quem fala e o escriba, eles podem ilustrar com desenhos, até construir a história e produzir um livro coletivo.

8. Proporcionar oportunidades para as crianças se posicionarem, colocarem como estão se sentindo, discutir situações.

9. Proporcionar oportunidades de dramatização e teatros, com música.

10. Desenvolver projeto interdisciplinar, com a professora de artes junto, e envolver a leitura e a escrita/ leitura e escrita da história. Alguém que ainda não escreve pode contribuir por meio da oralidade, ou o estudante que tem mais desenvoltura, enfim, que tem outras habilidades vai pensar em outras estratégias, aquele que desenha bem vai pensar em uma estratégia por meio do desenho, Usar estratégias que vão compondo esse grupo por meio das habilidades deles;

11. Retomar diariamente os combinados, e uma vez por semana, por exemplo na sexta feira, fazer uma roda de conversa para saber como é que tão sendo feito, cumprido esses combinados. Também é momento de trabalhar a oralidade dessas crianças também é um momento de oportunizar pra eles auto avaliarem e perceberem se tá tendo melhoras, se não tá.

12. Quem é que está escutando essas crianças? Para acalmar um pouco essa necessidade de falar. Elas precisam ser escutadas, aí você vai falar para mim, nossa, mas eu tenho 20 alunos, como é que eu vou escutar todos ao mesmo tempo? É, não dá, mas a gente precisa pensar em momentos de escuta dessas crianças, então quando elas não se sentem escutadas, as vezes a gente fala aham! Como se isso bastasse, mas eles percebem que a gente não está escutando eles, aí o que ele faz? Ele aumenta a voz, levanta da cadeira, e ele vai buscando inúmeros outros artifícios que ele quer ser escutado, mas aí você fala que não tem nada a ver do que ele está falando “do gato que come um humano” que não sei o que é, e aí você vai descobrir é o cartoon cat que ele assistiu na televisão! Então para ele faz um sentido muito grande e para a gente não. Então é buscar sentido, que o aprender está muito atrelado com o sentido.

13. E se nesse momento não dá para escutar, ok! Você vai chegar perto dele e falar que agora não dá para escutar você, assim que terminar a atividade, se for possível para você, eu te escuto. Aí vai perto da carteira dele e tenta realmente entender. Porque ele realmente vai entendendo essa voz que ele vai emitindo ela vai ser escutada. Em algum momento, não a todo momento e nem no momento que ele quer também, isso é um processo de aprendizagem;





III. GESTÃO DO COMPORTAMENTO/ DISCIPLINA NA SALA DE AULA



METAS

III.A. CONTRUIR REGRAS E COMBINADOS COM A TURMA



ESTRATÉGIAS




1. Fazer esse combinado juntos com as crianças, conversando sobre elas e discutindo o que acontece, o que incomoda, então isso já é posto para todos que isso tenha que ser feito com e não para as crianças. Os alunos podem criar e fiscalizar os combinados.





2. Cuidar da linguagem dos combinados, porque a escolha das palavras impacta diretamente na ação das crianças. Por exemplo, quando a gente escolhe para dizer para criança não fazer, não corra, a gente foca no negativo, assim no correr. Então que o combinado seja andar devagar.





3. Deixar o mais explícito possível a ação esperada, então por exemplo, “seja cuidadoso com o seu material”, o que é ser cuidadoso? Para mim ser cuidadoso é só colocar na mochila, para outro ser cuidadoso é não fazer orelha no caderno, para outro ser cuidadoso é usar as canetinhas coloridas, então qual é a ação que eu espero da criança? Que isso esteja muito claro e explícito, porque a linguagem não é transparente. Há inúmeras interpretações, então a gente precisa cuidar disso para que esteja mais explícito possível para todas as crianças o que elas precisam fazer;





4. Conversar com o aluno para lembrá-la no caso da persistência, no caso do desrespeito ao combinado;





5. Sistematizar consequências quando aquele aluno desrespeita o combinado, pois a inconsistência faz perder o efeito do combinado. Se o combinado está sendo desrespeitado com frequência, é preciso parar e retomar.



6. As rotinas, os combinados serem avaliados, semanal ou diária. É interessante para eles se avaliarem também, o que que deu certo, o que que não deu, o que que a gente conseguiu, o que não, o que que a gente muda para a semana que vem, esse combinado não está dando certo, então trazer esse protagonismo para eles também, essa responsabilidade deles também de gerir essa sala.



7. Priorizar os combinados, então nós sempre fazemos um combinado no começo do ano e sempre tem aqueles que não foram cumpridos. Pegar os quatro principais, principais dificuldades, retomar, fazer a ilustração com desenho, eles desenhando, colando no caderno de leitura. E todos os dias a gente retoma apenas quatro, tipo de dez combinados que a gente fez no começo do ano. Nós retomamos esses quatro, mas a carinha eles mesmos falam como foram no dia, e aí no final da semana que a gente faz a reflexão, tem uma premiação para os que se comportaram bem.



8. Priorizar combinados, ilustrar combinados e refletir, dá resultado. Todo dia um pouquinho, e não vai melhorar de uma hora para outra. Não vai atingir todos os combinados de uma vez, mas um combinado que ele começar a atingir, já valoriza ele também, porque sempre esses alunos que têm esse comportamento agitado, para eles é muito difícil porque não é algo que eles controlam, eles não conseguem controlar o próprio comportamento. Então se eles ficarem com o vermelho, a carinha vermelha, eles vão ficar desmotivados. Então são pequenas estratégias, com poucos combinados, com poucas melhoras que eles vão se sentindo valorizados e com vontade de melhorar.



META

III.B.ESTABELECEER ROTINA DIÁRIA

ESTRATÉGIAS

1. Estabelecer a rotina do dia é muito importante, acalma muito o comportamento,

2. Pode-se colocar na lousa o que vai acontecer naquele dia, para que os alunos já saibam de antemão;

3. Proporcionar escolhas do que eles vão fazer primeiro, o que eles vão fazer depois, para estabelecerem a ordem. Coloca-se as atividades, que tem que ser feitas no dia, e se vai trabalhar com estações de ensino/cantinhos ou ateliês, você dá opções para eles verem a ordem que eles querem realizar. Isso proporciona senso de controle e aumenta o engajamento e o interesse dos estudantes;

4. Dentro da rotina existem os ajudantes do dia, e eles se sentem muito importantes em ajudar, colaborar, e é importante também porque a gente vai dar voz para eles, eles vão ser os ajudantes daquele dia, por exemplo;

5. Defina dois ajudantes do dia, um menino e uma menina, para ampliar a interação entre eles, pois os alunos apontaram no questionário que responderam, que meninas e meninos não se dão bem na escola.

6. Usar rotinas visuais para classe toda, para quem ler, para quem não ler, para quem tem autismo e ela não prejudica em nada os outros. Então se eu tenho uma rotina visual. "Olha, isso aqui é o nosso dia!" Tem coisas que não tem como mudar, educação física e arte não tem como alterar, mas tem coisa que dá, nas coisas que pode ser alterada, como a gente vai organizar a nossa rotina.



META

III. C. INSTUTUIR SISTEMÁTICA DE RECOMPENSA POSITIVA ESTRATÉGIAS

1. Problemas de comportamento na sala de aula devem ser analisados, pois podem aparecer para esquivar de uma atividade que não é muito interessante para o aluno, ou por ser muito difícil, ou porque se comportar inadequadamente pode ser mais compensador do que fazer o que é esperado.
2. Às vezes a gente fica olhando para a dificuldade de comportamento e ela está escondendo um medo muito grande de entrar em contato com a dificuldade de aprendizagem por parte do aluno. Ajude-o a ele superar esse medo.
3. Na idade em que essas crianças estão, elas podem ainda não ver tanto sentido nas atividades, nem nas tarefas e nem nos objetivos de aprendizagem. Elas fazem coisas mais para agradar a gente. Então, principalmente criança pequena, primeiro ano, segundo ano, elas fazem muito para conseguir uma recompensa, um sorriso, um elogio. Então não podemos economizar isso não, para incentivá-las e estimulá-las.
4. Um elogio, carinho, ou uma atenção especial do professor pode funcionar como recompensa para muitas crianças, mas alguns podem ser refratários a esse tipo de estímulo.
5. Reprimendas e elogios impactam diferentemente os alunos. Alguns se engajam mais quando elogiados, enquanto outros, quanto mais reprimendas recebem mais inadequadamente se comportam. Atente para os efeitos do seu comportamento sobre o aluno, e se a estratégia não estiver funcionando, mude.



6. E se o aluno não tem nenhuma recompensa, ele acaba desenvolvendo esses comportamentos de esquiva, de perturbar a sala;

7. É muito importante esse pensar de como premiar a sala, seja com elogio, com recompensas simbólicas, porque aquele comportamento era daquele jeito naquela sala, naquele contexto, naquela dinâmica, muitas vezes os próprios colegas, mantêm aquele comportamento

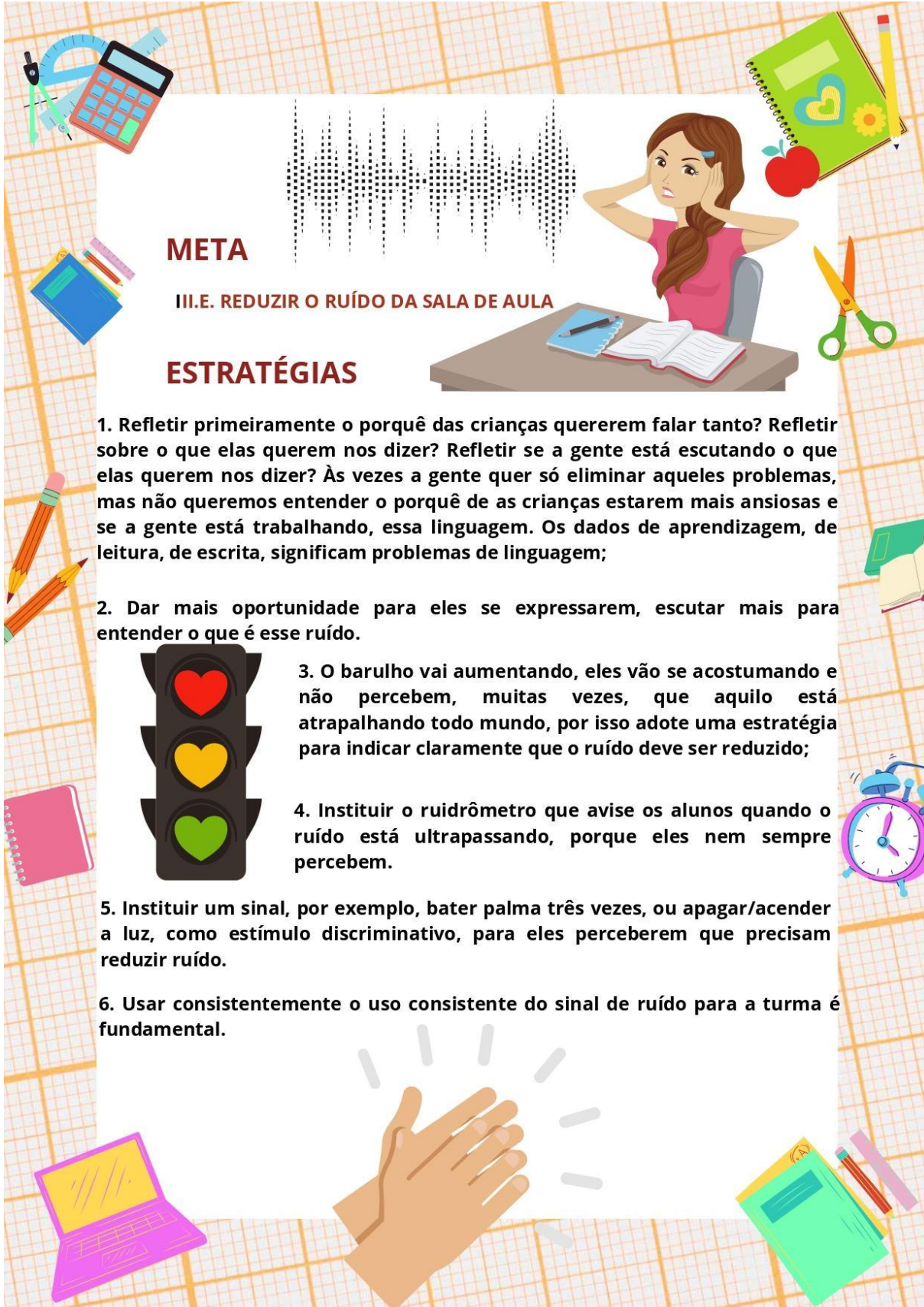


META

III.D. INSTITUIR JOGO DO BOM COMPORTAMENTO/ RECOMPENSAS/PREMIAÇÃO

ESTRATÉGIAS

1. Analisar restrições/valores pessoais em relação a estratégia
2. Refletir se você não está conseguindo ensinar porque os alunos estão ruidosos, desatentos, dispersos, indisciplinados, então pode ser uma boa estratégia fazer combinados ou jogos de recompensas. Pode ser que agora, no momento a gente precise priorizar a (in)disciplina, mas não significa que parar de ensinar;
3. Usar alternativas, como por exemplo:
 - a. Usar incentivo aos momentos que fazem as coisas boas na sala de aula. Começo incentivando “olha hoje você hoje fez isso, está de parabéns”, “olha terminou, que gracinha”, são coisas que a gente fala corriqueiramente. As vezes faço um combinado, da mãe quando vem buscar “Olha mãe hoje ele teve uma gracinha, ele quase fez tudo, mas ele já está melhorando”. Trabalhando dessa forma com a criança para ela cada vez pensar e refletir, como a Fabiana fala “Hoje você não ficou bonitinho, por que será que você não ficou? Porque não fez tal atividade”. Fazendo a criança pensar também. Às vezes acho que o incentivo diário, nas atividades, acho que é melhor do que estar fazendo todo dia as caretinhas que acho que, assim;
 - b. O professor tem que ter uma disciplina muito grande, admiro demais, já tentei várias vezes fazer isso, mas eu não consigo trabalhar dessa maneira (com sistema de recompensa). São crianças que dão trabalho, mas que eu estou conseguindo melhorar o comportamento, elogiando pelo que faz naquele dia, naquele momento, em determinada atividade;
 - c. A professora C. usava para interessar/engajar os alunos que tinham problemas pontuais de comportamento, chegar na sala e dizer “Hoje eu preparei a aula pensando em você, esta aula está sendo preparada para você”. Isso era fantástico, resolvia muitos problemas pontuais, né, que ela tinha com os alunos.
4. Decidir até quando insistir no sistema de recompensa, a hora de usar alguma sanção com esse aluno, segundo o combinado.
5. Retirar gradualmente o sistema de modo que o aluno vá aos poucos adquirindo autocontrole autonomia.



META

III.E. REDUZIR O RUÍDO DA SALA DE AULA

ESTRATÉGIAS

1. Refletir primeiramente o porquê das crianças quererem falar tanto? Refletir sobre o que elas querem nos dizer? Refletir se a gente está escutando o que elas querem nos dizer? Às vezes a gente quer só eliminar aqueles problemas, mas não queremos entender o porquê de as crianças estarem mais ansiosas e se a gente está trabalhando, essa linguagem. Os dados de aprendizagem, de leitura, de escrita, significam problemas de linguagem;
2. Dar mais oportunidade para eles se expressarem, escutar mais para entender o que é esse ruído.
3. O barulho vai aumentando, eles vão se acostumando e não percebem, muitas vezes, que aquilo está atrapalhando todo mundo, por isso adote uma estratégia para indicar claramente que o ruído deve ser reduzido;
4. Instituir o ruidrômetro que avise os alunos quando o ruído está ultrapassando, porque eles nem sempre percebem.
5. Instituir um sinal, por exemplo, bater palma três vezes, ou apagar/acender a luz, como estímulo discriminativo, para eles perceberem que precisam reduzir ruído.
6. Usar consistentemente o uso consistente do sinal de ruído para a turma é fundamental.

META

III.F. MANTER A CONSISTÊNCIA /PERSISTÊNCIA

ESTRATÉGIAS

1. Manter persistência naquilo que eu estou propondo com os alunos. É combinado, é retomar o combinado toda hora, tem que ter carinho no final do dia?! Tem que ter carinho no final do dia. Toda semana tem que falar com a família?! Toda semana tem que falar com a família. Se eu deixar passar, ser hora exigente, ser hora permissiva, aí as coisas dificultam, né;
2. A inconsistência piora o problema de indisciplina e torna mais cristalizado os problemas de comportamento.

META

III.G. BUSCAR APOIO EXTERNO

ESTRATÉGIAS

1. Estabelecer parceria com psicólogas para lidar com problemas de comportamento refratários a estratégias de sala de aula;
2. Buscar literatura e material didático sobre manejo de disciplina na sala de aula, aumentar o interesse e engajamento, visando reduzir problemas de disciplina.
3. Solicitar parceria com fonoaudiólogas para identificar novas estratégias de promover linguagem oral, alfabetização e letramento.



IV. GESTÃO DA SALA AULA NO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA META

IV. A. DIVERSIFICAR A GESTÃO EM CLASSE ESTRATÉGIAS

1. Definir prioridades para a turmas, por exemplo, refletir se a disciplina é prioridade no momento. Ela está muito relacionada com a capacidade de engajamento, com o despertar de interesses na participação das atividades
2. Planejar atividade mais lúdica, por exemplo, um bingo de letras, um dominó de pareamento de pode causar menos indisciplina do que uma aula expositiva ou com apostila. Se a atividade for interessante, se for lúdica, enquanto eles tão brincando, eles tão aprendendo.
3. Planejar instrução, materiais, tarefas e formas de avaliação com diferentes níveis dos objetivos de expectativas de aprendizagem para os alunos. Problemas de gestão da aula podem estar relacionados também a forma como eu;
4. Adotar agrupamentos flexíveis, dependendo do meu objetivo. Por exemplo, se eu for trabalhar uma produção textual e quero que a habilidade que seja desenvolvida seja de produção textual oral. Por exemplo, o aluno pode não saber escrever, mas ele pode compreender a tipologia textual que está sendo trabalhada e usar um outro amiguinho como escriba para desenvolver oralmente essa produção textual, então o agrupamento vai ser um, não, eu quero que seja questão de escrita mesmo para a alfabetização, então o agrupamento vai ser outro, então eu acho que antes dos agrupamentos, a gente precisa priorizar as habilidades, que cada nível, assim, precisa desenvolver.
5. Planejar atividades para toda turma, em estações, grupos, principalmente nos momentos em que há pessoas que vão auxiliar na sala;
6. Adotar estratégias de aluno ajudar aluno (tutoria de pares, grupos, etc.).
7. Variar gestão da aula com instrução para toda turma, trabalho de grupo, instrução para toda turma. Evitar uso exclusivo de metodologias tradicionais de aulas tradicionais tais como a expositiva e baseada apenas em apostilas ou livros didáticos;
8. Fazer os agrupamentos com alunos com diferentes níveis de desempenho e não apenas quem já sabe, quem sabe um pouco, quem não sabe nada. Vamos procurar não usar esses critérios de agrupamentos, baseado só no nível de desempenho.
9. Estabelecer expectativas altas para todos, dentro das possibilidades de cada um. Todo mundo precisa melhorar por exemplo, a produção oral, e mesmo o aluno que sabe ler o que precisa incrementar a fluência, a compreensão, etc.

ESTRATÉGIAS

10. Planejar o que vai ser priorizado para os alunos alvo (que serão indicados para intervenções de nível 2 e 3).

11. Planejar pensando também nos alunos que estão terminando mais rápido. Responder a diversidade significa pensar em dar uma resposta na altura daquilo que as crianças precisam. Monte um caderno de atividades extras para o menino que é hiperativo; pense em atividades extras para ele fazer quando terminar mais rápido que os demais (ler HQ, livros, desenhar, pintar, etc.). Em geral programamos o ensino, pensando no aluno mediano, os que tão aquém e os que tão além, vão ter dificuldades e podem causar problemas de disciplina

12. Fazer planos com objetivos individualizados para alunos alvo do nível 2 e 3;

13. Mudar, variar, incrementar se as suas estratégias não estão funcionando. Não pense que a criança não aprende porque é o problema dela, porque o cérebro dela não funciona, porque tem deficiência ou transtorno. Atribuir o problema à criança não vai te desafiar a melhorar sua capacidade de ensinar. Mudar a forma de ensinar vai te enviar a ser melhor professor.

14. Planejar sabendo que as estratégias que funcionam com uma criança às vezes não funcionam com outra, portanto não há receitas;

15. Distribuir a atenção para todos os alunos. Inconscientemente, às vezes, tendemos a recompensar mais, a olhar mais, a dar mais atenção, elogiar mais aqueles que fazem tudo que são quietinhos, bonitinhos, que tem famílias legais com a gente. Mas às vezes o mesmo aluno, esse aluno que aprende, que faz coisa rápida, ele é indisciplinado, né. Temos que evitar profecias autorrealizadoras negativas que podem vir disso, quando estabelecemos baixas expectativas, com bases preconceituosas, e elas se concretizam tornando as oportunidades dos alunos mais vulneráveis.

16. Direcionar o olhar para ver o que o aluno tem de positivo. Identificar apenas os pontos negativos resulta em indisponibilidade para lidar com o aluno.

17. Encaminhar alunos apenas quando forem esgotadas todas as possibilidades de gestão na sala de aula; A literatura evidencia que se tiver boas estratégias, 80% dos problemas de disciplina e de aprendizagem são passíveis de se resolver dentro da sala. Não significa que vai ser tudo resolvido com estratégias universalistas. Às vezes tem que pegar, fazer dentro daquelas intervenções de nível 2, nível 3, você tem que fazer um estudo mais individualizado, fazer uma análise mais funcional sobre o que acontece/ uma coisa que fala hoje também. Esgotou as possibilidades? Então vou encaminhar.

PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES DE NÍVEL 2 E 3

1. LÍNGUA PORTUGUESA OBJETIVOS

1. E

- Avançar em sua hipótese de escrita que atualmente é silábico-alfabética para alfabética;
- Construção do sistema alfabético de escrita e suas convenções;
- Estabelecer relações anafóricas na referência e construção coesiva;
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento;

2. E V

- Avançar em sua hipótese de escrita que atualmente é silábica com valor sonoro (predomínio de uso das vogais).
- Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala
- Perceber, nas palavras, semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

3. M L

- Avançar em sua hipótese de escrita que atualmente é silábica com valor sonoro.
- Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento





PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES DE NÍVEL 2 E 3

1. LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS

4. M

- Avançar em sua hipótese de escrita que atualmente é silábica com valor sonoro (predomínio de uso das vogais).
- Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala
- Perceber, nas palavras, semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.

- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

5. N

- Avançar em sua hipótese de escrita que atualmente é silábico-alfabética para alfabética.
- Construção do sistema alfabético de escrita e suas convenções;
- Estabelecer relações anafóricas na referenciação e construção coesiva;

- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

6. R

- Avançar em sua hipótese de escrita que atualmente é silábica com valor sonoro.
- Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento





PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES DE NÍVEL 2 E 3



1. LÍNGUA PORTUGUESA OBJETIVOS

7. A

- Avançar em sua hipótese de escrita que atualmente é silábica com valor sonoro (predomínio de uso das vogais).
- Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala
- Perceber, nas palavras, semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

5. Y

- Avançar em sua hipótese de escrita que atualmente é silábica com valor sonoro (predomínio de uso das vogais).
- Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala
- Perceber, nas palavras, semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento



2. MATEMÁTICA

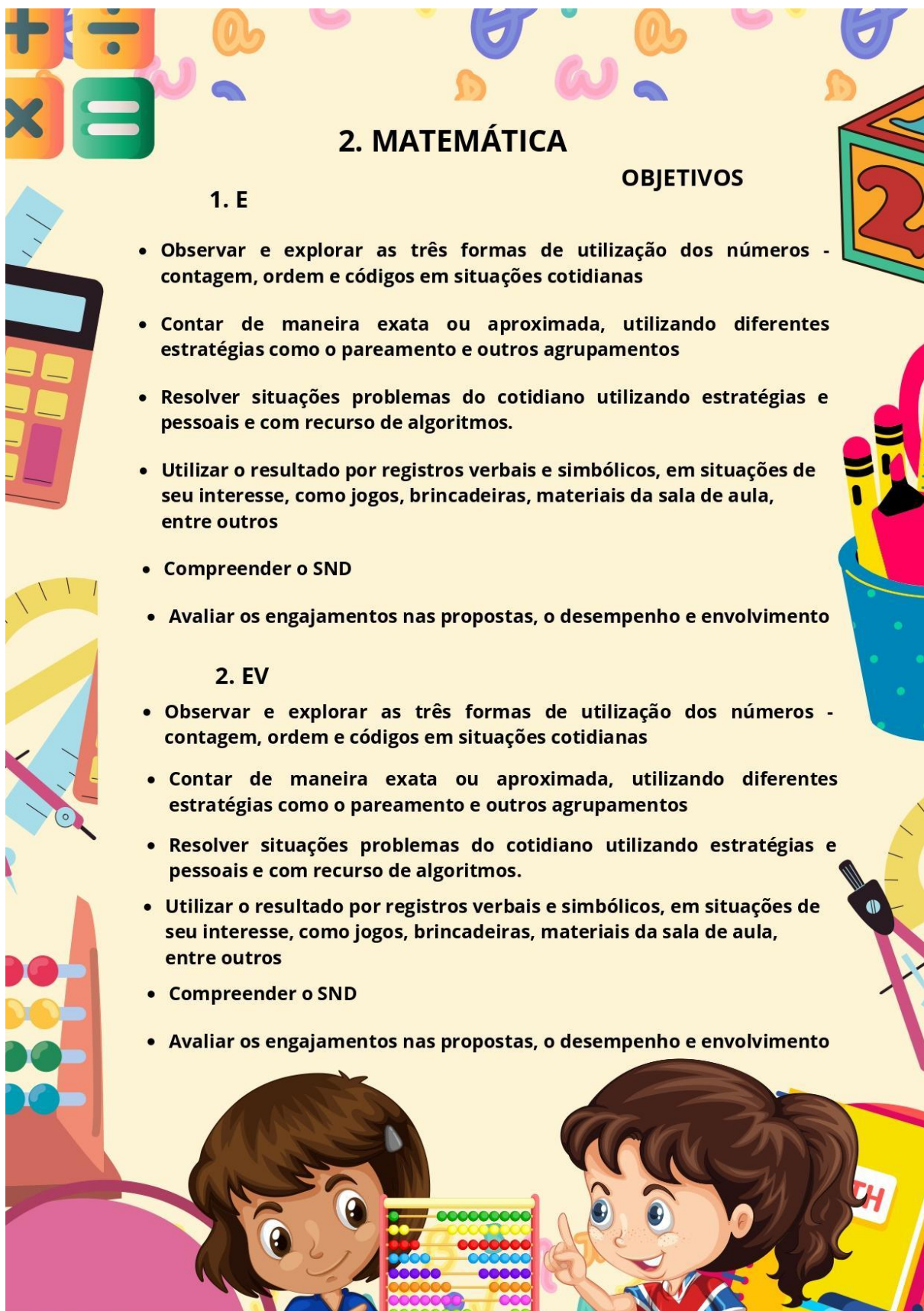
OBJETIVOS

1. E

- Observar e explorar as três formas de utilização dos números - contagem, ordem e códigos em situações cotidianas
- Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos
- Resolver situações problemas do cotidiano utilizando estratégias e pessoais e com recurso de algoritmos.
- Utilizar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros
- Compreender o SND
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

2. EV

- Observar e explorar as três formas de utilização dos números - contagem, ordem e códigos em situações cotidianas
- Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos
- Resolver situações problemas do cotidiano utilizando estratégias e pessoais e com recurso de algoritmos.
- Utilizar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros
- Compreender o SND
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento



2. MATEMÁTICA

OBJETIVOS

3. M L

- Observar e explorar as três formas de utilização dos números - contagem, ordem e códigos em situações cotidianas
- Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos
- Resolver situações problemas do cotidiano utilizando estratégias e pessoais e com recurso de algoritmos.
- Utilizar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros
- Compreender o SND
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

4. M

- Observar e explorar as três formas de utilização dos números - contagem, ordem e códigos em situações cotidianas
- Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos
- Resolver situações problemas do cotidiano utilizando estratégias e pessoais e com recurso de algoritmos.
- Utilizar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros
- Compreender o SND
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento



2. MATEMÁTICA

OBJETIVOS

5.N

- Observar e explorar as três formas de utilização dos números - contagem, ordem e códigos em situações cotidianas
- Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos
- Resolver situações problemas do cotidiano utilizando estratégias e pessoais e com recurso de algoritmos.
- Utilizar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros
- Compreender o SND
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

6. R

- Observar e explorar as três formas de utilização dos números - contagem, ordem e códigos em situações cotidianas
- Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos
- Resolver situações problemas do cotidiano utilizando estratégias e pessoais e com recurso de algoritmos.
- Utilizar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros
- Compreender o SND
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento



2. MATEMÁTICA

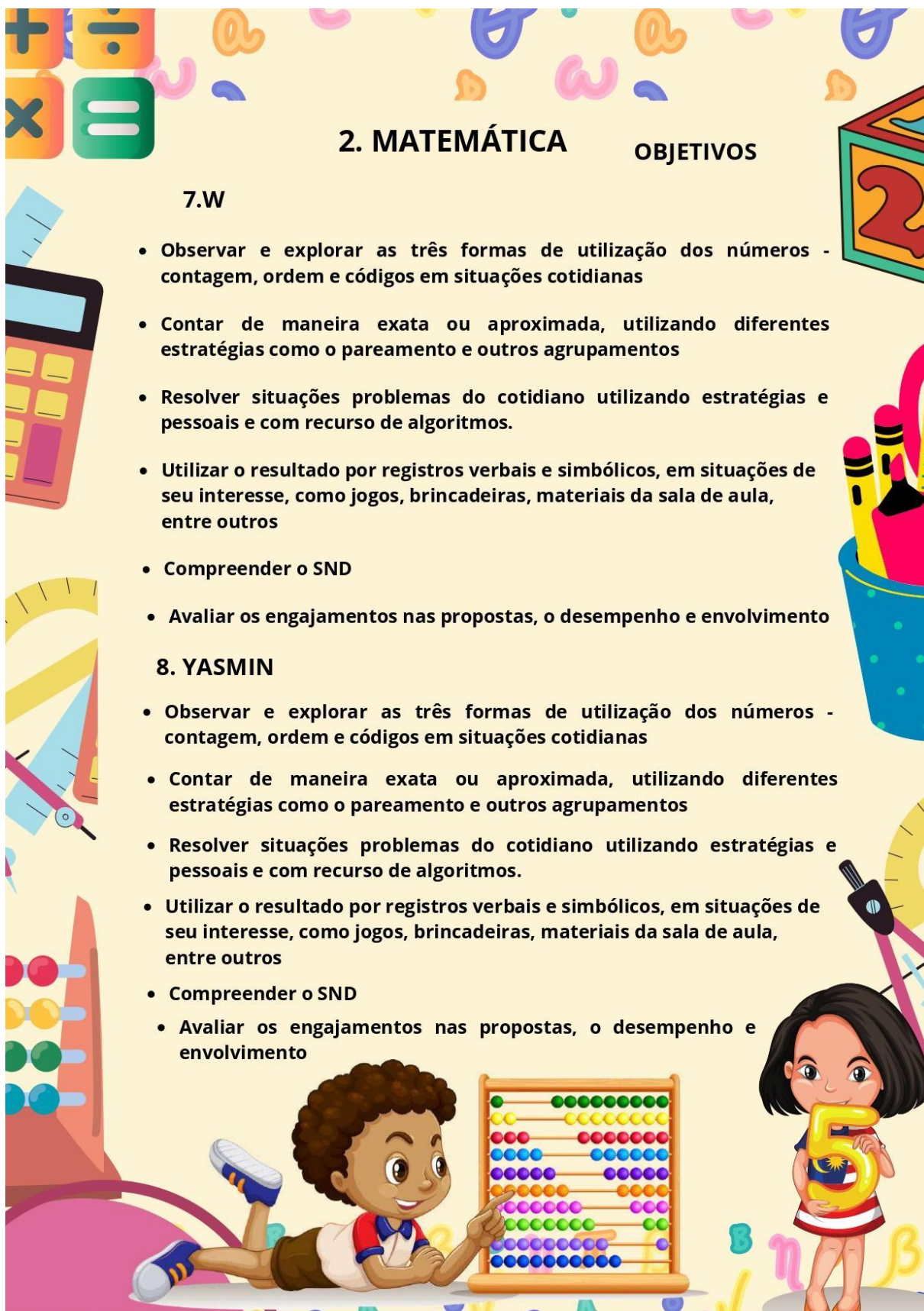
OBJETIVOS

7.W

- Observar e explorar as três formas de utilização dos números - contagem, ordem e códigos em situações cotidianas
- Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos
- Resolver situações problemas do cotidiano utilizando estratégias e pessoais e com recurso de algoritmos.
- Utilizar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros
- Compreender o SND
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

8. YASMIN

- Observar e explorar as três formas de utilização dos números - contagem, ordem e códigos em situações cotidianas
- Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos
- Resolver situações problemas do cotidiano utilizando estratégias e pessoais e com recurso de algoritmos.
- Utilizar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros
- Compreender o SND
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento



3. REDAÇÃO

OBJETIVOS

1. E

INTERVENÇÃO NÍVEL 2.

- Escrever palavras estabelecendo correspondências entre as letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras
- Usar conhecimentos sobre as características estruturais de bilhetes, das cartas e e-mails ao produzir um texto, respeitando a hipótese de escrita do estudante.
- Perceber e reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

2. EV

INTERVENÇÃO NÍVEL 3.

- Escrever palavras estabelecendo correspondências entre as letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras
- Usar conhecimentos sobre as características estruturais de bilhetes, das cartas e e-mails ao produzir um texto, respeitando a hipótese de escrita do estudante.
- Perceber e reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

3. REDAÇÃO

OBJETIVOS

3. M L

INTERVENÇÃO NÍVEL 3.

- Escrever palavras estabelecendo correspondências entre as letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras
- Usar conhecimentos sobre as características estruturais de bilhetes, das cartas e e-mails ao produzir um texto, respeitando a hipótese de escrita do estudante.
- Perceber e reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

4. M

INTERVENÇÃO NÍVEL 3.

- Escrever palavras estabelecendo correspondências entre as letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras
- Usar conhecimentos sobre as características estruturais de bilhetes, das cartas e e-mails ao produzir um texto, respeitando a hipótese de escrita do estudante.
- Perceber e reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

3. REDAÇÃO

OBJETIVOS

5. N

INTERVENÇÃO NÍVEL 2.

- Escrever palavras estabelecendo correspondências entre as letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras
- Usar conhecimentos sobre as características estruturais de bilhetes, das cartas e e-mails ao produzir um texto, respeitando a hipótese de escrita do estudante.
- Perceber e reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

6. R

INTERVENÇÃO NÍVEL 2.

- Escrever palavras estabelecendo correspondências entre as letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras
- Usar conhecimentos sobre as características estruturais de bilhetes, das cartas e e-mails ao produzir um texto, respeitando a hipótese de escrita do estudante.
- Perceber e reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

3. REDAÇÃO

OBJETIVOS

7. W

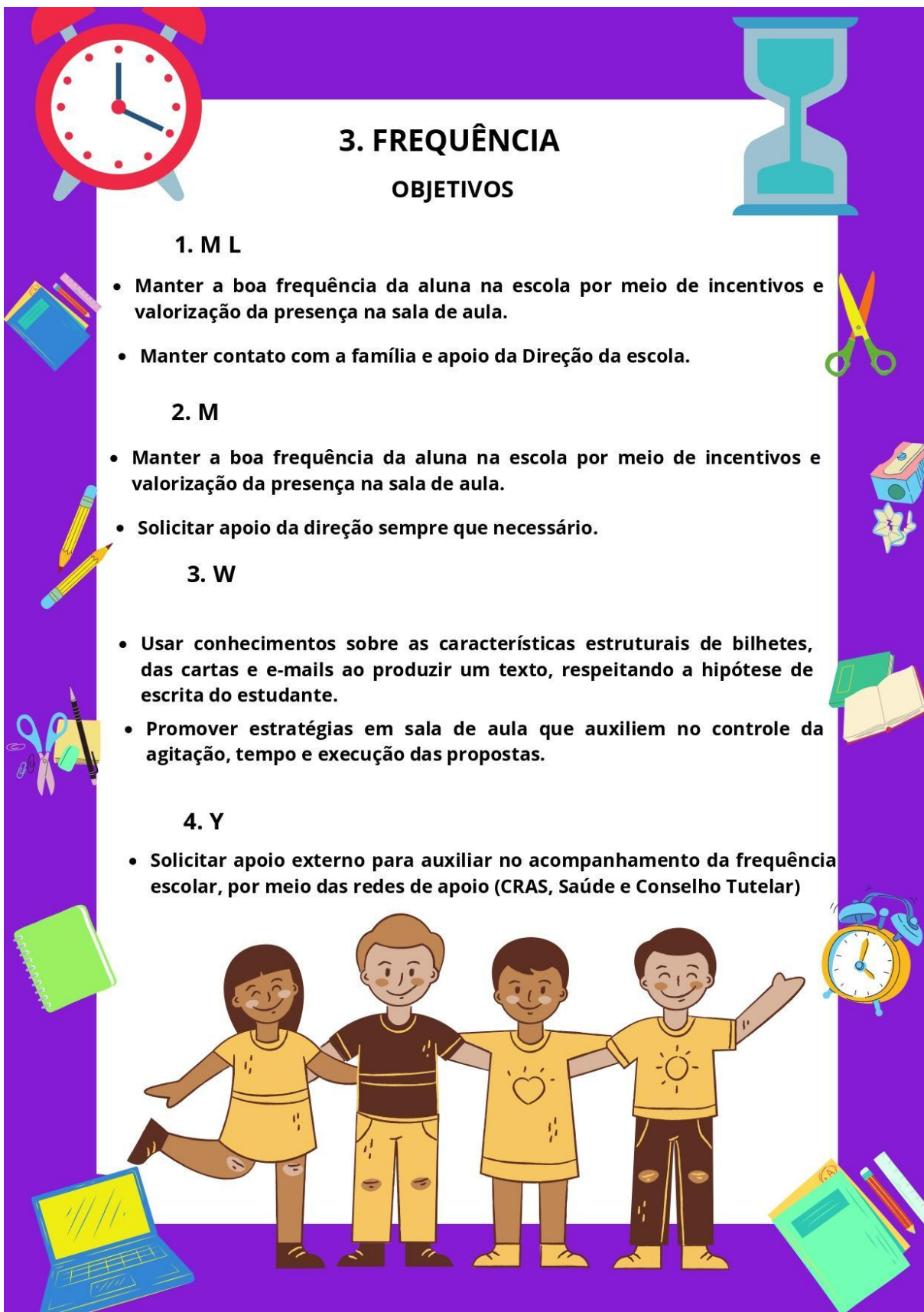
INTERVENÇÃO NÍVEL 3

- Escrever palavras estabelecendo correspondências entre as letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras
- Usar conhecimentos sobre as características estruturais de bilhetes, das cartas e e-mails ao produzir um texto, respeitando a hipótese de escrita do estudante.
- Perceber e reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento

8. Y

INTERVENÇÃO NÍVEL 3.

- Escrever palavras estabelecendo correspondências entre as letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras
- Usar conhecimentos sobre as características estruturais de bilhetes, das cartas e e-mails ao produzir um texto, respeitando a hipótese de escrita do estudante.
- Perceber e reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
- Avaliar os engajamentos nas propostas, o desempenho e envolvimento



3. FREQUÊNCIA

OBJETIVOS

1. M L

- Manter a boa frequência da aluna na escola por meio de incentivos e valorização da presença na sala de aula.
- Manter contato com a família e apoio da Direção da escola.

2. M


- Manter a boa frequência da aluna na escola por meio de incentivos e valorização da presença na sala de aula.
- Solicitar apoio da direção sempre que necessário.



3. W

- Usar conhecimentos sobre as características estruturais de bilhetes, das cartas e e-mails ao produzir um texto, respeitando a hipótese de escrita do estudante.
- Promover estratégias em sala de aula que auxiliem no controle da agitação, tempo e execução das propostas.

4. Y

- Solicitar apoio externo para auxiliar no acompanhamento da frequência escolar, por meio das redes de apoio (CRAS, Saúde e Conselho Tutelar)











5. FAMÍLIA

OBJETIVOS

- 1. A**
 - Orientar e acompanhar a família sobre a necessidade de manter os tratamentos médicos em processo.
- 2. M L**
 - Manter o contato com a família para orientações e fortalecimento do vínculo (professora / família).
- 3. M**
 - Continuar mantendo contato com a família para orientações e fortalecimento do vínculo (professora / família).
- 4. W**
 - Manter o contato com a família por meio da Direção e acompanhamento familiar do Conselho Tutelar.
 - Melhorar o engajamento da família na garantia da frequência escolar do aluno e dos tratamentos médicos que estão em processo
- 5. Y**
 - Continuar mantendo contato com a família para orientações e fortalecimento do vínculo (professora / família).





6. DISCIPLINA/COMPORTAMENTO



OBJETIVOS

1. A

- Respeitar os combinados e regras da escola melhorando gradativamente a sua conduta
- Conversar diretamente com o aluno, ao lado colocar a mão no ombro, sentar ao lado, retomada, avaliação e autoavaliação dos combinados.
- Valorizar as melhoras por menores que sejam

2. N

- Despertar a valorização da autoestima estável; valorizar os progressos, dar atenção e buscar novas formas de aproximação e atenção.
- Buscar sempre o contato mais direto para rever condutas.

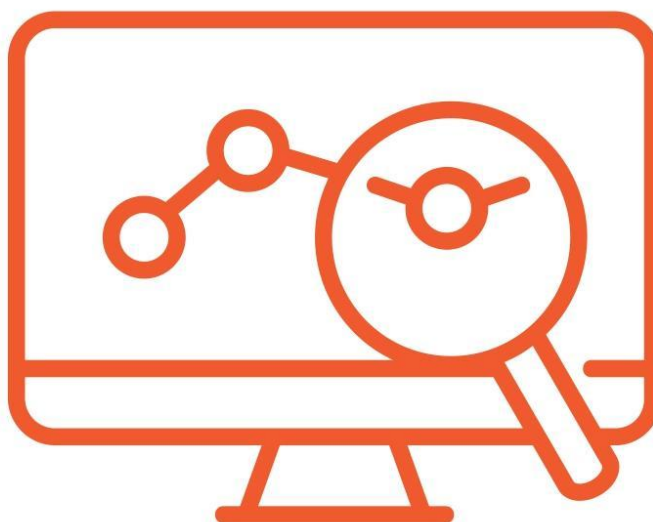
3. W

- Manter contato direto, conversar próximo do aluno em casos de chamada de atenção, orientar a retomar o foco, utilizar estratégias de controle de tempo para realização das propostas; priorizar combinados para alcance progressivo de condutas.



MONITORAMENTO DO PROGRESSO

CONTEXTO TURMA TODA	SEMANA 2	SEMANA 4	SEMANA 6	SEMANA 8	SEMANA 10
ESTRATÉGIA	Auxiliar andando ao redor	Auxiliar sentando próximo	Auxiliar tocando o ombro	Auxiliar sentando próximo	Auxiliar andando ao redor
RESPOSTA A ESTRATÉGIA	Na tarefa 30% do tempo	Na tarefa 60% do tempo	Na tarefa 90% do tempo	Na tarefa 100% do tempo	Na tarefa 100% do tempo



MONITORAMENTO DO PROGRESSO

CONTEXTO TURMA TODA	SEMANA 2	SEMANA 4	SEMANA 6	SEMANA 8	SEMANA 10
	Compreender o uso social da escrita e dos SND;	Intervir nas escritas espontâneas ou dirigidas para evoluir nas hipóteses de escrita e numéricas.	Propor situações de produção textual em grupos flexíveis para incentivar a busca de repertórios e modelos de execução mediante situações de aprendizagem	Revisar produções textuais, resoluções de problemas por procedimentos pessoais e numéricos, respeitando as condições do nível em que se encontram	Incentivar a autonomia e dar pistas para retomadas que forem necessárias sem apontamentos
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	Ler sem saber ler e escreve de acordo com a hipótese de escrita	Avaliar os avanços alcançados e utilizar recursos diferentes que atendam aprendizagens visuais, auditivas ou sensoriais	Avaliar as reações e necessidades dos alunos se executam com mais ou menos autonomia	Verificar como pensam e os caminhos para realização das propostas.	Utilizar procedimentos de avaliação e autoavaliação das aprendizagens para verificação dos progressos
	Rever combinados e normas de boa convivência				
	Avaliar e acompanhar as práticas de intervenção atentos às formas como as crianças melhores aprendem.				



PLANO DE INTERVENÇÃO (PARA PEQUENOS GRUPOS OU ALUNOS INDIVIDUAIS)*

Após o estabelecimento das metas esse instrumento destina-se a auxiliar no planejamento e documentação das dimensões de uma intervenção para pequenos grupos ou para um aluno individual dentro do processo de individualização baseada em dados

DESCRIÇÃO DO ALUNO/ALUNOS

Observou-se que as atuações com alunos com baixa frequência tiveram bons resultados com o envolvimento da professora com a família, escola e redes sociais. O diálogo e encaminhamentos favoreceram muito para esta melhoria.

Quanto à disciplina dos alunos:

- Em sua maioria, tiveram avanços com o uso de estratégias de comando, regras e combinados e com a perseverança do educador na mediação da indisciplina.
- Porém os dois alunos, Waliffer e Arthur, ainda não correspondem com as propostas trabalhadas. Permanecem muito agitados. Os encaminhamentos feitos em sala de aula e da parceria com a gestão escolar estão em processo de resultados. Justifica-se que somente a intervenção em sala de aula tem sido insuficiente.

Quanto à alfabetização:

- Todos os alunos estão avançando em suas hipóteses de escrita e leitura.
- A alfabetização é um aspecto que muito preocupa nesta sala de aula, considerando que 43% dos alunos não se encontram em fase inicial da alfabetização e os demais alunos acompanham o desenvolvimento das habilidades essenciais para o ano escolar que frequentam.

Na matemática:

- O mesmo ocorre com os alunos que ainda não dominam o Sistema de Numeração decimal e o uso de estratégias pessoais para externar o pensamento matemático.

Quanto ao apoio colaborativo

- A gestão escolar ampliou a jornada da professora do apoio em sala para trabalhar em conjunto com intervenções diárias com os alunos nas duas primeiras aulas. A professora do apoio em sala de aula antes trabalhava apenas duas vezes na semana, agora está todos os dias.

* Traduzido e adaptado do modelo de Plano de Intervenção do Estudante do National Center on Intensive Intervention.

PLANO DE INTERVENÇÃO (PARA PEQUENOS GRUPOS OU ALUNOS INDIVIDUAIS)*

Quanto ao apoio colaborativo

- Foram reservados dois HTPL (Hora Tempo Pedagógico Livre) na semana para as professoras e alguns momentos com a coordenação envolvidas na sala Girassol planejarem as atividades e discutir sobre as intervenções e o progresso dos alunos.

-A Secretaria da Educação fez também parceria com o Instituto SESI no sentido de oferecer apoio material e de orientação para as professoras terem acesso às outras práticas pedagógicas.

AS METODOLOGIAS PREVISTAS SÃO:

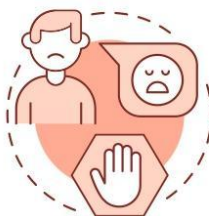
- Perceber o aluno em sua individualidade;
- Traçar perfis de aprendizagem e de interesse por meio de entrevistas, autoavaliação, observações, pesquisas com as famílias e com o próprio aluno; questionários, trabalhos em grupo, duplas.
- Promover Rodas de conversa e debates que deem subsídios ao professor para conhecer as individualidades dos alunos.
- Desenvolver habilidades específicas que discriminem as necessidades da construção da escrita, desenvolvimento da leitura e as trajetórias matemáticas.
- Fortalecer estratégias que envolvam a consciência fonológica, fonográfica, ampliar o uso de materiais concretos que facilitam a visualização da alternância de letras e sílabas na formação das palavras e intensificar a leitura, mesmo sem saber ler. Na matemática também utilizar recursos concretos e valorizar as estratégias pessoais que constroem o conhecimento do fazer matemático. Focar nos interesses dos alunos e na maneira como melhor conseguem aprender, seja vendo, ouvindo, movimentando e expressando seus saberes.



* Traduzido e adaptado do modelo de Plano de Intervenção do Estudante do National Center on Intensive Intervention.

Descrição do programa de intervenção nas dimensões da Taxonomia de Intensidade de Intervenção. Colunas adicionais podem precisar ser adicionadas para adaptações com base na capacidade de resposta do aluno.

DIMENSÕES[1]	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	DESCRIÇÃO DA ADAPTAÇÃO 1	DESCRIÇÃO DA ADAPTAÇÃO 2	DESCRIÇÃO DA ADAPTAÇÃO 3
Frequência da intervenção	Tamanho do grupo: 8 crianças	Leitura: 2x na semana de até 5 minutos por aluno, totalizando 1 aula	Leitura: 2x na semana de até 5 minutos por aluno, totalizando 1 aula	Leitura: 2x na semana de até 5 minutos por aluno, totalizando 1 aula
Frequência da intervenção	Sessões por semana: diariamente	Escrita: 3x semana durante 1 aula acompanhamento por aluno	Escrita: 3x semana durante 1 aula acompanhamento por aluno	Escrita: 2x semana durante 1 aula acompanhamento por aluno
Frequência da intervenção	Duração da sessão: 2 aulas diárias			
Frequência da intervenção	Oportunidades de resposta: 3 x por sessão			



[1] Para uma descrição completa de cada dimensão, acesse o folheto Taxonomia de Intensidade de Intervenção: Acadêmicos e Comportamento.

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	DESCRIÇÃO DA ADAPTAÇÃO 1	DESCRIÇÃO DA ADAPTAÇÃO 2	DESCRIÇÃO DA ADAPTAÇÃO 3
Habilidades enfatizadas				
Habilidades a serem aprimoradas	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar a alfabetização, ortografia, fluência na leitura, desenvolver argumentação e interpretação de texto de diversos gêneros, e a estrutura composicional de textos com o uso da pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler listas de palavras; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler palavras com repertórios de pesquisa para leitura individual feita pelo aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler com autonomia feita pelos alunos sob supervisão do professor
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o sistema de numeração decimal e sua composição 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler com apontamento textos que sabem de cor; 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir palavras com intervenções do professor que propiciem análise fonêmica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever alfabeticamente, mesmo com intervenção do professor;
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar estratégias pessoais para compreender situações matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever palavras de um mesmo campo semântico 	Ler e escrever números com autonomia e aplicar em situações matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o uso de algoritmos em situações de resoluções simples de matemática
		Construir o sistema de numeração decimal com uso de fichas escalonadas		
				

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	DESCRIÇÃO DA ADAPTAÇÃO 1	DESCRIÇÃO DA ADAPTAÇÃO 2	DESCRIÇÃO DA ADAPTAÇÃO 3
<p>Apoios para a realização</p>	<p>Professora do apoio pedagógico. Avaliação da fonoaudióloga para alunos encaminhados</p>	<p>Professor da sala regular e professor do Apoio pedagógico</p>	<p>Professor da sala regular e professor do Apoio pedagógico e parceria da coordenadora pedagógica</p>	<p>Professor da sala regular e professor do Apoio pedagógico e coordenadora pedagógica e parceria da coordenadora pedagógica</p>



LOGÍSTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DE INTERVENÇÃO

Pessoa(s) responsável(is) pela realização da intervenção, incluindo quaisquer adaptações	PC3 (professora titular da sala Girassol) PC 5 (professora do apoio pedagógico)
Recursos ou suporte adicionais necessários	Materiais didáticos e pedagógicos, uso da sala de informática, tablets e projetores.
Plano de comunicação com os pais	Reuniões de pais em horários marcados para roda de conversas, entrevistas com coordenador e professora, além das reuniões bimestrais.
Plano de comunicação com outras pessoas importantes da equipe que irão apoiar o estudante	Avaliação institucional em psicologia, fonoaudiologia, e pela coordenadora pedagógica.

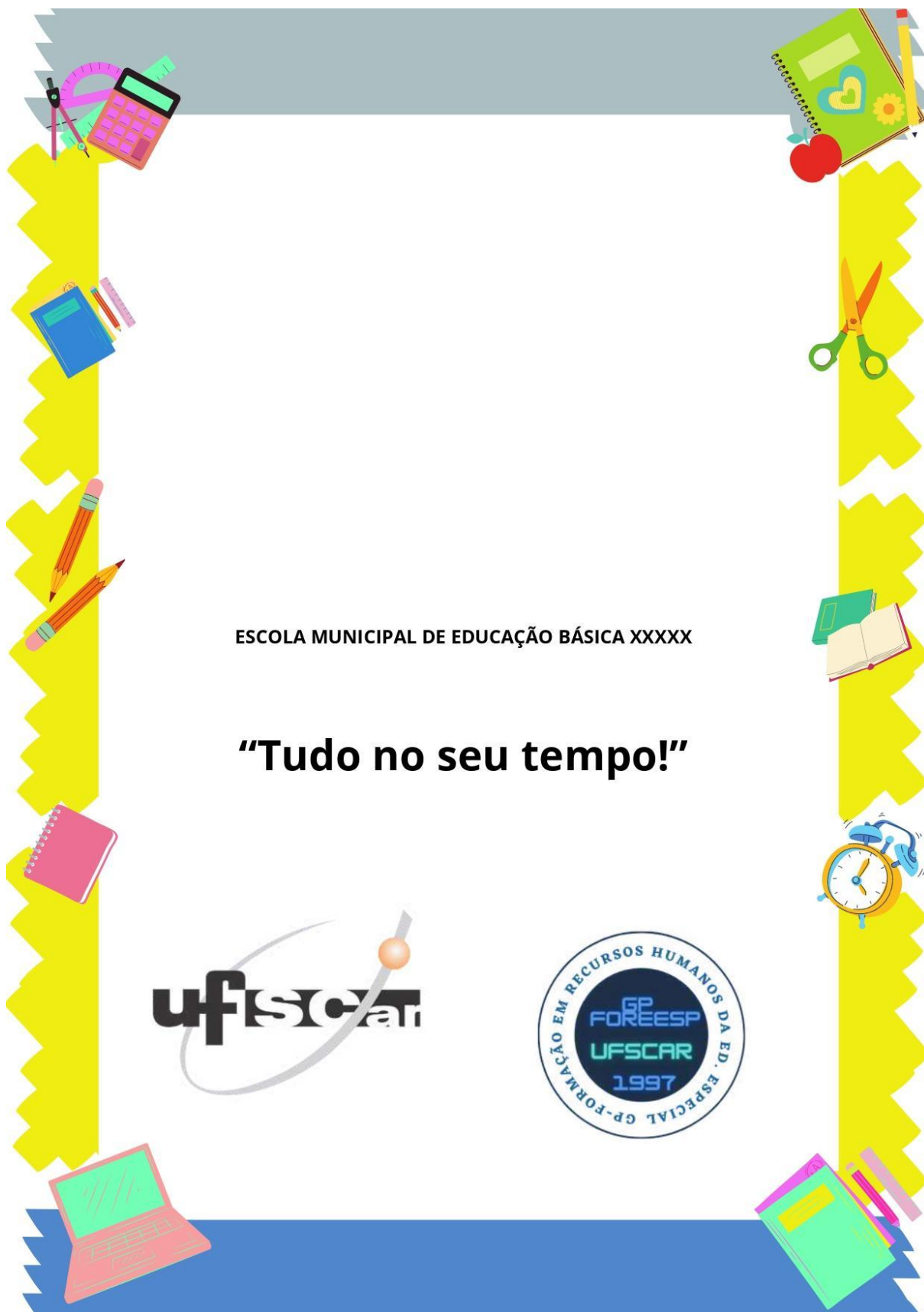
PLANO DE COLETA DE DADOS

Pessoa responsável pelo monitoramento do progresso:	Coordenadora Pedagógica: CE3
Medida ou ferramenta de monitoramento de progresso	Sondagem feita pelas professoras, avaliações externas da rede municipal como o SIEM, provas bimestrais, portfólio, avaliação formativa e observação em sala no decorrer das atividades.
Frequência do monitoramento do progresso:	Uma vez por semana
Como saberemos se a intervenção está funcionando (há um objetivo claramente definido)?	Meta: Sim as devolutivas das atividades.
Como saberemos se a intervenção foi implementada como pretendido?	Fidelidade ao plano: devolutivas a equipe e dialogo sobre o desenvolvimento dos alunos.

PRÓXIMOS PASSOS



1. **Importante estar atento à cada etapa desenvolvida no conhecimento, na compreensão, na aplicação, análise, síntese e Avaliação.**
2. **No conhecimento fortalecer o hábito de buscar caminhos, sinais que auxiliem nas resoluções de problemas, lembrar de informações importantes que desencadeiem o desenvolvimento das propostas.**
3. **Na compreensão apresentar o entendimento do significado, o sentido da informação.**
4. **Na aplicação, ser capaz de aplicar o que compreendeu em novas situações ou contextos diferentes.**
5. **Na análise evidenciar a capacidade de distinguir as compreensões de cada etapa desenvolvida e as alterações a serem reencaminhadas.**
6. **Na síntese, compilar as etapas num todo com a finalidade de dar originalidade ao plano de ação.**
7. **Na avaliação constante discriminar os pontos de verificação por várias estratégias e metodologias que possibilitem visualizar os passos que contribuíram para o alcance dos objetivos e aqueles que devem ser repensados.**



ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA XXXXX

“Tudo no seu tempo!”



APÊNDICE 3

ROTEIRO DE GRUPO FOCAL - PACCOVID19

**PESQUISA AÇÃO COLABORATIVA PARA MITIGAÇÃO DAS
DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DECORRENTES DA PANDEMIA DO
COVID 19: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO
ESCOLAR (PAC-COVID19)**

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL: VALIDAÇÃO SOCIAL DO PAC-COVID 19
Público-alvo: XXXXXX

1. Quem serão os participantes do grupo focal

O grupo focal será direcionado para professores do 1º, 2º, 3º ano, educação especial e coordenadora da escola alvo que participaram do programa de formação PAC-COVID19.

2. Objetivos

- Avaliar a validade social dos efeitos do projeto na percepção dos participantes;
- Analisar e comparar os resultados, desafios e possibilidades de cada um dos cinco componentes do programa de formação na melhora da capacidade da resposta da escola de responder à diversidade e desigualdade entre estudantes.

3. Preâmbulo

O estudo pretendeu-se desenvolver, implementar e avaliar um programa abrangente de formação de professores, baseado nas inovações apontadas pela literatura das pesquisas sobre inclusão escolar sobre como melhorar a capacidade das escolas de responder à diversidade dos alunos. As inovações consideradas no presente estudo, e que comporão o programa de formação, serão baseadas nos seguintes temas: Trabalho Colaborativo e Cultura Inclusiva, Sistema de Suporte Multicamada, Desenho Universal para a Aprendizagem, Abordagem do Ensino Diferenciado e Aprendizagem Cooperativa. Você concorda em participar da realização do grupo focal e autoriza a utilização dos dados coletados provenientes deste tipo de coleta de dados? Você autoriza a gravação deste grupo focal? Destaca-se que todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos em que será preservado o anonimato dos participantes durante todo o estudo.

Para a realização do grupo focal será utilizado um roteiro com perguntas disparadoras que buscam nortear e conseguir as informações desejadas. Os roteiros são formados por

questões genéricas, que a partir das discussões são detalhados até o pesquisador perceber que as informações apresentadas são suficientes para a pesquisa, ou seja, que os dados necessários foram obtidos. O grupo focal será guiado por um mediador, função desempenhada pelo próprio pesquisador. O mediador terá como função promover a interação dos participantes. O mesmo contará com o auxílio de um assistente de pesquisa que colaborará no registro da sequência das falas, bem como para a validação dos dados.

TÓPICOS DISPARADORAS

a) Participação no PAC-COVID19

1. Encontros formativos
2. Ambientes utilizados
3. Condução
4. Dificuldades
5. Expectativas
6. Impacto na atuação dos profissionais da escola
7. Efeito no desempenho dos estudantes

b) Módulo I: Trabalho colaborativo e cultura colaborativa

1. Conteúdos abordados
2. Proposta do módulo
3. Participação na elaboração e implementação do PLAFOCE
4. Efeitos nas turmas participantes do PAC-COVID19
5. Repercussão nas demais turmas da escola
6. Impacto na escola

c) Módulo II: Sistema de Suporte Multicamada

1. Conteúdos abordados
2. Proposta do módulo
3. Participação na elaboração e implementação do PLASSMUC
4. Efeitos da utilização do SSMC na sala girassol
5. Possibilidades da utilização do SSMC nas turmas
6. Barreiras na utilização do SSMC
7. Repercussão nas salas que NÃO foram alvo do PLASSMUC
8. Impacto na escola

d) Módulo III: Ensino Diferenciado

1. Conteúdos abordados
2. Proposta do módulo

3. Participação na elaboração e implementação do PLANEDI
4. Possibilidade da utilização do Ensino diferenciado nas aulas
5. Barreiras na utilização
6. Efeitos na turma
7. Impactos na escola

e) Módulo IV: Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

1. Conteúdos abordados
2. Proposta do módulo
3. Participação na elaboração e implementação do PLADUA
4. Possibilidade da utilização do DUA nas aulas
5. Barreiras na utilização
6. Efeitos na turma
7. Impacto na escola

f) Módulo V: Aprendizagem Cooperativa

1. Conteúdos abordados
2. Proposta do módulo
3. Participação na elaboração e implementação do PLACOOOP
4. Possibilidade da utilização da aprendizagem cooperativa e seus métodos nas aulas
5. Barreiras na utilização
6. Efeitos na turma
7. Impacto na escola

APÊNDICE 5

PLANO DE AULA 1

MÓDULO 2 PLANO DA AULA 1: 12/05/2022 (2 horas)

Sistema de Suporte Multicamadas

	ATIVIDADE	Tópicos	OBSERVAÇÕES (material)	Tempo (min)	Total (min)
1.	RECAPITULAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Módulo 1 Planilha de atividades complementares 	Aula expositiva (slide 1 ao 3)	5	5
2.	PLANO DE INOVAÇÃO 1	<ul style="list-style-type: none"> Socialização do PLAFOCE 	Espaço para apresentação das sugestões, orientações e apresentação do PLAFOCE	10	15
3.	APRESENTAÇÃO DO MÓDULO 2	<ul style="list-style-type: none"> Partes da aula 5 	Aula expositiva (slide 5 e 6)	5	20
		<ul style="list-style-type: none"> Vídeo 	Enfrentamento da cultura do fracasso escolar/ UNICEF Brasil: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Wv0pzS2mLqQ	5	25
4.	PARTE D - O ENSINO NA DIVERSIDADE	<ul style="list-style-type: none"> Avanços na política; Turmas heterogêneas Superação da uniformização Novas perspectivas Vídeos sobre os níveis do SSMC; 	Aula expositiva (slides 8)	5	30
5.	PARTE E - REORGANIZAÇÃO ESCOLAR		Aula expositiva (slides 9)	5	35
6.	Parte F - PRINCÍPIOS DO SSMC	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidade coletiva; Abordagem proativa; Compromisso de um processo sistemático; Compromisso com apoio contínuo; Compromisso com uso de dados; Atenção e fidelidade na implementação; Investimento para promover a durabilidade e ampliação do SSMC. 	Aula expositiva (slides 10)	10	45
7.	PARTE G - COMPONENTES DO SSMC	<ul style="list-style-type: none"> Liderança baseada em equipe; Sistema de camadas; Seleção e implementação de instrução, intervenções e apoios; Sistema de triagem e avaliação; 	Aula expositiva (slides 11 a 21)	20	65

		<ul style="list-style-type: none"> • Monitoramento contínuo baseado em decisões e dados. • Vídeo 	<p>Introduzindo SSMC</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=UOOpROIDHRI</p> <p>Níveis do SSMC</p> <p>https://youtu.be/hM_qktVeNAU</p>	10	75
8.	PARTE H - SSMC EM OUTROS CONTEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 54/2018 	Aula expositiva (slides 22)	5	80
9.	PARTE I - CASOS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> • Casos de ensino • Discussão dos casos 	Discussão e socialização dos casos (slide 23)	35	115
10.	Conclusão	<p>Síntese</p> <p>Apresentação</p>	Aula expositiva (slide 24)	5	120

APÊNDICE 6

AULA 2

MÓDULO 2 PLANO DA AULA 6: 26/05/2022 (2 horas)

Organizando a escola por meio do Sistema de Suporte Multicamadas

	ATIVIDADE	Tópicos	OBSERVAÇÕES (material)	Tempo (min)	Total (min)
1.	Parte A - Recapitulação	<ul style="list-style-type: none"> • SSMC • Pressupostos • Componentes • 3 camadas 	Aula expositiva (slide 1 ao 5) Video scribe	10	10
2.	Parte B - Validação PLAFOCE		Espaço para socialização do PLAFOCE	20	30
3.	Parte C – Análise de dados triagem	<ul style="list-style-type: none"> • Dados referentes às nove turmas 	Aula expositiva (slide 8 ao 12)	10	40
4.	Parte D - Análise de dados Conselho de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Dados referentes às nove turmas 	Aula expositiva (13 e 14)	10	50
5.	Parte E - Análise de dados SIEM LP	<ul style="list-style-type: none"> • Dados referentes às nove turmas 	Aula expositiva (slide 15 e 16)	10	60
6.	Parte F - Análise de dados SIEM MAT	<ul style="list-style-type: none"> • Dados referentes às nove turmas 	Aula expositiva (slide 17 e 18)	10	70
7.	Parte G - Análise de dados SIEM RED	<ul style="list-style-type: none"> • Dados referentes às sete turmas 	Aula expositiva (slide - e -)	10	80

8.	Parte H- Plano de Fomento do SSMC das turmas	Síntese Apresentação Próximos tópicos	Aula expositiva	10	90
9.	Parte I- Plano de SSMC para turma cinza			20	110
10.	Conclusão			10	120

INDICAÇÕES DE MATERIAIS PARA ESTUDOS COMPLEMENTARES

1 . PLANO DE INTERVENÇÃO (PARA PEQUENOS GRUPOS OU ALUNOS INDIVIDUAIS)

2- FORMULÁRIO DO ALUNO (PARA NÍVEIS 2 E 3 APENAS) – 20%

- <https://intensiveintervention.org/>
- Vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=xbFUFc_n588
- <https://www.youtube.com/watch?v=CAZ4CnTOHNo>

APÊNDICE 7

AULA 3

MÓDULO 2 PLANO DA AULA 7: 09/06/2021 (2 horas)

Sistema de Suporte Multicamadas

	ATIVIDADE a.	Tópicos	OBSERVAÇÕES (material)	Tempo (min)	Total (min)
1.	Visita a escolas				
2.	Recapitulação	• Módulo 2	Aula expositiva (PLASMUCC INTERVENÇÕES UNIVERSAIS)	5	5
3.	Parte 1 ELABORAÇÃO DO PLANO DE SUPORTE MULTICAMADA	PLASMUCC- Intervenções Universais	Aula expositiva das sugestões sistematizadas para o nível 1 das intervenções universais	55	60

APÊNDICE 8

PLANO DA AULA 4

MÓDULO 2 PLANO DA AULA 8: 22/06/2021 (2 horas)

Sistema de Suporte Multicamadas

	ATIVIDADE	Tópicos	OBSERVAÇÕES (material)	Tempo (min)	Total (min)
1.	Visita a escolas				
2.	Recapitulação	• Módulo 2	Aula expositiva (PLASMUCC-INTERVENÇÕES UNIVERSAIS)	5	5
3.	Parte 1 ELABORAÇÃO DO PLANO DE SUPORTE MULTICAMADA	PLASMUCC- Intervenções Universais	Aula expositiva das sugestões sistematizadas para o nível 1 das intervenções universais	55	60
4.	Parte 2- ELABORAÇÃO DO PLANO DE ITNERVENÇÕES NIVEL 2 E 3	PLASSMUC- Intervenções direcionadas (nível 2) e intensivas (nível 3)	Aula expositiva dialogada	55	115
5.	Conclusão	Apresentação dos próximos passos módulo		5	120