

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

MÔNICA DIVA BARDDAL TONOCCHI

**A SALA DE AULA NA SALA DE ESTAR – As percepções da criança e sua
família nos processos de inclusão e aprendizagem, em tempos de pandemia
do Covid 19**

**SÃO LEOPOLDO
2021**

MÔNICA DIVA BARDDAL TONOCCHI

A SALA DE AULA NA SALA DE ESTAR – As percepções da criança e sua família nos processos de inclusão e aprendizagem, em tempos de pandemia do Covid 19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientador(a): Prof.(a). Dr. Maria Aparecida Marques da Rocha

São Leopoldo

T663s Tonocchi, Mônica Diva Barddal

A sala de aula na sala de estar: as percepções da criança e sua família nos processos de inclusão e aprendizagem, em tempos de pandemia do Covid 19 / por Mônica Diva Barddal Tonocchi. – 2021.

139 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2021.

Orientação: Prof. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

1. Inclusão escolar. 2. Pandemia. 3. Aprendizagem. 4. Família. I. Título.

CDD 371.302813

CDU 376.043

Catálogo na Fonte:

Bibliotecário Mario Borges - CRB9/1909

Dedico esse trabalho às crianças que me permitiram participar de sua história.
Cada um do seu modo, me ensinou a acreditar nas pessoas.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que resume a experiência e a aprendizagem proporcionadas pelo Mestrado.

Há muito o que agradecer, inicialmente a Deus, pela vida e o livre arbítrio que me foi dado para fazer minhas escolhas.

A minha família, que foi o meu alicerce durante toda a caminhada. Gratidão a meus filhos Ana Clara e Gabriel, meu esposo Sérgio, pelo apoio e incentivo. Vocês são minha força. A minha mãe e meus irmãos, por compreenderem a minha ausência para me dedicar aos momentos de estudo. A meu pai, agradeço com saudades!

Dimas e Silas, meus primos, que sem o saber foram a minha inspiração na vida profissional. Apesar da distância, sempre trouxe vocês comigo, muito obrigada por me ajudarem a ver a possibilidade de um mundo mais inclusivo.

Meu agradecimento especial às crianças e às suas famílias que participaram da pesquisa e me mostraram o quanto podemos fazer juntos em busca de uma sociedade mais acolhedora e humana.

Ao Colégio Medianeira e à Rede Jesuíta de Educação, na pessoa do professor Fernando Guidini, agradeço o apoio constante e a oportunidade de crescimento que o Mestrado me trouxe.

Agradeço à minha orientadora, professora Maria Aparecida, que me orientou sob vários aspectos, tendo a sensibilidade de ver além do acadêmico.

Aos professores e colegas do Mestrado Profissional em Gestão Educacional que compartilharam mais do que seus conhecimentos. Valeu a parceria!

Agradeço a Kátia, Karolina e Ivana, pela amizade, incentivo e pelas contribuições no decorrer da pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma pela concretização deste estudo, deixo o meu carinho e gratidão.

“A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!” (MANTOAN, 2003, p.48)

RESUMO

A presente pesquisa parte da necessidade de compreender como famílias que têm filhos com deficiência na escola regular no Ensino Fundamental I, conseguiram acompanhar e perceber seu processo de aprendizagem nesses tempos de pandemia do Covid 19. Pais e filhos discutiram sobre essa experiência a partir do problema proposto: quais as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia, na perspectiva das crianças e suas famílias, considerando as potencialidades e dificuldades de cada sujeito? O objetivo desse estudo é analisar, a partir da perspectiva das crianças e suas famílias, quais as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia, considerando as potencialidades e dificuldades de cada sujeito. A pesquisa é de abordagem qualitativa e, como aporte teórico, foram utilizados autores renomados que versam sobre a temática da inclusão, educação e aprendizagem, tais como Carvalho, Kassar, Lopes, Klein, Pacheco, Vygotsky, Lima, Macedo. Para coleta de dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas com doze sujeitos, entre eles foram cinco crianças com deficiência e seus pais (sete adultos). Os resultados mostram que as famílias foram fortemente impactadas com a mudança de rotina imposta pela pandemia, expondo as dificuldades de pais, filhos e escola no processo de inclusão e aprendizagem, pois enquanto os primeiros não sabiam como ajudar, ao mesmo tempo percebiam as dificuldades apresentadas pelos seus filhos em comparação com os colegas de turma, enquanto a escola ainda está na busca de uma inclusão efetiva. Essa dificuldade dos pais evidenciou a importância da parceria família escola, pois a troca entre o que os pais conhecem de seus filhos, só tem a contribuir para a aprendizagem das crianças na escola. Assim, a presente pesquisa apresenta como projeto de intervenção um espaço de escuta entre famílias com filhos com deficiência, aprimorando a relação família/escola, contribuindo para as aprendizagens dos estudantes. Por fim, esse estudo faz uma reflexão sobre o impacto da pandemia na rotina das famílias e da escola, mostrando o quanto esse período foi importante para que pudéssemos nos rever enquanto comunidade educativa na relação com a inclusão.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Pandemia. Aprendizagem. Família

ABSTRACT

This research emerged from the need to understand how families with children with disabilities enrolled in a regular school in Elementary I could follow and understand their child's learning process during the COVID-19 pandemic. Parents and children discussed the following question: What learning experiences emerged from the context of inclusive education in times of pandemic, from the perspective of families and their children, considering their potentialities and difficulties? The purpose of this study is to analyze, from the perspective of children and their families, which learning experiences were built in the context of inclusion in times of pandemic, considering the potentialities and difficulties of each individual. This analysis has a qualitative approach. As theoretical support, we resorted to renowned authors who discussed inclusion, education, and learning, such as Carvalho, Kassir, Lopes, Klein, Pacheco, Vygotsky, Lima, Macedo. For data collection, semi-structured interviews were conducted with twelve subjects, five children with disabilities and their parents (seven adults). Results show that families were strongly impacted by the change of routine imposed by the pandemic, and parents, children, and the school faced difficulties in the process of learning and inclusion. Even though the parents noticed the issues faced by their children when compared to classmates, they did not know how to help them. Meanwhile, the school is still in search of effective inclusive education. The parents' difficulties highlighted the importance of the family-school partnership since the interchange between what parents know about their children can only contribute to their learning process. Thus, this research presents as an intervention project space for listening to families with children with disabilities, improving the family/school relationship, enabling us to contribute to the learning of all students. Finally, this study aims to reflect upon the impact caused by the pandemic on the routine of the families and the school, demonstrating how this period was significant for us to review ourselves as an educational community regarding inclusive education.

Keywords: Inclusive education. Pandemic. Learning. Family

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudantes matriculados na Instituição.....	27
Quadro 2 - Legislação da Inclusão.....	36
Quadro 3 - Alunos matriculados na escola comum e escolas especiais e/ou classes exclusivas no ensino regular na Educação Básica no ano de 2020.....	45
Quadro 4 – Síntese – Caminhos da pesquisa.....	65
Quadro 5 - Estado do conhecimento	68
Quadro 6 - Perfil dos entrevistados:.....	75
Quadro 7 - Acompanhamento dos estudantes.....	76
Quadro 8 - Categorização dos dados	79
Quadro 9 - Síntese do projeto de intervenção.....	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação família-escola.....	63
Figura 2 - Tipos de entrevista.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Educação especial no Brasil.....	44
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CPFC	Centro de Formação Cristã e Pastoral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FLACSI	Federação Latino-americana das Escolas Jesuítas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
PAP	Profissional de Apoio Pedagógico
PEC	Projeto Educativo Comum
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJE	Rede Jesuíta de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	O CONTEXTO DA PESQUISA: DE QUE TEMPO E EM QUE ESPAÇO ESTAMOS FALANDO?	20
2.1	A pandemia – Covid 19 e o contexto educacional.....	20
2.2	A escola: lócus de investigação.....	23
2.3	Os impactos da pandemia na sala de aula: revisitando estratégias	29
3.	EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO.....	35
3.1	Legislação da Inclusão da Educação no Brasil.....	36
3.2	A inclusão em instituições de ensino no Brasil	42
4.	CRIANÇA, FAMÍLIA E ESCOLA: OLHARES SOBRE O SUJEITO	47
4.1	A família e seu papel educador.....	47
4.2	A escola e a aprendizagem dos sujeitos	52
4.3	A gestão pedagógica e a escola inclusiva	56
5.	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	64
5.1	Estado do Conhecimento: A escola inclusiva e sua relação com as famílias	66
5.2	A abordagem qualitativa como opção de pesquisa	68
5.3	Procedimentos metodológicos: como coletar os dados?	71
5.4	Caracterização dos participantes: Quem quer fazer pesquisa comigo?.....	74
5.5	Metodologia da análise de conteúdo: Como interpretar os dados?	77
6.	A INCLUSÃO E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS.....	82
6.1	<i>“Para incluir, é necessário pensar em todas as crianças”</i>	82
6.2	<i>“O efeito da fala do amigo e mesmo dos professores é bem maior do que a dos pais”</i>	85
6.3	<i>“Em frente de uma tela, sair do foco é rapidinho”</i>	88
6.4	<i>“Eu gostei das aulas online porque o papai me ajudava”</i>	98
6.5	A título de conclusão, mas apenas iniciando a discussão	104
7.	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: “SOB O OLHAR DE QUEM VIVE: TROCAS E RELATOS SOBRE INCLUSÃO”	108

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA	126
APÊNDICE B – TCLE - ACOMPANHANTES	127
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO	131
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS	133
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ACOMPANHANTES	134
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	135

1. INTRODUÇÃO

A escola é um rico espaço de aprendizagens, trocas e vivências. Os sujeitos que tecem essas aprendizagens são ímpares, cada qual com suas necessidades, potencialidades e fragilidades. Por isso, incluir a todos e cada um, deve ser um dos pressupostos das instituições educacionais. Todavia, quando as pessoas ficam impossibilitadas de frequentar esse espaço, alternativas precisam ser pensadas a fim de garantir que as aprendizagens possam ser tecidas em outros ambientes. Nesse contexto, o desafio fica ainda maior, quando consideramos crianças com deficiência.

A presente dissertação versa sobre o momento em que a sala de aula perde seu ambiente físico e se situa na sala de estar da casa dos estudantes. Nesse novo espaço, para que as aprendizagens se efetivem, as experiências precisam ser ressignificadas, envolvendo diferentes sujeitos. Portanto, incluir, nesse momento, exige que todos os envolvidos possam contribuir para que as crianças se sintam pertencentes a esse novo espaço e possam desenvolver suas potencialidades rumo à aprendizagem integral.

Desde a infância, a inclusão é um tema que me inquieta, pois viver e conviver com pessoas com deficiência nos faz perceber o mundo com olhos mais atentos, pois, a partir das necessidades deles, podemos ver as nossas possibilidades. A dimensão de alteridade aqui não é de comparação entre coisas opostas, diversas e complementares. Mas, de que somos sujeitos da mesma sociedade, temos os mesmos direitos e anseios, mas com diferenças que não se opõem, sobretudo nos enriquecem.

A partir da convivência e percebendo a dificuldade de garantir os direitos de dois primos com deficiência que queriam muito frequentar a escola, tornei-me professora. Com mais de trinta anos de atuação na escola de ensino básico e considerando que as políticas de educação especial com orientação inclusiva são muito recentes, acompanhei diversos períodos acerca desta temática. Ao longo desse tempo, qualificar minha práxis e estar ciente do meu papel frente ao aumento da demanda de alunos de inclusão no espaço escolar, levaram-me a procurar outras leituras. A busca por especializações (Currículo e Prática Educativa, Psicopedagogia e Neuropsicologia Educacional) foram importantes para compreensão dos processos de aprendizagem. Porém, busco ter o cuidado

de não desconsiderar o contexto de cada um, percebendo-os como sujeitos com necessidades, desejos e sentimentos, a fim de garantir a aprendizagem e o convívio social com dignidade.

Atualmente, não atuo mais em sala de aula, porém trabalho na escola que foi o campo empírico da presente pesquisa, fazendo parte da Equipe de Coordenação da Unidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Dessa maneira, sou responsável pela Orientação de Aprendizagem¹ do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com ações inerentes à equipe de coordenação e desenvolvendo o trabalho junto a demandas de inclusão relacionadas a estudantes, professores, familiares e profissionais externos que acompanham as crianças. Esse contexto destaca a relevância de um aprofundamento teórico e a elaboração de material que acolham e problematizem tais demandas.

Iniciando o ano de 2020, a Pandemia do COVID 19 atingiu a vida no planeta, e, especialmente, a rotina das escolas sofreu drásticas mudanças. É importante considerar que, em uma rotina escolar na qual os estudantes frequentam as aulas presencialmente, a inclusão é um grande desafio. Garantir, então, que continuem aprendendo por meio de aulas remotas² é um desafio ainda maior. Afinal, como pensar em aprendizagem e inclusão se as escolas estão fechadas por tempo indeterminado? Diante dessa situação inusitada, foi preciso repensar a pesquisa dentro desse contexto inédito.

Passados mais de cinco meses desde o início das aulas remotas, observou-se que novas aprendizagens estavam sendo tecidas, não da mesma forma e nem no mesmo ritmo que observávamos no presencial. Os professores foram capazes de criar um ambiente com novas maneiras de interagir e mediar as aprendizagens. A parceria com as famílias, importante no processo de ensino aprendizagem como um todo e agora mais do que nunca, ganhou um novo status. Todas as mudanças foram implementadas para que as crianças

¹ A partir do ano de 2018, houve uma reorganização nas equipes de coordenação da Instituição e o Orientador Educacional passou a ter uma outra perspectiva: o foco sobre o acompanhamento da aprendizagem do estudante nas suas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual religiosa, fazendo um trabalho de parceria entre família e escola, tendo como sujeitos: estudantes, pais, professores e profissionais especialistas que porventura trabalhem com a criança. A partir desta concepção, a função passou a ser denominada Orientador de Aprendizagens.

² As aulas remotas acontecem por meio de *lives* em que professores e estudantes interagem por intermédio do uso da tecnologia de modo síncrono, assim como de videoaulas e atividades assíncronas.

continuassem estimuladas a aprender e mantivessem o vínculo com a escola, professores e colegas.

O desafio da inclusão nos fez debruçar sobre esse novo contexto e pensar na aprendizagem desses estudantes sob uma outra dinâmica. Crianças, que no modelo presencial tinham um Profissional de Apoio Pedagógico (PAP), precisaram ter todo o seu processo de aprendizagem revisto, já que o apoio do PAP não poderia acontecer simultaneamente à aula com o professor. Ao longo dos meses, foi necessário repensar aspectos relacionados às adequações curriculares, adaptações metodológicas, personalização dos processos, para assegurar recursos mais efetivos para a aprendizagem.

Vale ressaltar que garantir que todos aprendam é premissa para as escolas da Rede Jesuíta de Educação, conforme determina o Projeto Educativo Comum, documento norteador das instituições da educação básica, que é o caso da Instituição pesquisada. De acordo com o texto do Projeto Educativo Comum (PEC),

A proposta de educação da Companhia de Jesus comunga com a perspectiva da educação inclusiva, visto que sua finalidade é proporcionar educação integral para todos os alunos. Assim, as escolas da RJE entendem a educação inclusiva como garantia das condições de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas condições. (PEC, 2016, n. 50)

Portanto, é imperativo continuar na busca por uma inclusão que considere a aprendizagem integral na concepção inaciana, na qual “aprende a pessoa toda, e não apenas a sua dimensão intelectual” (PEC 33), na perspectiva daqueles que vivenciam esse processo como sujeitos. Desse modo, emerge o problema que conduz a pesquisa: *quais são as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia, na perspectiva das crianças e suas famílias, considerando as potencialidades e dificuldades de cada sujeito?*

De acordo com esses pressupostos, a presente dissertação aborda a Pesquisa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE), que propõe a reflexão da percepção dessas crianças e das pessoas que as acompanham nos estudos em casa, acerca de suas aprendizagens, considerando suas potencialidades, dificuldades, os desafios e possibilidades diante desse novo panorama.

Nesse contexto, a opção pela abordagem qualitativa se justifica pelo ambiente a ser investigado, onde ocorre a ação e a reflexão de um grupo de crianças num colégio da rede particular de ensino, que propõe processos de inclusão num contexto de aulas remotas e como essas crianças e suas famílias verificam as aprendizagens deste momento.

Corroborando com a escolha, Yin (2010, p. 22) ressalta que

a pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores.

Desta forma, o estudo tem como objetivo geral analisar, a partir da perspectiva das crianças e suas famílias, quais são as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia, considerando as potencialidades e dificuldades de cada sujeito. Decorrente disso, os objetivos específicos da pesquisa são: descrever as práticas inclusivas propostas pela escola nesse contexto de afastamento protetivo, para garantir a aprendizagem das crianças; compreender quais os principais desafios impostos para os estudantes e suas famílias na inclusão escolar com as aulas remotas; verificar qual o impacto que a nova rotina trouxe para a organização familiar e quais os reflexos disso na aprendizagem das crianças; elencar os procedimentos apontados pelas famílias que tiveram impacto positivo na inclusão e aprendizagem dos estudantes; e organizar um projeto com momentos de troca entre as famílias de crianças de inclusão, a fim de qualificar a parceria família/escola em prol da aprendizagem dessas crianças.

No entanto, pensar nos objetivos da pesquisa apenas torna-se possível a partir de questões norteadoras, pois, a partir delas é possível refletir por onde a pesquisa seguiu. Para cada objetivo específico, há, portanto, pelo menos duas questões que precisam ser contempladas, conforme segue:

- a) percebe-se que há uma preocupação da escola em propor atividades que oportunizem ou não a aprendizagem de todos os estudantes, de acordo com suas potencialidades?

- b) Será que as estratégias que a escola tem proposto garantem as aprendizagens dos estudantes de inclusão no contexto vivenciado?
- c) Qual o impacto dessas estratégias na rotina familiar?
- d) Como as crianças têm recebido as novas estratégias propostas?
- e) Como foi a adaptação da criança à nova rotina de estudos?
- f) Qual o maior desafio em casa na continuidade do processo de aprendizagem das crianças?
- g) A percepção das famílias sobre a aprendizagem das crianças mudou com as aulas remotas? O que ficou mais evidente?
- h) Considerar a perspectiva das crianças e seus responsáveis nos auxílios na compreensão sobre como dar continuidade ao processo de inclusão e aprendizagem?
- i) A relação família/escola afeta o processo de inclusão e aprendizagem das crianças? Como podemos qualificar essa relação?

O trabalho está organizado em sete capítulos exceto a introdução e as considerações finais. O capítulo dois traz o contexto da pesquisa, situando a inclusão em um tempo e espaço específicos: o contexto da pandemia do Covid 19, a escola lócus da pesquisa, e os reflexos da pandemia nos processos pedagógicos da instituição pesquisada.

O capítulo três versa sobre como a Educação pode ser um dos caminhos profícuos para a inclusão, apresentando um quadro com os principais documentos oficiais sobre a inclusão no Brasil e trazendo breve histórico da inclusão nas instituições de ensino no Brasil.

O capítulo quatro denominado “Criança, família e escola: olhares sobre o sujeito” disserta sobre o principal sujeito da aprendizagem: a criança e como ela é vista no âmbito familiar e escolar, considerando sua formação integral e como a gestão pode contribuir para que essa formação se concretize.

No capítulo cinco trazemos a trajetória da pesquisa como Estado do Conhecimento, a abordagem da pesquisa, os procedimentos metodológicos, a coleta de dados, a caracterização dos sujeitos participantes, além da metodologia de análise de conteúdo.

O capítulo seis está organizado em cinco partes, relacionadas às categorias definidas pela análise de dados. A primeira parte resgata o conceito

de inclusão e situações observadas pelas famílias em situações de exclusão. A segunda parte fala sobre a importância do pertencimento na formação da identidade da criança. Na terceira parte são abordadas questões sobre a aprendizagem integral e os impactos que as aulas online trouxeram para crianças e adultos. A quarta parte da análise de dados aborda o quanto a nova rotina familiar e as relações entre pais e filhos foi impactada com a vinda da sala de aula para o espaço familiar. Finalmente a quinta parte traz uma reflexão sobre o resultado da pesquisa e o quanto ainda teremos que aprender para que a inclusão seja uma realidade.

Na sequência, o capítulo sete traz uma proposta de intervenção denominada “Sob o olhar de quem vive – trocas e relatos sobre inclusão” que se estrutura a partir da análise de dados e tem como objetivo construir um espaço de escuta das famílias com filhos público-alvo da inclusão, para que possamos qualificar a parceria família/escola com vistas a uma aprendizagem significativa.

Enfim, são apresentadas as conclusões da pesquisa a partir dos dados coletados e analisados, oferecendo subsídios para que possamos refletir sobre a importância da escuta dos sujeitos e da parceria família/escola na garantia de aprendizagem das crianças.

2. O CONTEXTO DA PESQUISA: DE QUE TEMPO E EM QUE ESPAÇO ESTAMOS FALANDO?

O objetivo desse capítulo é situar o tempo e o espaço em que a pesquisa foi realizada, contextualizando a inclusão nesse ambiente e apresentando o alunado da escola, sobretudo os que exigem o olhar da inclusão.

Além de considerar o espaço físico e o investimento da instituição na garantia de aprendizagem e inclusão de todos, iniciamos com um recorte em relação ao contexto vivenciado e imposto pela pandemia do Covid 19, em um ano letivo que já havia iniciado de forma presencial. Nesse contexto pandêmico, o espaço escolar rompe os seus muros e a sala de aula, passa a frequentar as salas de estar das casas das crianças, fazendo com que a escola se veja convocada a redesenhar suas propostas. Dessa forma, finalizando o capítulo, iremos discorrer sobre como a instituição pesquisada se reorganizou diante dessa nova demanda.

2.1 A pandemia – Covid 19 e o contexto educacional

Em dezembro de 2019, foi reportada à Organização Mundial de Saúde (OMS) uma doença nomeada COVID-19, surgida na cidade de Wuhan, na China. Em 11 de março de 2020, o novo coronavírus Covid-19, havia se transformado em uma pandemia. A disseminação comunitária foi identificada em todos os continentes e, para frear essa disseminação, foram recomendadas três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

No Brasil, em 3 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde, publicou no Diário Oficial da União (DOU) Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, de Estados e Municípios. Decretos, pareceres e outros instrumentos legais e normativos foram sendo editados, no intuito de proteger a população. Entre as ações para a garantia do distanciamento social, foi determinada a suspensão das atividades escolares em todo o território nacional, assim como já estava ocorrendo em outros países.

Desde então, os impactos da pandemia na educação foram somando proporções cada vez maiores e o MEC determinou ações para atenuar os

prejuízos pedagógicos, frente a uma situação inédita na história mundial pós-guerra. Conforme Parecer CNE/CP N°: 9/2020 aprovado em 08/06/2020:

a fim de garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível. (MEC, 2020, p. 10)

Diante da urgência do contexto e das orientações do MEC, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação determinam a reorganização do calendário escolar e a prática de atividades não presenciais, sejam elas mediadas pela tecnologia ou não. No Paraná, A SEED implementou a Resolução 1522/2020 – GS/SEED, para:

[...] oportunizar em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Com isso pretende-se evitar a reposição das aulas presencialmente nos sábados, domingos, feriados e janeiro, sabendo das dificuldades que isso acarretaria para todos.

Diante dessas ações e da enorme desigualdade social que temos em nosso país, o cenário mostra-se agravado para as escolas públicas - municipais, estaduais e federais, uma vez que as diferenças de acesso ao mundo digital impedem que grande parte dos professores e alunos, sigam no desempenho de seus papéis.

Além da dificuldade de acesso, a educação ficou ainda mais inacessível para as pessoas com deficiência, pois a acessibilidade na escola física já não era garantida, quem dirá na esfera virtual, uma vez que nem todas as escolas têm recursos e/ou professores capacitados para oferecer às pessoas com deficiência a acessibilidade necessária para superar suas dificuldades, tais como intérprete de Libras, legendagem e audiodescrição, por exemplo. Quando falamos em uma escola inclusiva, temos claro que a acessibilidade é apenas uma parte desse processo, pois inclusão deve garantir a aprendizagem de todos os estudantes. Porém, em tempos de afastamento protetivo, nem todos os estudantes estão tendo esse direito garantido por motivos dos mais diversos e incluir é garantir direitos.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer 5/2020, reafirmou que as atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis e, é extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ainda de acordo com o CNE, as escolas devem se mobilizar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes de educação especial, em articulação com as famílias, ocorra com padrão de qualidade. Porém, sabemos que na prática, isso nem sempre é possível.

Diante dessas ações a rotina das pessoas mudou radicalmente e a vida das crianças ainda mais, já que a escola era até então o principal espaço social e de aprendizagem, na troca com seus pares. O CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), órgão responsável por tornar efetivos os direitos, princípios e diretrizes contidos na Lei n.º 8.069 de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, apresentou um manifesto em relação ao direito à educação escolar de crianças e adolescentes no período de pandemia, ressaltando que

O isolamento social necessário à diminuição do contágio pelo COVID-19 impacta a forma como crianças e adolescentes se relacionam com sujeitos de seu grupo etário e, principalmente, o modo como se relacionam com o mundo adulto. Impedidos de frequentar a escola e outros espaços sociais em que se encontram com seus pares e com eles produzem uma forma específica de se relacionar com o mundo a sua volta, construindo cultura, milhares de crianças e adolescente se encontram, hoje, confinados e expostos ao contato excessivo com telas, redes sociais, com o mundo digital em detrimento de relações reais pautadas em suas necessidades físicas, afetivas, sociais. (Manifesto Conanda, 2020, p.1)

Frente a esse cenário, as escolas precisam estar atentas às aprendizagens dos seus estudantes não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual. Pois nesse momento, a privação do contato com os pares, professores e escola pode gerar prejuízos no estado emocional das crianças e, por isso, é importante atentar para a saúde mental e garantir minimamente a troca entre os pares e o acompanhamento individualizado. Para isso, a escola como um todo precisa se reinventar, firmar parceria com as

famílias, profissionais externos que acompanham as crianças e garantir a formação contínua para o grupo de professores.

A diversidade de estudantes que demandam adaptações no processo ensino/aprendizagem sempre foi um desafio para a comunidade escolar. Em tempos de distanciamento social, em que as aprendizagens não acontecem por meio das vivências e experiências presenciais, que compõem parte da aprendizagem significativa, devem ser transferidas para o virtual e com isso a exigência de formação, estudo e criatividade faz com que toda a comunidade escolar se mobilize para atingir seu maior objetivo: a aprendizagem de todos os estudantes.

A Rede Jesuíta de Educação no Brasil não se posicionou quanto às ações das escolas de ensino básico, respeitando o contexto em que cada uma se encontra. Sendo o Brasil, um país de dimensões continentais, a RJE fez, portanto, um estudo geral para retorno das aulas presenciais com mapeamentos e orientações para todas as unidades.

Em pesquisa realizada pelo Pe. Luiz Fernando Klein, com escolas e universidades da América Latina sobre as ações implementadas diante da pandemia, a conclusão a que chega é que

[...] os centros educativos trataram de olhar com “grande ânimo e generosidade” a conjuntura que se delineava e se empenharam logo a procurar soluções. O pouco tempo que as instituições precisaram para reiniciar a vida acadêmica em outros moldes mostra que já têm bem arraigado o princípio inaciano de flexibilidade e adaptação a “tempos, lugares e pessoas”. (KLEIN, 2020, p. 26)

Naturalmente, a instituição pesquisada, sendo uma das unidades educativas da Rede, também implementou estratégias para que o processo de ensino aprendizagem não fosse interrompido, diante das limitações da pandemia.

2.2A escola: lócus de investigação

A Instituição onde será realizada a coleta de dados é um Colégio da Rede Jesuíta de Educação (RJE), da Companhia de Jesus, localizado na cidade de Curitiba, Paraná. O Colégio Medianeira faz parte da rede particular de ensino, ofertando Educação Infantil com estudantes a partir de 2 anos de idade, Ensino

Fundamental e Ensino Médio. Atualmente, contempla um quadro de 2180 estudantes e um corpo docente de 131 professores, como também um Centro de Inclusão com uma supervisora (psicóloga), uma psicopedagoga e 22 Profissionais de Apoio Pedagógico (PAP). Por ser uma escola de grande porte, organiza-se em Unidades de Ensino, a saber: Unidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Unidade do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Cada uma delas é composta por uma equipe de coordenação, contendo um coordenador, orientadores pedagógicos e orientadores de aprendizagem.

Diante da estrutura organizacional de profissionais e do espaço físico, compreende-se que o Colégio pretende ser um ambiente educador e inclusivo, salientando a acessibilidade a todos, com espaços de convivência, pátios, parques e prédios, com rampas, elevadores de acesso e placas em braile.

Nesse contexto, o trabalho com enfoque ao respeito às diferenças e ao ritmo de aprendizagem, além da importância de responder às necessidades de todos e cada um, faz parte do carisma inaciano, previsto no documento norteador das escolas da Rede Jesuíta de Educação, o Projeto Educacional Comum (PEC). Nesse texto, afirma-se que

A proposta de educação da Companhia de Jesus comunga com a perspectiva da educação inclusiva, visto que sua finalidade é proporcionar educação integral para todos os alunos. Assim, as escolas da RJE entendem a educação inclusiva como garantia das condições de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas condições. (PEC, 2016, N. 50).

Nessa Instituição, a partir da determinação da Lei 13.146 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e diante da alta demanda de alunos com deficiência, em 2016, nasce o Centro de Inclusão, um projeto de acompanhamento e assessoria à comunidade acadêmica no intuito de garantir a inclusão escolar, não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem integral³ dos estudantes

Tal projeto é acompanhado por uma supervisora, que promove orientações aos Profissionais de Apoio Pedagógico (PAP), com formação continuada em reuniões individuais semanais. Os PAPs atuam em todas as unidades de ensino, assistindo os estudantes de inclusão na rotina escolar em

³ Aprendizagem integral é um conceito utilizado na Rede Jesuíta que envolve as dimensões da aprendizagem: cognitiva, socioemocional e espiritual religiosa.

regime de tutoria individual e/ou compartilhada, conforme a necessidade de cada um. Quando necessário, esses profissionais auxiliam o professor a fazer adaptações curriculares e/ou metodológicas, a fim de colaborar na construção de um currículo pedagógico focado no estudante, que visa aprimorar as práticas e reconhecer as potencialidades do sujeito, garantindo seu desenvolvimento integral para o desenvolvimento de suas capacidades. Dentre esses profissionais, estão uma psicopedagoga e duas pedagogas, além de estagiários de psicologia e pedagogia.

Na Instituição, o olhar personalizado deve ser garantido por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) organizado para cada aluno. Esse documento deve ser organizado no início do ano letivo, e revisto a cada trimestre a fim de verificar a evolução do estudante de acordo com suas potencialidades, limitações e necessidades. Porém, essa estratégia ainda não envolve todos os sujeitos responsáveis pela aprendizagem da criança. Como percebe-se que o documento varia de acordo com a Unidade de Ensino, revela-se aí a necessidade que ele adquira um caráter institucional, para que seja organizado de forma coletiva, envolvendo os professores, orientadores, supervisora do centro de inclusão e o PAP.

O Colégio conta também com uma sala de recursos organizada com jogos, computadores, materiais pedagógicos e de estimulação sensorial, utilizados pelos estudantes no contraturno das aulas, sob supervisão de uma psicopedagoga, de forma individual e/ou em pequenos grupos, a fim de promover estimulação e desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, que impactarão nas aprendizagens em sala de aula.

O Centro de Inclusão é um apoio importante ao trabalho pedagógico, uma vez que se caracteriza como um elemento auxiliar que se propõe a garantir a aprendizagem das crianças, conhecendo cada uma delas, percebendo suas potencialidades e limitações, além de orientar a relação com o professor e o PAP. As estratégias pedagógicas inclusivas acontecem por meio de aconselhamentos, em parceria com o Orientador de Aprendizagem e os atendimentos individualizados entre escola (professor, orientador de aprendizagem, supervisora do centro de inclusão, e PAP), responsáveis e profissionais externos que atendem as crianças também são importantes na gestão da aprendizagem desses estudantes.

No contexto da pandemia, o Centro de Inclusão continua ativo, buscando corresponder às necessidades dos estudantes, fazendo adaptações metodológicas, adaptações curriculares, os atendimentos com as famílias, profissionais externos e equipe pedagógica. Porém, as dinâmicas de trabalho necessitaram ser adaptadas e os atendimentos da Sala de Recursos foram interrompidos.

Atualmente, os estudantes matriculados no Colégio Medianeira e que são considerados de inclusão contemplam, aproximadamente, 7% do quadro total de matrículas, que no ano letivo de 2020 era de 1812 estudantes. Entre eles, há estudantes com diagnósticos de transtornos funcionais específicos⁴ e outros que são público-alvo da educação especial⁵. No total são 135 estudantes de inclusão, sendo que 32 necessitam de acompanhamento individual, o que direciona para a necessidade dos PAPs. Esses profissionais estão organizados em todas as unidades de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

No quadro a seguir, ilustramos o número de estudantes matriculados no Colégio Medianeira no decorrer do ano de 2020, desde a Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio e as especificidades dos estudantes de inclusão.

⁴ São considerados estudantes com transtornos funcionais específicos, aqueles com diagnósticos de TDAH, dislexia, discalculia, entre outros. (PARANÁ, 2016)

⁵ São considerados público alvo da Educação Especial, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008)

Quadro 1 - Estudantes matriculados na Instituição

Nome do Curso	Agrupamento	Matriculado	Inclusão	Com PAP
Educação Infantil	Infantil 2	18	0	0
Educação Infantil	Infantil 3	19	2	1
Educação Infantil	Infantil 4	46	2	1
Educação Infantil	Infantil 5	63	3	3
Educação Infantil Total		146	7	5
Ensino Fundamental de 9 Anos	1º Ano	83	3	0
Ensino Fundamental de 9 Anos	2º Ano	106	5	2
Ensino Fundamental de 9 Anos	3º Ano	82	8	4
Ensino Fundamental de 9 Anos	4º Ano	123	15	6
Ensino Fundamental de 9 Anos	5º Ano	119	16	4
Ensino Fundamental de 9 Anos	6º Ano	147	10	1
Ensino Fundamental de 9 Anos	7º Ano	161	15	3
Ensino Fundamental de 9 Anos	8º Ano	183	9	0
Ensino Fundamental de 9 Anos	9º Ano	182	10	1
Ensino Fundamental de 9 Anos Total		1186	91	23
Ensino Médio	1ª Série	151	19	3
Ensino Médio	2ª Série	180	11	1
Ensino Médio	3ª Série	149	7	0
Ensino Médio Total		480	37	4
Total Geral		1812	135	32

Fonte: a autora, com base nos dados da Secretaria do Colégio 2020.

Com esse universo de estudantes, profissionais e espaços voltados à inclusão, o Colégio Medianeira ficou reconhecido na cidade de Curitiba pelo trabalho realizado. Portanto, há uma intensa procura por vagas, o que acaba trazendo dificuldades na gestão desses processos. Isso porque, embora nem todas as crianças precisem do apoio do PAP, para que se possa fazer um trabalho de qualidade, é necessário prever quais estudantes terão esse acompanhamento para o ano seguinte e, ao procurar o colégio, a família precisa estar ciente de que a matrícula de seu (sua) filho(a), caso necessite do

acompanhamento de um desses profissionais, estará em fila de espera, pois depende do número de PAPs disponíveis. Naturalmente, esse processo limita a entrada de mais estudantes de inclusão.

Na Instituição, há um grande investimento em estruturas físicas, de formação e qualificação dos profissionais e, diante disso, o custo para manter um Centro de Inclusão é oneroso. Com a crise financeira na educação como um todo, o colégio perdeu matrículas e o impacto disso refletiu na reestruturação do Centro, que, ao final de 2018, precisou redesenhar seu quadro de profissionais, no princípio composto exclusivamente por psicólogos e pedagogos formados, para contratar estagiários.

Como o compromisso com a aprendizagem das crianças não poderia sofrer impactos com essas mudanças, a formação desses novos profissionais, foi e ainda é desafiadora para toda a comunidade escolar.

Dessa forma, apesar de uma organização bem estruturada, na dinâmica do dia a dia, ainda é necessário superar alguns desafios, como na adaptação de conteúdos e estratégias para alguns estudantes que exigem mais cuidado. Nesse contexto, a falta de tempo para trocas entre PAPs e professores, é uma demanda importante que ainda precisa ser contemplada. Para isso, entende-se ser necessário organizar um tempo para estudos de caso e garantir a presença dos PAPs nos Conselhos de Classe e reuniões de série⁶, o que ainda não acontece.

Pode-se observar que todo o investimento em recursos, formação e estrutura física e organizacional faz com que o Medianeira tenha uma posição privilegiada no cenário educacional, frente ao contexto de outras escolas. Porém, apesar de todos os esforços dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, o processo de inclusão é dinâmico, faz parte da rotina escolar, que é construída pelas pessoas e, por isso, precisa ter suas práticas revisitadas constantemente na busca por qualificação, o que sempre será um desafio.

Diante das adversidades que se vive em tempos de aulas remotas, a inclusão ficou exposta, pois ou incluímos de fato, ou a exclusão se torna uma realidade dolorosa. As dificuldades, dúvidas e inseguranças que a inclusão traz em seu bojo, tomam proporções ainda maiores e analisar o que se tem feito para

⁶ As reuniões de série acontecem às quartas-feiras a noite, ao menos duas vezes ao mês, pois há também reuniões de componente dentro do projeto de formação continuada dos professores.

garantir a aprendizagem integral das crianças com deficiência é um enorme desafio quando não ocupamos o mesmo espaço físico. Por isso, a parceria família/escola nesse momento é mais importante do que em qualquer outro.

2.3 Os impactos da pandemia na sala de aula: revisitando estratégias

Frente às demandas de repensar as estratégias de ensino/aprendizagem nesse contexto de afastamento protetivo, o Colégio precisou focar os esforços no contexto online, no uso das tecnologias e nas novas formas de ensinar, aprender e interagir. De acordo com seu diretor acadêmico:

Em menos de 15 dias, reorganizamos a nossa estrutura escolar, nosso projeto pedagógico, nossas práticas em educação, levando ao plano de ação os estudos que vínhamos fazendo há alguns anos, na compreensão da cultura, do contexto, das aprendizagens, do papel educador da família, da tecnologia. Desde então, formamo-nos para a aprendizagem em ambiente virtual e configuramos nossas práticas pedagógicas agora mediada pelas redes, validando as atividades não presenciais, dos 2 aos 17 anos. (GUIDINI, 2020, p. 5)

Dessa forma, nos primeiros quinze dias da pandemia, o Colégio enviou atividades assíncronas para os estudantes e organizou formações para os professores visando o uso mais efetivo do Moodle, seu Ambiente Virtual de Aprendizagem, do Teams, software da Microsoft utilizado para as aulas virtuais síncronas, além de formações constantes sobre recursos tecnológicos que contribuiriam para enriquecer as aulas.

As famílias receberam informativos institucionais ao longo de todo o ano letivo, orientando quanto às mudanças necessárias, os processos e decisões. Cada Unidade de Ensino (EI e EFI, EFII e EM) também procurou manter a comunicação ativa com as famílias de acordo com a especificidade de cada faixa etária. A troca com as famílias foi importante para que todo o processo de ensino aprendizagem dos estudantes fosse qualificado ao longo do período.

Além dos informativos, ampliaram-se os canais de comunicação com telefones celulares para os Orientadores de Aprendizagem, um aplicativo que já

era utilizado (ClipEscola)⁷ passou a ser mais utilizado, além do e-mail e reuniões virtuais entre escola e famílias.

No caso dos estudantes de inclusão, professores, PAPs, Orientadores de Aprendizagem, profissionais externos e famílias procuraram fazer um trabalho de parceria para a manutenção do vínculo entre as crianças, a escola e os educadores, promovendo experiências e aprendizagens.

Procurando evidências do trabalho realizado nesse momento, foi necessário buscar documentos que retratassem o trabalho realizado. Um dos registros institucionais é o Planejamento de aula. Nele, os professores organizam o trabalho a ser realizado durante um período e, justifica-se a busca por estratégias de inclusão dos estudantes pelo planejamento das professoras.

Esses planejamentos são estruturados contendo os conteúdos a serem trabalhados, conceitos, objetivos esperados, estratégias metodológicas necessárias para que a aprendizagem aconteça e finalmente os critérios avaliativos. A leitura desses materiais é uma prática corriqueira na função do Orientador de Aprendizagem, porém, normalmente, o objetivo era o acompanhamento de conteúdos trabalhados. Todavia, na presente pesquisa, a leitura tomou como foco as estratégias específicas para a inclusão.

Entretanto, iniciada a análise dos planejamentos organizados desde o início do ano de 2020, quando as aulas ainda eram presenciais, nenhum deles fazia menção aos estudantes de inclusão. Antes de passarmos a uma análise mais pormenorizada, convém explicar a estrutura dos planejamentos.

Os de 1º ano são integrados, ou seja, as professoras planejam juntas todos os componentes curriculares, articulando os conteúdos e tendo como foco principal a alfabetização das diferentes linguagens. Normalmente, esse planejamento era realizado mensalmente, mas, com o advento da pandemia, os professores preferiram se organizar com planejamentos semanais.

Os planejamentos de 2º e 3º anos são realizados por componentes curriculares, sendo que uma dupla de professores planeja para cada componente e compartilha com os demais professores da série. Os

⁷ Aplicativo para smartphone que reúne funcionalidades como: agenda digital, comunicador instantâneo, registrador automático de entradas e saídas, calendário escolar e facilita a comunicação família/escola.

planejamentos eram trimestrais e, assim como no primeiro ano, passaram a serem semanais depois que as aulas foram para o modelo online.

No ciclo de 4º e 5º anos, os planejamentos são realizados individualmente pelo professor responsável pelo componente curricular, uma vez que, a partir do 4º ano, é realizado o trabalho de nucleação por áreas do conhecimento. Com professores especialistas, os componentes curriculares se aproximam, trazendo maior significado para as aprendizagens. Geralmente, os planejamentos são organizados por trimestre, mas, diante do desafio das aulas virtuais, esses professores também passaram a planejar semanalmente.

Realizando a leitura dos planejamentos organizados para as aulas virtuais, também não foi possível encontrar estratégias voltadas aos alunos de inclusão em nenhuma das séries.

Essa constatação não é isolada, um dossiê publicado recentemente “PESQUISAR COM A ESCOLA: currículo e inclusão em foco”. (Traversini, Lockmann e Sperrhake, 2021), traz em um de seus artigos o resultado de uma pesquisa realizada a nível nacional sobre as práticas dos professores relativas aos alunos com deficiência em tempos de pandemia, em maio/junho de 2020. O artigo intitulado “Os alunos com deficiência no ensino remoto emergencial” aplicou um questionário com docentes e gestores de escolas públicas e particulares e das 214 respostas, 127 não descrevem o trabalho realizado com alunos com deficiência, “evidenciando a inexistência ou o desconhecimento sobre o atendimento dispensado a essa parcela do alunado nesse período” (2021, p.130). Apenas 87 entrevistados apresentaram algum trabalho relacionado aos alunos com deficiência no ensino remoto.

No caso da Instituição pesquisada, assim como aponta a pesquisa citada, a inclusão ainda é vista como responsabilidade do profissional que atende no Centro de Inclusão. O que de acordo com a pesquisa, deve-se a uma espécie de terceirização do fazer docente no atendimento do aluno incluído. Fato que não deve servir para culpabilizar o professor, mas demonstra a complexidade dessa questão, que envolve não só adaptações curriculares e metodológicas, mas especificamente nesse momento de pandemia, adaptações de tempos e espaços nunca antes imaginados.

O professor tem um papel fundante na aprendizagem dos estudantes e a necessidade de planejar de forma colaborativa com os profissionais do Centro

de Inclusão será uma maneira de provocar aprendizagens em todos os sujeitos: docentes, discentes, PAPs, num “movimento de compartilhamento da responsabilidade no que se refere a educação inclusiva” (Ortiz et al, 2021, p. 137)

Em contato com o Centro de Inclusão, constatou-se que o trabalho de adaptações metodológicas e curriculares é realizado em parceria pelos PAPs junto com os professores, mas quem se responsabiliza por colocar em prática e fazer o registro do que é proposto são os profissionais do Centro de Inclusão. Diante disso, optou-se por analisar o Planejamento Estratégico do Centro de Inclusão, no qual se evidenciaram as principais estratégias utilizadas para a readequação das aulas no ambiente virtual.

Analisando os documentos do Centro de Inclusão, foi possível perceber o cuidado e preocupação dos profissionais com as demandas de cada estudante, de acordo com seus interesses, necessidades e a série em que está matriculado. Segundo o Centro, “foi necessário repensar todos os meios que são utilizados, atividades, mediações, estratégias, buscando atingir as especificidades de cada caso” (Vargas et al, 2020, p. 73).

As principais estratégias do Centro de Inclusão, nesse contexto de aulas online, foram:

- Interações individuais, pois não é possível acompanhar o aluno durante a aula do professor, já que não estão no mesmo espaço. Dessa forma, o objetivo principal desse momento era manter o vínculo e aproximação com a aprendizagem, mesmo estando distantes. As interações individuais aconteciam de acordo com a necessidade de cada estudante, geralmente uma vez por semana, retomando conceitos trabalhados durante a semana pelo professor.
- Curso no Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem) voltado a cada estudante individualmente, pois, desta forma os professores, pais e estudantes teriam acesso ao calendário de atividades, além de links para avaliações, tarefas, trabalhos. Assim, cada aluno possui um curso no Moodle com seu nome, cujo acesso é exclusivo do estudante e seus responsáveis e dos professores que trabalham

com ele. Além do acesso às atividades, é possível postar tarefas, vídeos e realizar atividades avaliativas.

- Agenda de acompanhamento aos estudantes, organizada a fim de que a rotina se estabelecesse e o vínculo com a aprendizagem fosse mantido. Cada estudante teve sua agenda personalizada de acordo com suas demandas e a série em que estuda. O acesso se dá pelo Moodle e fica no curso individual do estudante.

Além dessas estratégias, as reuniões entre o Centro de Inclusão, o professor, PAPs, e o Orientador de Aprendizagem com as famílias e profissionais externos que acompanham os estudantes foram intensificadas e, em alguns casos, tornaram-se quinzenais.

Para dar continuidade às adaptações das atividades e o desenvolvimento pedagógico do estudante, a comunicação entre os professores e os PAPs se fez ainda mais necessária e urgente. O que foi possível observar é que, apesar de não haver menção aos estudantes de inclusão nos planejamentos, os professores adaptaram estratégias no cotidiano das aulas, de acordo com a necessidade de cada um, aprenderam a utilizar novas ferramentas tecnológicas para facilitar o acesso das crianças aos conteúdos trabalhados e trocaram entre si estratégias, ferramentas e ideias.

Diante do exposto, percebe-se que as adaptações curriculares e metodológicas e avaliativas foram realizadas, a transposição de estratégias para o contexto virtual foi acontecendo e a aprendizagem dos estudantes foi se desenvolvendo dentro de uma nova roupagem. Conhecer o perfil, as potencialidades e necessidades de cada estudante foi o ponto de partida para que isso fosse possível e escola e família tem um papel fundante no sentido de aproximar seus conhecimentos sobre a criança e propor novas formas de ensinar e aprender.

Além das estratégias propostas pelo Centro de Inclusão e apesar de os planejamentos não retratarem estratégias propostas pelos professores nesse tempo de pandemia, todos os professores regentes, especialmente no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) que tinham alunos de inclusão, se dedicaram para suprir suas necessidades de aprendizagem, buscando alternativas para as aulas, a partir de conversas com as famílias, organizando reuniões periódicas,

gravando vídeos, além de participar de algumas interações individuais realizadas pelo PAP.

Ademais, também no ciclo de 4º e 5º anos, cujos professores são em número maior e trabalham por nucleação, foi possível perceber o movimento desses profissionais, de acordo com o depoimento dos pais e por meio dos relatos das crianças. Segundo eles, tais professores se envolveram no sentido de acolher, estimular e valorizar a participação dos estudantes durante as aulas online, além da participação em interações individuais com os alunos.

Apesar disso, alguns professores acabaram tendo um papel secundário na relação com as adaptações de atividades e na comunicação com a família, visto que os PAPs estavam em constante comunicação com o Centro de Inclusão, que por sua vez, fazia o movimento de aproximação com as famílias. Essa autonomia do Centro de Inclusão foi vista de forma positiva por uma das famílias, aspecto que deverá ser qualificado ao longo de 2021.

Portanto, o Centro de Inclusão tem um papel preponderante para que a inclusão seja uma realidade dentro da Instituição, pois por meio da formação dos PAPs, do acompanhamento da Supervisora do centro em todos os atendimentos com famílias, Orientadores de Aprendizagem e profissionais externos que trabalham com as crianças, é possível conhecer as potencialidades, fragilidades e necessidades de cada uma delas. Além disso, desta forma é possível conhecer a trajetória das crianças desde o momento em que entram no colégio.

Nesse contexto pandêmico, a importância do Centro revela-se indispensável e o papel dos PAPs foi ressignificado:

O que antes cabia a ele a mediação entre a aprendizagem sistemática e oportunizar o desenvolvimento pleno diante da quebra de barreiras diariamente vivenciadas, agora assume um novo foco de trabalho. Apresenta-se como articulador entre as aulas ministradas pelos educadores, propondo atividades adaptadas quando necessárias e de revela como referência para a família, atendendo as demandas que eles trazem nas interações individuais. (Vargas et al, 2020, p.74)

Portanto, o Centro de Inclusão nesse novo contexto foi fundamental para a continuidade das aprendizagens, o que ficou evidente na pesquisa documental e foi referenciado nas entrevistas realizadas com as famílias.

3. EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

Sobre o tema educação especial, verificavam-se inicialmente estudos e trabalhos realizados pelas áreas da saúde e da psicologia e, posteriormente, da educação. No século XIX a maneira encontrada para “educar pessoas deficientes”, era a institucionalização em hospitais e escolas especiais. Porém, inserir os sujeitos em instituições acarretava isolamento, o que marcava marginalização e invisibilidade, frutos de uma sociedade excludente.

Historicamente, o acesso à escolarização da população nunca foi uma prioridade no Brasil, apesar de a educação ser prevista para “todos os cidadãos” desde a primeira constituição em 1824. Nesse contexto, com a industrialização, no decorrer do século XX, a baixa escolarização da população passou a ser um problema. De acordo com relatórios internacionais, o país não era capaz de alfabetizar sua população e, a partir daí, houve o aumento de quatro para oito anos de escolaridade obrigatória, o que se tornou decisivo para a Educação Especial, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Inicialmente, o movimento para a Educação Especial partiu de ações conjuntas de instituições privadas de assistência, que foram implantadas no país sob os fundamentos do Capital Humano, pautados nos benefícios econômicos que investir em educação de pessoas com deficiência poderia trazer para a sociedade.

A partir da Segunda Guerra, vários países se voltam para a educação especial, sob os princípios da normalização e da integração. O movimento de pessoas e instituições ligadas a pessoas com deficiência também começa a se internacionalizar e as convenções internacionais ratificadas pelo Brasil, impactam diretamente nas políticas educacionais a partir de agências internacionais.

Segundo Kassir (2011, p. 42),

A Educação Especial nas últimas décadas tem ganhado contornos de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país.

No processo de globalização, em uma sociedade neoliberal, os movimentos pela inclusão e a importância das políticas e legislações no âmbito

internacional impactam nas decisões internas do país e um dos fatores que alavancaram tais decisões estão pautados no interesse econômico pois a normalização exige menos investimento em estrutura.

3.1 Legislação da Inclusão da Educação no Brasil

O momento histórico de redemocratização é o motivo do recorte sobre as leis e políticas de inclusão no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. A partir dele, a política educacional passa a ser uma política pública de caráter universal, gerando mudanças no sistema de ensino. O Quadro 3 sumariza a legislação mobilizada em torno da inclusão.

Quadro 2 - Legislação da Inclusão

Ano	Legislação da inclusão
1988	<p>Constituição Federal 1988</p> <p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p>
1989	<p>Lei de apoio às pessoas portadoras de deficiência – Lei nº 7853/89</p> <p>Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.</p> <p>Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, [...] e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.</p> <p>I - na área da educação:</p> <p>a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus...</p> <p>b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;</p> <p>c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;</p> <p>d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;</p> <p>e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos...</p>

	f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;
1990	Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9493/96 CAPÍTULO V Da Educação Especial Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1o Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. § 2o O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3o A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; (grifo meu) V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. <i>Parágrafo único.</i> O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.
1999	Decreto nº 3298/99 Regulamenta a Lei nº 7.853/89, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
2001	A lei nº 10172/01 PNE (Plano Nacional de Educação) 8.2 Diretrizes “A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.”

	<p>“A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante.”</p>
	<p>Resolução CNE/CEB nº 2/2001 Art 2º - “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas, organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” Art 10º “Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada [...] podem ser atendidos em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas</p>
2002	<p>CNE/CP nº 1/2002 Art. 1º “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”. Art 6º, § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas</p>
	<p>Lei nº 10.436/02 Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.</p>
	<p>Portaria nº 2.678/02 Art. 1º “Aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003”.</p>
2004	<p>Decreto nº 5296/2004 “Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”.</p>
2005	<p>Decreto nº 5.626/05 Regulamenta a Lei 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos e a Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular.</p>
2007 – 2008	<p>Política Nacional de Educação Especial PEI 2008: Port. nº 555/2007 e Portaria nº 948/2007, jan. 2008 Objetivo: “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento</p>

	educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas.”
2009	Resolução CNE/CEB nº 04– 2009 <i>“Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial</i> Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.
2010	Resolução CNE/CEB nº04/2010 Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.
2011	Decreto 7.611/2011 Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.
2012	Lei 12.764/2012 Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.
2014	Lei nº 13.005/ 2014 Art. 2º III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; Art. 8º, parágrafo 1º, inciso III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

	<p>liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.</p> <p>Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.</p> <p>Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.</p>
2019	<p>Decreto 9465 de 02 de janeiro de 2019</p> <p>Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação e extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, cujas atribuições estavam no decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012.</p>
2020	<p>Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020</p> <p>Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. – REVOGADO</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de informações do Ministério da Educação e Portal Todos pela Educação.

Como é possível perceber a partir do quadro 2, o impacto que os movimentos mundiais pela inclusão e os documentos oficiais têm no dia a dia das escolas é inquestionável. Analisando os movimentos pela inclusão ao longo das décadas, podemos perceber como isso foi acontecendo.

Uma característica da década de 1980 foi a Integração Social por meio do movimento de associações em busca do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Em 1986, a Secretaria de Educação Especial (SESP) foi instituída e, em 1988, ocorreu a promulgação da Constituição Brasileira. Começamos aí a desenvolver, mesmo que de forma incipiente, o conceito de inclusão, visto que o texto de lei traz a Educação Especial como modalidade educativa.

Porém, conforme artigo 208 da Constituição Federal, “a matrícula de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1988), ainda exclui uma parcela de estudantes, não proporcionando a inclusão de todos. O sujeito precisava se integrar, pois os espaços de aprendizagem que não se organizavam para recebê-lo. Portanto, se não fosse supostamente capaz de se integrar, o sujeito não era acolhido na escola comum. Todavia, privar o sujeito de participar da comunidade escolar é ir contra o princípio de “efetiva integração social”. (Brasil, 1988)

Na década de 1990, é possível perceber a grande interferência dos organismos internacionais (ONU Organização das Nações Unidas, UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, OMC Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial) nas políticas públicas, como a internacionalização da economia, indicando uma forte relação entre agências internacionais e elaboração de políticas públicas no Brasil, não apenas políticas educacionais.

A partir da Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais, organizada pela UNESCO em 1994, foi colocada a importância das escolas comuns com orientação inclusiva como “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos”. (Unesco, 1994)

A partir dos documentos da UNESCO e do movimento mundial pela educação inclusiva, então, em 1994 instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Porém, o documento sinaliza um retrocesso no movimento de políticas públicas ao nortear o processo de “integração” como forma de acabar com a exclusão social.

Ora, é um contrassenso falar inclusão quando o documento traz o conceito de integração, em que segundo Fernandes (2011, p. 73) “as diferenças das pessoas com deficiência não são consideradas, buscando-se sua normalização, ou seja, a tentativa de fazê-las parecer o mais próximo possível ao padrão de normalidade imposto socialmente.” Isso porque, se queremos educação para todos, não podemos determinar as condições dos estudantes para frequentar as nossas salas de aula, mas adaptar os nossos espaços e tempos às demandas deles.

Nos anos 2000, com a política de inclusão, a questão da integração do aluno passou a ser revista. A escola deveria levar em consideração as necessidades de cada um, na garantia da qualidade de educação para todos. Por outro lado, o mesmo documento aponta a possibilidade de substituição do ensino regular pelo atendimento especializado.

Dos anos de 2010 para cá, a Educação Especial passa a ser vista como modalidade transversal, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015. Segundo ela, o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, impedir a exclusão do sistema educacional geral,

estabelecer que sejam adotadas medidas de apoio efetivas para a maximização do desenvolvimento acadêmico e social, indo ao encontro da meta da inclusão plena.

Infelizmente, no atual governo, vemos retrocessos na perspectiva da educação inclusiva, de acordo com o decreto 9465 de 02 de janeiro de 2019, que extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), cujo objetivo era assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, com políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social.

Ainda nessa linha, o presidente Jair Bolsonaro assinou o decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que traz retrocessos aos direitos garantidos na perspectiva da Inclusão, apresenta erros conceituais ao falar de Educação Especial e medidas segregativas, desobrigando a matrícula de alunos com deficiência na escola comum. Felizmente, esse decreto foi revogado, pois essas medidas são opostas ao reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Desse modo, para que a efetivação da qualidade da educação seja alcançada, é necessária uma visão global de escola como o espaço que dá condições para que todos os estudantes se tornem sujeitos. Para que isso seja possível, faz-se necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, criando uma cultura inclusiva em que alunos, professores, pais, e gestores tenham atitudes humanas e inclusivas na garantia da qualidade de aprendizagem de todos e cada um.

3.2A inclusão em instituições de ensino no Brasil

Na década de 1990, a UNESCO, ao organizar a Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais, endossou a ideia da educação inclusiva, defendendo a importância das escolas comuns em direcionar seus processos de inclusão como “[...] o meio mais eficaz de combater

atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos”⁸.

Atualmente, observam-se esforços para mudar a política e a prática educacional em direção à inclusão, em nível internacional e nacional. No Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial de 2001 entendem por inclusão:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (PNE, 2001, p. 22)

Consoante a isso, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe a necessidade de superar as ações discriminatórias e a lógica da exclusão, tão presentes na sociedade, repensando a organização de escolas e classes especiais, o que implica numa “[...] mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas”.(MEC ,2008, p. 5)

Contemporaneamente, cabe destacar que, mais que suas diversidades, é necessário que os sujeitos tenham suas subjetividades consideradas em situações de igualdade, o que está em conformidade com a Lei 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), instituída em 2015, e que menciona a educação em um de seus tópicos. Destaca-se o artigo primeiro dessa lei, que se destina a:

[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Dessa forma, ao falarmos em inclusão e cidadania, a igualdade de condições de aprendizagem na escola comum, deve-se levar em consideração as subjetividades do indivíduo, para que tenha garantido seus direitos e possa exercer sua cidadania além da escola.

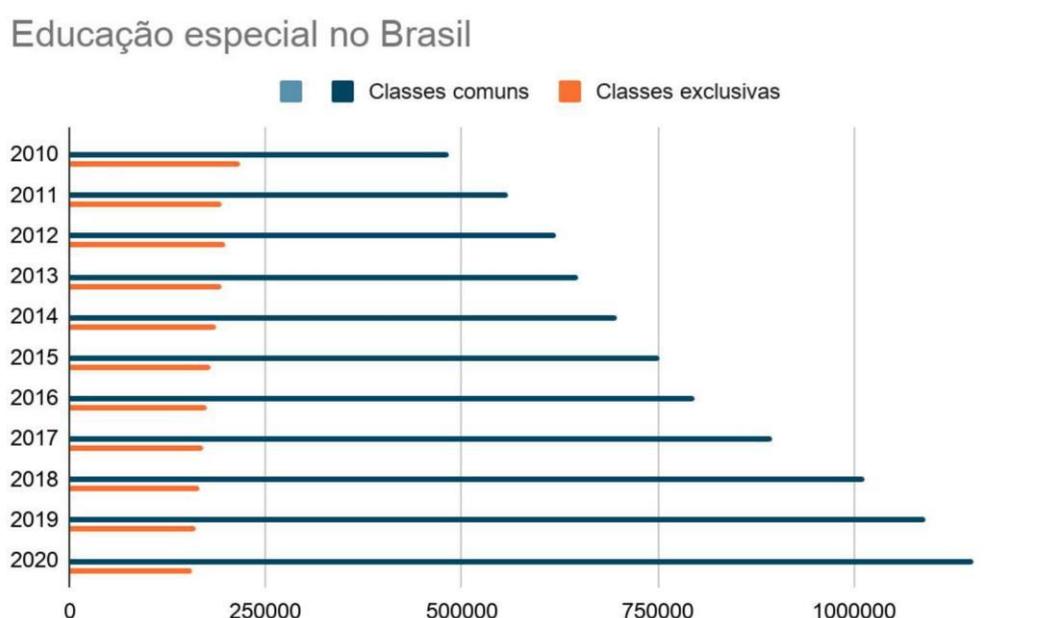
No contexto, escolar, o gráfico 1, apresentado a seguir, mostra a evolução das matrículas de alunos da educação especial nas escolas comuns e/ou classes exclusivas no Brasil e o impacto que o Estatuto trouxe para o ensino

⁸ Declaração de Salamanca – documento assinado pelos países participantes, ao final da conferência, entre eles o Brasil.

básico. Percebe-se que a matrícula de alunos da Educação Especial aumentou significativamente nos últimos dez anos, mostrando um leve declínio nas classes exclusivas e um aumento significativo nas classes comuns.

Porém, precisamos estar atentos ao fato de que a matrícula garante o acesso das crianças à escola, porém, mais do que o acesso, a inclusão precisa garantir a permanência e a aprendizagem dos sujeitos. Para que a inclusão se efetive na escola, pois, não basta que esses estudantes estejam matriculados, mas eles precisam estar efetivamente incluídos no processo de ensino aprendizagem.

Gráfico 1– Educação especial no Brasil



Fonte: A autora, com dados do INEP de 2010 a 2020.

Além disso, há que se considerar que essa realidade não é igual em todo Brasil, o que torna importante focalizar a inclusão social e a cidadania. Isso porque, de acordo com pesquisa realizada no Instituto de Pesquisa INEP (2019), é alto o número de matrículas de estudantes da Educação Especial em classes exclusivas, sendo em escolas especiais ou classes exclusivas em escolas regulares, se compararmos ao número de estudantes matriculados nas classes comuns do ensino regular, especialmente no Ensino Fundamental I, no Paraná e em Curitiba, cidade onde a Instituição lócus da pesquisa está situada, conforme exposto no quadro 3, referente à comparação entre estudantes matriculados em

escolas comuns e especiais na Educação Básica em 2020. Todavia, esses dados exigem um maior aprofundamento, o que poderá ser analisado em outro momento.

Quadro 3 - Alunos matriculados na escola comum e escolas especiais e/ou classes exclusivas no ensino regular na Educação Básica no ano de 2020⁹

ALUNOS MATRICULADOS	BRASIL		PARANÁ		CURITIBA	
	CLASSE S COMUN S	CLASSES EXCLUSIVA S	CLASSE S COMUN S	CLASSES EXCLUSIVA S	CLASSE S COMUN S	CLASSES EXCLUSIVA S
EDUC. INF.	102.996	7.742	5.691	2.978	745	226
ENS. FUND. I	443.604	82.722	20.093	17.242	3.071	2.497
ENS. FUND. II	380.472	4.708	22.294	68	3.431	24
ENS. MÉDIO	147.545	968	8.732	47	827	25
ENS. PROFIS.	14.951	400	1.283	4	180	0
TOTAL	1.152.875	156.025	61.630	42.650	8.737	5.002

Fonte: a autora (2020), com dados do INEP de 2020.

Considerar as necessidades e subjetividades de cada um é uma exigência para que as pessoas possam ser respeitadas pelas suas singularidades. Desse modo, escolas especiais e classes especiais não devem servir para segregar os sujeitos, mas como forma de oferecer oportunidades que irão complementar a aprendizagem. Vale ressaltar que garantir o acesso não é garantir a inclusão de fato, assim publicar leis não garante a implantação de políticas e, na prática, a inclusão ainda é uma utopia a ser alcançada. Como afirmam Lopes e Fabris (2017),

A inclusão como imperativo de Estado, mais do que se apresentar como algo que se impõe a todos, necessita contar com normativas para fazer valer e legislar sobre as práticas. Como imperativo temos que aceitar essa interpelação do Estado, mas como sujeitos desse tempo precisamos radicalizar a crítica, [...] para que a inclusão não seja entendida como ponto de chegada, mas como um desafio permanente. (LOPES, FABRIS, 2017, p. 110)

É verdade que muito se faz pelos estudantes de inclusão e para eles. Porém, uma questão inquietante paira sobre nossos esforços, estratégias e intenções, pois, embora a cultura inclusiva seja uma busca constante em

⁹ Os dados do quadro referem-se a estudantes da Educação Especial matriculados na Educação Básica, exceto os matriculados na educação de jovens e adultos (EJA).

algumas escolas, a questão é como os principais atores desta realidade, que são os próprios alunos, veem o seu processo de aprendizagem.

A aprendizagem é condição básica para garantia da inclusão, portanto, ao pensarmos em aprendizagem, não podemos deixar de considerar o protagonismo do estudante, que é o principal sujeito de todo esse processo.

Superando a discussão sobre protagonismo escolar, importante em seu tempo, acreditamos que professores, alunos, famílias, profissionais não docentes, todos são protagonistas do processo educativo, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar. Sem sombra de dúvidas, o principal foco de todo o trabalho desenvolvido é o aluno, sujeito das aprendizagens propostas, mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso à apropriação e reelaboração do conhecimento. (Projeto Educativo Comum, 2016 N 32)

Ter o estudante como centro do processo de aprendizagem permite que o educador saia de um lugar comum, de quem detém o saber e em quem está centrado, para dar lugar para que esse estudante seja ativo e protagonista de seu processo de aprendizagem.

4. CRIANÇA, FAMÍLIA E ESCOLA: OLHARES SOBRE O SUJEITO

Nesse capítulo, apresentaremos a escola e a família como os ambientes responsáveis pela aprendizagem da criança e, conseqüentemente, sua inclusão na sociedade. Para que isso possa se tornar um processo retroalimentador, no entanto, a gestão pedagógica deve ser o elo entre esses contextos.

4.1 A família e seu papel educador

A criança, a família e a escola têm seus papéis definidos de acordo com a sociedade em que estão inseridos. Na contemporaneidade, muitos conceitos e papéis foram se resignificando e, dessa forma, faz-se necessário uma retrospectiva histórica para compreendermos como chegamos até aqui.

De acordo com Phillipe Ariès, em seu livro “História Social da Criança e da Família” (2014), a evolução do papel da criança e da infância na sociedade foi mudando com o passar do tempo. Por um longo período, a criança não tinha um lugar na sociedade, sendo desconsiderada e até mesmo ignorada. Posteriormente, ela começou a ser vista como um indivíduo frágil, que precisa de cuidados e proteção. Diante disso, os adultos passaram a olhar a infância como uma fase da vida que está em devir e a ideia de educar, apesar dos cuidados, passava muitas vezes pela dominação e opressão, determinando como deveriam agir e pensar.

Na Idade Média e início dos tempos modernos, a relação familiar era pautada mais nas questões sociais, do que na emocional. As famílias tinham, portanto, a função de transmitir seus bens e o seu nome aos filhos. Para isso, os enviavam com, aproximadamente sete anos de idade, para outras famílias, a fim de serem educadas. A transmissão do conhecimento passava de uma geração a outra na convivência familiar, na participação das crianças na vida dos adultos, mas de outras famílias, que não a sua.

Nos séculos XVI e XVII, aparece a preocupação com a educação e a moral e passou-se a admitir que a criança não estava preparada para a vida em sociedade. O aparecimento de escolas, inicialmente dirigidas aos clérigos, trouxe a noção de um caráter mais pedagógico à aprendizagem. As famílias, então, começam a buscar na escola a educação de seus filhos, pois, além de

garantir os bens e o nome, eram agora guardiãs moral e espiritual deles. Isso aproxima as crianças do seio familiar, pois apesar de muitas vezes a escola ficar longe de casa, o tempo em que passavam longe da família era menor do que antes.

Vale lembrar que essa reorganização da educação das crianças pela escola não foi um movimento linear, tanto as famílias mais prósperas, quanto as menos abastadas, resistiram em mandar seus filhos para a escola.

De acordo com Ariès (1984, p. 159) “a substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família centrou-se em torno da criança.” A diferença entre a família medieval da moderna, é pautada pelo cuidado e pela afetividade. A família e a escola colocam a criança em outro ambiente social, que não a convivência direta com adultos. De lá para cá, a escola e as famílias mudaram significativamente e isso trouxe novos olhares para a infância e a criança.

Diante dessa mudança de olhares sobre a criança, a família também teve seu papel ressignificado e a constituição da infância sofre os impactos dessa reconfiguração. Segundo o autor, “a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança” (Ariès, 1984, p. 154).

No Brasil, na década de 1950, as famílias passam a receber orientações da escola, influenciada pelo movimento higienista, de como deveriam cuidar da alimentação, educação e higiene de suas crianças. Essa tendência ainda persiste, visto que a escola muitas vezes acaba se sobrepondo aos saberes da família e procura orientar pais e responsáveis, reproduzindo uma hierarquia entre os saberes da escola sobre os saberes da família.

Segundo Antoine Prost in Hutmacher (1992, p. 62), nos anos 1960 na sociedade rural e na sociedade urbana proletária da sociedade industrial, as crianças eram numerosas e representavam um valor com potencial de trabalho. Com a melhoria da qualidade de vida e mudanças nas condições de trabalho, as crianças passam a ser em número menor nas famílias, passando a ter um valor emocional e simbólico. As relações, antes autoritárias, passam a ser mais afetivas, visando o bem-estar e desenvolvimento da autonomia dos infantes. Isso se reflete tanto nas relações familiares, quanto na relação professor/aluno.

Com as mudanças rápidas na sociedade envolvendo o papel da mulher no mercado de trabalho, o divórcio e o consumismo, entre outras, a partir dos anos 1960, essa configuração clássica começou a mudar na mesma velocidade. Nos anos 1990, a família nuclear (pai, mãe e filhos) é o modelo familiar que se modifica com o divórcio, o recasamento, famílias formadas pela união homossexual, pais e/ou mães solo.

Constata-se que existe uma pluralidade de variáveis implicadas na definição do conceito de família [...] a coexistência de configurações e estruturas familiares diversas tem ampliado não só o conceito de família, mas suas implicações na sociedade, gerando a necessidade de aceitar e conviver com o diferente. (Sayão, 2011, p. 22-23)

As famílias ganham novas configurações e novos papéis e, dessa forma, outras pessoas passam a ajudar na educação e cuidado da prole, tais como os avós, tios, babás e profissionais da psicologia, pedagogia e fonoaudiologia, por exemplo.

Segundo Singly, (2007), a família contemporânea é relacional, privada e pública, e também individualista. Isso porque, a família configura-se como um lugar no qual os indivíduos acreditam proteger a sua individualidade, mas ao mesmo tempo, sofrem intervenção do Estado, mediante o apoio e a regulação sobre as relações entre as pessoas que a compõe. Um bom exemplo disso são as leis sobre a punição física.

Mais uma vez, percebe-se a educação como espaço de controle de uma sociedade neoliberal que controla cidadãos, instituições e vidas. Nesse contexto, a infância passa a ter valor a partir do momento em que a criança é vista como consumidora em potencial, determinando gostos e escolhas familiares, de acordo com o movimento observado em escala global, que segundo Sarmiento (2013, p. 40) no contexto da sociedade hipercompetitiva em que vivemos, enfraquece os laços sociais, promovendo uma lógica individualista.

No âmago desses movimentos no âmbito escolar e familiar, estão as crianças que, além de filhos e alunos que fazem parte dessas relações, precisam ser respeitadas e consideradas como sujeitos. Daí a importância de atentarmos para os estudos sobre a infância, que inicialmente foram foco da medicina e/ou psicologia, observando o desenvolvimento cognitivo e sociomoral das crianças. Em seguida, a pedagogia pensa a criança como aluno, como ela aprende a partir do que o adulto ensina. Em todos os casos, pensa-se nela num contexto

controlado por adultos, dependentes e subordinadas, já que a criança precisa de um período prolongado de cuidados para sobreviver. Segundo Oliveira e Gomes “Talvez decorra daí a ideia de infância frágil, dependente, imatura, como “falta” que durante muito tempo iluminou a trajetória pedagógica, os discursos filosóficos e saberes da modernidade.” (OLIVEIRA E GOMES, 2013, p. 48)

Desta forma, seu protagonismo não era sequer pensado. Numa concepção sociológica, Corsaro propõe que as crianças socializam, reproduzem e reinventam, pois “[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31).

Isso demonstra que as crianças não apenas se apropriam da cultura do mundo adulto coletivamente, mas contribuem para modificá-lo e/ou produzi-lo. As culturas infantis são interativas e é a partir destas trocas, seja com os adultos e/ou com seus pares e da construção de sua autonomia, que devemos priorizar o lugar da infância e das crianças.

Não obstante, para tentar compreender a infância, a maioria das pesquisas realizadas consideraram exclusivamente a opinião de pais, mães, professores, em detrimento das crianças. O olhar do adulto acabava sendo preponderante e a criança era silenciada e desconsiderada como sujeito.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC)¹⁰ provocou uma mudança na concepção de infância. Segundo Sarmiento (apud ENS; GARANHANI, 2013, p. 38), “a CDC constitui um documento muito relevante e afirma-se como um avanço civilizacional para a infância”. A partir de então, a criança tem o direito de ser respeitada e considerada nas suas opiniões, conforme artigo 12 da CDC:

Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança. (CDC, 1989)

¹⁰ Documento de maior reconhecimento internacional sobre direitos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

Concomitantemente, no Brasil, instituiu-se a Constituição Federal de 1988 e os movimentos sociais promotores de direitos nas décadas de 1960 e 1970 tiveram expressiva significação nas interações sociais. Com toda essa dinâmica social, a relação familiar envolvendo crianças com deficiência também muda e, aos poucos, as pessoas com deficiência passam a ser mais visíveis e participantes da sociedade.

No caso das crianças com deficiência, percebe-se que há um trajeto ainda mais longo a percorrer, pois além de a infância estar construindo seu caminho rumo ao reconhecimento social, essas crianças precisam conquistar seu espaço como pessoas capazes de socializar, aprender, ensinar e produzir cultura, independentemente de suas deficiências e/ou limitações. Pois, antes de potencialidades, limitações e subjetividades, são crianças que fazem parte de uma família, uma escola, uma comunidade.

Esse movimento é relativamente recente e, por isso, compreender o papel da criança e da pessoa com deficiência na sociedade atualmente e buscar estratégias que as coloquem como protagonistas de suas histórias, é fundamental. Somado a isso, a criança e a infância também foram invisíveis na sociedade por um longo período e ainda lutam para conseguir conquistar o seu status de sujeito numa sociedade capitalista/neoliberal.

A família e a escola devem ser o espaço social em que a criança é valorizada em sua individualidade e, por isso, a importância desta parceria na garantia do direito irrestrito de aprender mais do que conteúdos programáticos. Para tanto, a relação de reciprocidade, acolhimento, ajuda e aprendizado mútuo entre essas instâncias é fator preponderante para que o principal sujeito da aprendizagem siga com segurança rumo à autonomia.

A relação família/escola que ainda traz resquícios daquele movimento higienista dos anos 50 deve ser deixada de lado, trazendo o conhecimento de ambos os contextos como complementares. Segundo Elvira de Souza Lima,

A família é o contexto de formação básica da pessoa em relação aos valores de identidade individual e coletiva (valores e comportamentos) de seu grupo de pertencimento. A escola é um espaço de cultura, formadora do ser humano no âmbito dos conhecimentos historicamente acumulados e no âmbito da vida social. (Lima, 2020, p. 2)

Família e escola assumem lugares distintos e desempenham funções específicas, mas complementares na educação das crianças. Isto posto, percebe-se a necessidade de aproximar os pontos convergentes e demarcar algumas responsabilidades para que seja possível potencializar os instrumentos existentes nessa relação em prol dos sujeitos, que não podem abster-se de nenhuma das duas esferas na garantia da sua formação integral.

Em consonância com essa necessidade de unir forças em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, família e escola precisam afinar seus discursos, assumir seus papéis e proporcionar às crianças espaço de crescimento como cidadãos críticos e capazes de atuar socialmente, reafirmando a necessidade de valorizar e respeitar a diversidade, a pluralidade.

4.2A escola e a aprendizagem dos sujeitos

Sabemos que a aprendizagem não ocorre apenas no âmbito da instituição escolar. As pessoas aprendem ao longo da vida e de diversas formas. Porém, a escola como instituição responsável pela aprendizagem formal assume um papel preponderante nesse quesito. Assim, a aprendizagem como processo individual e coletivo, precisa levar em conta os atores que contribuem para que a aprendizagem aconteça. O trabalho cooperativo de toda comunidade escolar é importante para garantia da aprendizagem e o professor é um dos atores responsáveis por mediar as aprendizagens do estudante por aprender no processo ensino aprendizagem.

A competência do professor está relacionada à qualidade do trabalho, que envolve as dimensões ética, estética, técnica e política, objetivando o bem comum de uma sociedade. Além disso, é importante considerar que

Um professor competente, portanto, é aquele que desenvolve capacidade de mobilizar recursos cognitivos (conhecimentos aprofundados, operações mentais, capacidades relacionais, procedimentos, técnicas, atitudes) para enfrentar situações problemáticas, dilemas. Essa noção vale tanto para caracterizar o trabalho do professor quanto para explicitar objetivos de aprendizagem para os alunos. Um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura – a desenvolver estruturas cognitivas e seus recursos de pensar e agir – de modo a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, ou seja, competentes. (LIBÂNEO, 2018, p. 77)

Nesse contexto de pandemia do COVID-19, nunca em tempo algum, os professores mostraram tanta competência na resolução de situações impostas pelo contexto, usando seus conhecimentos, criatividade e capacidade de reflexão para garantir a continuidade das aprendizagens de seus educandos.

Para dar resposta às necessidades da sociedade contemporânea, a escola precisou redefinir a forma como trabalha a aprendizagem dos estudantes, visto que a escola tradicional tinha/tem um modelo transmissivo de conhecimentos, aspecto questionado por muitos estudiosos, já que a memorização por si só não garante a aprendizagem.

Diante disso e da heterogeneidade de formas e ritmos de aprender, a formação integral dos sujeitos é a resposta para que possamos atingir cada um dos estudantes, sem desconsiderar suas potencialidades, interesses e conhecimentos prévios.

Para que isso seja possível, o papel do professor é imprescindível. O docente exerce seu trabalho também na troca com o outro: seus pares, estudantes, pais, coordenadores. Isso porque mobilizar conhecimentos, planejar e oportunizar situações de aprendizagem significativa faz parte da troca entre os atores responsáveis pela aprendizagem do estudante. Com o desafio das aulas online, além dos momentos de formação proposta pelas instituições, a troca de estratégias e percepções entre os professores, coordenadores, famílias e outros profissionais, tornou-se constante.

Nesse momento em que a escola foi desafiada pelas aulas remotas, foi necessário redimensionar as prioridades para que a criança continue aprendendo e exercendo seu protagonismo. De acordo com o PEC, documento norteador da escola lócus da pesquisa,

Pressupondo o aluno como centro do processo de aprendizagem, o currículo oferece oportunidades para que o conhecimento seja constituído de diversas formas, individual e coletivamente, garantindo acompanhamento sistemático do aluno, do processo de ensino e de aprendizagem e dos modos de avaliação daquilo que se espera como resultado. (PEC, n. 36)

A aprendizagem precisa ser significativa para contribuir na formação integral do estudante e, nesse sentido, Zabala (2010, p. 94), aponta a importância de que a aprendizagem adquirida seja útil em contextos diversos.

Nesse sentido, para que o estudante possa mobilizar seus conhecimentos a fim de responder às necessidades da sua vida cotidiana, chegamos ao trabalho com as competências.

Corroborando com essa vertente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador dos currículos da Educação Básica, define o trabalho com as competências

como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8)

Desta forma, o texto aponta conhecimentos, habilidades e as competências necessárias para a formação humana integral, contribuindo com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Segundo Zabala (2010, p. 95), “as características da aprendizagem das competências estão diretamente relacionadas às condições que devem ocorrer para que as aprendizagens sejam o mais significativo e funcional possível”.

Diante disso, segundo a BNCC, a aprendizagem significativa é o conceito que responde à essa necessidade:

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

Todavia, há que se considerar que aprender a aprender, usar seus conhecimentos na resolução de problemas cotidianos é um processo que não se aprende sozinho, uma vez que a aprendizagem é um processo coletivo e individual. Por isso, ela deve ser considerada em suas bases socioculturais, pois é fundamentalmente uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação.

Além disso, situações e contextos devem ser considerados coprodutores de aprendizagem pela atividade, já que cognição e aprendizagem são fundamentalmente situadas, contextualizadas social e fisicamente. Ademais, a importância da interação social no processo de construção do conhecimento é

fundamental, pois o desenvolvimento de uma pessoa se dá no ambiente e em relação a outras pessoas, visto que é um sujeito histórico, inserido em um contexto social e cultural.

Para Vygotsky (1984), o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro. Aprende pelas interações com o outro, a partir de conceitos e informações trabalhadas em sala de aula, estabelece relações e elaborações individuais partindo da realidade vivenciada.

A troca com os pares e com os professores enriquece a experiência do aprender e, nessa relação, a escola é o lugar por excelência em que essas trocas acontecem e onde percebe-se claramente o quanto aprendizagem e desenvolvimento estão imbricados, numa interdependência dialética. Se, por um lado, o desenvolvimento é ponto de partida para o aprendizado, por outro a aprendizagem proporciona o desenvolvimento dos educandos de forma individual e coletiva, pois, através da interferência de colegas e professores, cada um vai construindo seus conhecimentos e constituindo-se como sujeito.

Nessa lógica, é possível observar o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida por “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (Vygotsky. 1984, p. 97), ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que a criança já aprendeu) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela poderá fazer com mediação de uma pessoa mais experiente).

Naturalmente, a troca com os pares é uma aprendizagem rica, mas quem media essas aprendizagens e interfere na ZDP é a figura do professor, que tem um papel preponderante na escola e neste momento, na relação com as famílias.

Diante da compreensão de que a aprendizagem se dá na troca com o outro, mais uma vez o contexto vem nos desafiar, pois, no contexto pandêmico, a vivência e as trocas se dão em um ambiente virtual e será importante verificarmos como as crianças e as pessoas que as estão acompanhando presencialmente nesse momento, conseguem constatar quais as aprendizagens estão ou não sendo tecidas.

Considerando sujeitos e contextos, relações e ressignificações, registrar as experiências deste momento singular que a sociedade vive nesse momento é uma urgência ética e política. Num momento em que muitas crianças em nosso

país foram impedidas de aprender diante da desigualdade social, cultural e econômica, dar visibilidade às novas formas de frequentar a escola e aprender, pode nos trazer outras possibilidades de intervenção, ensino e aprendizagem.

Nas pesquisas relacionadas ao processo de inclusão, percebe-se que os sujeitos pesquisados geralmente são os pais, familiares, professores e profissionais que trabalham com as crianças inseridas nesse processo. Portanto, os próprios estudantes acabam ficando a margem, sendo, objetos de pesquisa. Porém, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),¹¹ a criança e o adolescente são sujeitos de direito, contemplando a criança até os 12 anos e o adolescente até os 18 anos de idade.

Portanto, num contexto em que a aprendizagem acontece por meio do uso da tecnologia em ambiente virtual, faz-se necessário ouvir o que têm a nos dizer sobre essas aprendizagens, as pessoas que estão vivenciando essa experiência de forma presencial: as crianças e as pessoas que as acompanham nos estudos em casa.

4.3 A gestão pedagógica e a escola inclusiva

A utopia de uma sociedade democrática, que respeita os direitos de todos os cidadãos, passa indiscutivelmente pela inclusão. Se queremos uma sociedade justa e igualitária, a diferença não pode ser considerada como “meros desvios de norma ou como simples resultados de comparações entre sujeitos” (Carvalho, 2008, p. 14). Afinal, somos indivíduos singulares com características pessoais, sentimentos, gostos e necessidades diferentes.

É impossível falar em inclusão, sem pensar na diferença, na diversidade. Porém, quem pode ser considerado diferente? O que marca essa diferença? Somos todos diferentes com expectativas e direitos. Segundo Rosita Carvalho (2008, p. 56):

Todos somos diferentes e queremos ser reconhecidos em nossas diferenças sem sermos igualados aos demais, negando-se nossas experiências, subjetividades e nossas identidades! Pleiteamos e lutamos pela igualdade de direitos, inclusive o de sermos diferentes.

¹¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 13 de julho de 1990, é o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente.

Segundo a autora, a conceituação da diferença tem vários significados, como experiência, relação social, subjetividade e identidade. Mas, a diferença não pode ser negada enquanto condição pessoal de cada um. Reconhecer as diferenças é, portanto, considerar a diversidade e a garantia de direitos, o que leva à inclusão.

Porém, vivemos em uma sociedade em que a normalização é a regra, no sentido de tornar “normal” o que é diferente, pois, dessa forma, os sujeitos são moldados de acordo com o que convém para a sociedade neoliberal que vivemos na contemporaneidade. O diferente, o diverso, desinstalam, desorganizam e trazem à tona o não saber, daí a necessidade de classificação e controle dos sujeitos. Segundo Ferre (apud LAROSSA; SKLIAR, 2001, p. 196)

[...] o que salta aos olhos quando olhamos o mundo de hoje é, precisamente, a realidade de que nosso mundo é um mundo no qual a presença de seres diferentes aos demais, diferentes a esses demais caracterizados pelo espelhismo da normalidade, é vivida como uma grande perturbação.

A educação é uma característica própria da raça humana e por meio dela nos tornamos sujeitos sociais que se relacionam com o mundo e constroem histórias e culturas. Daí a importância de pensarmos em uma educação inclusiva, pois os sujeitos são transformados pela sociedade, mas também a transformam, questionando, criticando, protestando e imprimindo no mundo suas crenças e subjetividades, numa relação de retroalimentação. Dessa forma, o direito à educação vai além da escola como instituição que elabora o conhecimento de forma sistematizada, é o lugar em que os indivíduos devem se fazer sujeitos.

Todavia, nem sempre a escola foi vista desta forma. Segundo Lopes e Fabris (2017), na década de 1950, as escolas eram tidas como instituições que deveriam fazer a normalização disciplinar dos sujeitos com deficiência. Na década de 1960, no Brasil, na tentativa de desinstitucionalizar os sujeitos, criaram-se as classes especiais no contexto escolar, dirigido às pessoas tidas como excepcionais.

Na escola e na sala de aula, a aprendizagem do sujeito, muitas vezes, é o que aponta de forma negativa essa diferença. Cabe à escola respeitar as diferenças e oportunizar condições de acesso, permanência e aprendizagem de

qualidade para todos os estudantes. Nesse sentido, falamos não mais em igualdade de oportunidades, mas em equidade, onde as oportunidades não são iguais para todos, pois as diferenças são consideradas. De acordo com a Unesco (2008, p. 41),

A equidade compreende os princípios de igualdade e diferenciação, porque somente uma educação ajustada às necessidades de cada um garantirá que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de tornar efetivos seus direitos e alcançar os fins da educação em condições de igualdade.

Fazer com que as crianças sejam protagonistas de suas histórias dentro e fora da escola é objetivo da formação humana e acadêmica que tanto almejamos. Para isso, faz-se necessário considerar a diferença a partir da experiência dos sujeitos, pessoas que têm corpo, mente, vontades, necessidades e sentimentos. É importante lembrar que essas crianças são capazes de nos mostrar como é viver com as limitações impostas pelas suas deficiências. Segundo Carvalho (2012, p. 17) “Suas falas é que devem nos orientar para que sejamos bem-sucedidos nos esforços em prol da melhoria da qualidade de suas vidas e de sua inclusão social e educacional escolar.” Reforçamos que cada pessoa precisa ser vista, ouvida e respeitada em suas subjetividades, sem ser igualada aos demais, sem ter sua identidade negada.

A sociedade atual incide nas ações pedagógicas e a escola, por sua vez, contribui para mudar a sociedade em que está inserida. Além disso, a globalização e a internacionalização trazem novos paradigmas e conceitos para as políticas educacionais. Segundo Akkari (2011), a globalização traz efeitos positivos e negativos para a educação, mas inevitavelmente o uso crescente de línguas estrangeiras e das TICs é uma característica compartilhada pela maioria dos sistemas educacionais, que aprofunda a desigualdade e conseqüentemente, promove a exclusão. Prova disso, é o momento que estamos vivendo, no qual o uso da tecnologia para que as aprendizagens continuem a acontecer não é acessível a um grande número de estudantes.

Ao falarmos em inclusão, inevitavelmente precisamos falar de exclusão. Se vivemos num mundo competitivo, cheio de incertezas, onde precisamos lutar para sermos incluídos em diversos âmbitos é porque a exclusão é uma realidade. Portanto, parafraseando Lopes (2017, p. 76), o binômio inclusão/exclusão são duas faces da mesma moeda, pois uma retroalimenta a outra. Dessa forma, se

há pessoas a incluir é porque estão fora do mercado de trabalho, fora da escola, fora dos processos de aprendizagem, fora da sociedade.

A inclusão não é um convite, é uma determinação legal, por isso, e só por isso, as escolas buscam estratégias de inclusão, mas muitas vezes não incluindo de fato. A instituição escolar, como espaço social, formador de cidadãos e sujeitos críticos, precisa assumir esse papel, portanto, garantir que os sujeitos estejam inseridos, incluídos e aprendendo é o seu grande desafio. Compreender a escola como esse espaço, faz com que possamos pensar

[...] possibilidades para continuarmos problematizando o processo de inclusão não mais de forma ingênua, exaltando-o como bom em si mesmo e defendendo-o pelo viés do acesso, mas considerando o processo pedagógico e incluindo a dimensão política e econômica nesse debate. (KLEIN, 2015, p. 17).

Uma escola que busca ser inclusiva exige reorganizar seus tempos e espaços em prol da aprendizagem de todos. Isso requer reorganização de: espaços físicos, permitindo acessibilidade e autonomia; reorganização de espaços atitudinais, onde todas as pessoas sejam respeitadas em suas características físicas, emocionais e cognitivas; espaços pedagógicos, com pátios, parques, salas de aula, materiais adaptados, planejamentos, formação de professores; e tempos de ensino e de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprender.

Garantir às pessoas com deficiência o acesso à escola em classes comuns, no entanto, não é suficiente para que sejamos de fato uma escola inclusiva, muitas vezes a criança está inserida em uma turma, mas não consegue participar do que é proposto para todos, sentindo-se excluída. Lopes e Fabris (2017) denominam esse movimento de in/exclusão, que é reflexo de uma sociedade que, embora faça um esforço para diminuir o número de excluídos, continua apontando exclusões, pois há grupos de pessoas que carregam consigo histórias de discriminação, difíceis de serem superadas. De acordo com os autores,

[...] embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram (LOPES; FABRIS, 2017, p. 74).

Nesse sentido, para a comunidade Jesuíta, lócus da pesquisa, pensar na inclusão de todos e de cada um exige pensar a escola como lugar da democracia e da pluralidade, assim “[...] as escolas da RJE entendem a educação inclusiva como garantia das condições de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas condições” (PEC, 2016, n. 49).

Porém, pensar em inclusão e garantir a aprendizagem num contexto de distanciamento social é uma tarefa inédita, que nos faz refletir nas ações de toda comunidade escolar: professores, estudantes, pais e gestores. Daí a importância da gestão educacional para a melhoria na qualidade da educação, da práxis pedagógica e para aperfeiçoar as novas demandas, tais como a inclusão em tempos de aulas remotas. Esse é o canal em que a tomada de decisão é compartilhada e cultivada nas relações democráticas, voltada para a formação de aprendizagens significativas.

Nesse sentido, na gestão democrática, apontada como a forma de gestão frente à inclusão nas escolas, a LDB 9394/96, artigo 14º, determina que todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar devem ter participação na gestão dos processos pedagógicos. Isso significa que a escola precisa estar inserida em um contexto, fazer a leitura desta realidade e olhar para si mesma, sua comunidade educativa: gestores, professores, pais e alunos.

Portanto, o papel do gestor é fundamental, pois, segundo Luz (2018), ele é o principal responsável por promover o envolvimento da comunidade escolar nas políticas de gestão democrática e, conseqüentemente, nas práticas inclusivas. Dessa forma, valorizar a participação e perspectiva de cada pessoa que faz parte da comunidade escolar é uma das estratégias de um gestor democrático.

Reforçamos que uma escola inclusiva vai além da acessibilidade arquitetônica: as relações humanas precisam ser de acolhimento e a interação entre os sujeitos precisa se dar de forma sensível. Tendo em vista que a figura do gestor é vista pelas pessoas da comunidade escolar, como o “alicerce da instituição” (LUZ, 2018, p.15), o respeito às diferenças e o movimento de dar ânimo e significado para as relações inclusivas precisa partir dele.

Pensando a gestão pedagógica no acompanhamento de aprendizagem dos estudantes, ouvir professores, pais e crianças sempre foi importante. No

cotidiano da escola, os professores sempre tiveram papel ativo, planejando, avaliando e retroalimentando seus planejamentos na troca com seus pares, gestores, famílias e educandos, na busca de estratégias que garantam a aprendizagem de todos.

Mas precisamos ir além do envolvimento pedagógico do professor dentro da escola. Segundo Libâneo (2018, p. 78), “desenvolver competências profissionais de professor significa ir além dos estreitos limites da definição de professor como profissional preparado para ensinar”. Como sujeito que faz parte da comunidade escolar, o professor deve, pois, contribuir na construção coletiva da organização institucional, uma vez que tem uma visão privilegiada do trabalho com estudantes, famílias e equipes de coordenação. Como afirma Tardif (2014)

“O saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a situações de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (Tardif, 2014, p. 15).

Outros sujeitos que podem contribuir ricamente na organização do trabalho escolar são os pais. Porém, a participação deles na vida escolar nem sempre é efetiva, principalmente pesando os pais/responsáveis pelas crianças que necessitam de maiores adaptações curriculares, orientações e intervenção por parte dos educadores e dos gestores da escola. Nesses casos, o diálogo precisa se intensificar. Essa mediação entre família e escola na instituição lócus da pesquisa, é realizada pela equipe pedagógica.

Segundo Lück (2017), em um de seus trabalhos sobre gestão nos municípios paranaenses, o maior e mais comum problema nas escolas era justamente a falta de integração entre escola e família, o que ainda se manifesta fortemente. Na maioria das vezes isso acontece pela incapacidade que as escolas têm de promover essa participação. Segundo a autora “os pais quando aceitos, compreendidos e estimulados, participam da vida escolar e muito podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino” (LÜCK, 2017, p.85).

Pois bem, num momento em que a escola rompe seus muros e vai para dentro do ambiente familiar, essa participação torna-se essencial. Mais do que aceitos e estimulados, os pais, nesse momento, acabam acompanhando o

trabalho pedagógico que estava restrito à escola, assumindo uma postura mais participativa. A distância física entre escola e estudantes nos obriga a pensar alternativas de troca entre todos os autores do processo de ensino aprendizagem, pois nesse momento as famílias são a extensão dos nossos olhos, que da sala de aula se estenderam à sala de estar na casa de cada estudante.

Num contexto em que as relações passaram a ser virtuais, visto que o trabalho da instituição passou a se dar por intermédio da tecnologia e meios de comunicação, o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes ficou limitado às interações e/ou atividades enviadas por e-mail para os professores e ao que as famílias nos traziam por meio de reuniões agendadas tanto a pedido da escola, quanto das famílias. No decorrer das interações, as percepções das pessoas que acompanham as crianças e na realização das atividades, nos ajudou a qualificar as estratégias, equacionar o número de tarefas, estimar a participação das crianças e como as aprendizagens estão se constituindo.

Cada família se organizou da melhor forma e acabaram definindo qual a pessoa que poderia acompanhar efetivamente as tarefas escolares em casa. Algumas crianças precisam do apoio de profissionais externos. Nesse caso, vale apontar que a parceria com essas pessoas também é necessária e importante para garantir que a aprendizagem continue sendo tecida.

Nesse contexto, o professor tem papel preponderante, pois ele é o ponto de convergência entre a escola e a família, é o sujeito que está em contato diário com as crianças via aulas online presenciais, e que ensina, acolhe e orienta as famílias sobre esse novo papel. Inclusive, ao buscarmos em documentos oficiais sobre esse momento para os estudantes do Ensino Fundamental I, encontramos orientações do MEC nesse sentido, em seu PARECER CNE/CP Nº: 9/2020 (p. 13):

Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. [...] Sugere-se, no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade profissional do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária. (MEC, 2020)

Portanto, o professor, como mediador das aprendizagens da criança, atua nesse momento de aulas online, tanto quanto nas aulas presenciais. Podemos observar, porém, que tem um papel ainda mais ativo na orientação e apoio das famílias, já que é a figura que tem presença constante junto aos estudantes e familiares.

A gestão pedagógica, junto ao professorado, aos estudantes e as famílias, deve ser a alternativa que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização via escola e família. O papel do gestor é fundamental nesse aspecto, criando um círculo de colaboração e confiança entre os sujeitos envolvidos na Aprendizagem Integral, conforme nos mostra a figura 1.

Figura 1 - Relação família-escola



Fonte: A autora (2021)

O papel do gestor deve ser o de proporcionar ações conjuntas de trabalho participativo e em equipe, implementando práticas inclusivas e considerando cada indivíduo como sujeito de ação, que pode contribuir para qualificar os processos de aprendizagem na escola, ponderando sobre o ponto de vista e compreensão de cada um.

5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Conhecer e modificar a realidade em que vivemos, passa pela construção do conhecimento como meio, não apenas um fim em si mesmo. Para isso, é necessário usá-lo para promover transformação e não, simplesmente, reproduzir o que vivemos, uma vez que a possibilidade de transformar o mundo só é possível por meio do conhecimento.

A pesquisa, nesse contexto, é a atividade que nos permite elaborar conhecimentos, compreender a realidade em que estamos inseridos e, portanto, responder às nossas inquietações. Ou seja,

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 2020, p. 17).

Depois da qualificação, em plena pandemia, não poderíamos desconsiderar o contexto vivenciado e, portanto, foi necessário rever alguns aspectos da pesquisa. Feito isso, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética para a aprovação.

Logo abaixo, segue um quadro síntese que apresenta a estrutura da pesquisa, de acordo com o problema responsável pelo estudo:

Quadro 4 – Síntese – Caminhos da pesquisa

PROBLEMA DE PESQUISA			
Quais são as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia, na perspectiva das crianças e suas famílias, considerando as potencialidades e dificuldades de cada sujeito?			
OBJETIVO GERAL			
Analisar, a partir da perspectiva das crianças e suas famílias, as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia, considerando as potencialidades e dificuldades de cada sujeito.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES NORTEADORAS	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	FONTES DE PESQUISA
Descrever as práticas inclusivas propostas pela escola nesse contexto de afastamento protetivo, para garantir a aprendizagem das crianças;	Percebe-se que há uma preocupação da escola em propor atividades que oportunizem ou não a aprendizagem de todos os estudantes, de acordo com suas potencialidades? Será que as estratégias que a escola tem proposto garantem as aprendizagens dos estudantes de inclusão no contexto vivenciado?	Pesquisa documental	Planejamento dos professores; Projeto do Centro de Inclusão
Compreender quais os principais desafios impostos para os estudantes e suas famílias na inclusão escolar com as aulas remotas;	Como foi a adaptação da criança à nova rotina de estudos? Qual o maior desafio em casa na continuidade do processo de aprendizagem das crianças?	Entrevistas semiestruturadas	Crianças e familiares que as acompanham
Verificar qual o impacto que a nova rotina trouxe para a organização familiar e quais os reflexos disso na aprendizagem das crianças;	Qual o impacto dessas estratégias na rotina familiar? Como as crianças têm recebido as novas estratégias propostas?	Entrevistas semiestruturadas	Crianças e familiares que as acompanham
Elencar os procedimentos apontados pelas famílias que tiveram impacto positivo na inclusão e aprendizagem dos estudantes;	A percepção das famílias sobre a aprendizagem das crianças mudou com as aulas remotas? O que ficou mais evidente?	Entrevistas semiestruturadas	Crianças e familiares que as acompanham

	Considerar a perspectiva das crianças e seus responsáveis nos auxílios na compreensão sobre como dar continuidade ao processo de inclusão e aprendizagem?		
Organizar um projeto com momentos de troca entre as famílias de crianças de inclusão, a fim de qualificar a parceria família/escola em prol da aprendizagem dessas crianças.	A relação família/escola afeta o processo de inclusão e aprendizagem das crianças? Como podemos qualificar essa relação?		

Fonte: A autora.

Esse capítulo apresenta os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta investigação, desde o retorno do Comitê de Ética, conforme Parecer Consubstanciado Número 4.583.886 (ANEXO A) à reelaboração do Estado do Conhecimento, além da abordagem metodológica, dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, da descrição da coleta de dados, bem como a caracterização dos participantes.

5.1 Estado do Conhecimento: A escola inclusiva e sua relação com as famílias

Para conhecer o percurso acadêmico do tema da presente pesquisa, foi necessário buscar as produções acadêmicas disponíveis nas plataformas digitais. A tipologia do material selecionado envolve dissertações de mestrado e teses de doutorado. Portanto, o *corpus* empírico deste estudo compõe-se de: teses e dissertações disponíveis na plataforma da Biblioteca BDTD (<http://bdtd.ibict.br>), e na plataforma de teses e dissertações da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>), realizadas no âmbito de programas de Pós-graduação do país.

Uma vez que a pesquisa trata principalmente da inclusão de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental e como as famílias conseguem acompanhar a rotina escolar de seus filhos neste momento de distanciamento

social, os descritores utilizados foram: “escola inclusiva” e “parceria família/escola”.

Na plataforma da CAPES, com os descritores selecionados, foram encontradas 406 teses e dissertações, sem a utilização de filtros de busca na época em que as pesquisas foram realizadas. Após isso, aplicou-se um filtro na grande área do conhecimento: Ciências humanas, chegando a 120 pesquisas. A seguir, aplicaram-se filtros na área do conhecimento e de concentração na Educação, encontrando 51 teses e dissertações que contemplam os descritores solicitados.

Pelo volume de publicações encontradas na plataforma da CAPES, algumas pesquisas puderam ser excluídas pelo título, pois percebe-se que algumas versavam sobre políticas, outras sobre o trabalho docente e outras com estudantes que não estavam no Ensino Fundamental I. Porém, alguns títulos eram interessantes e, apesar de saírem do foco de pesquisa, a inclusão na escola de Ensino Fundamental I e a participação das famílias no processo de inclusão e aprendizagem, algumas poderiam contribuir com o presente estudo.

Entrando na plataforma BDTD existiam quatro trabalhos. Nessa pesquisa não foi aplicado nenhum filtro, pelo fato de encontrar um número pequeno de pesquisas produzidas. Entre essas quatro pesquisas, há duas dissertações e duas teses.

Diante do levantamento, é possível perceber, que, além da pesquisa se desenrolar em uma situação inédita pelo contexto vivido na educação básica, a participação da família nos processos de inclusão e aprendizagem das crianças não é um tema recorrente nos trabalhos encontrados. Portanto, justifica-se a importância da presente pesquisa não só no sentido de fazer um registro histórico da situação vivenciada, mas pelo fato de trazer para discussão a importância da participação da família na vida escolar da criança, como sujeitos que podem contribuir na gestão de uma escola inclusiva visando os processos de inclusão e aprendizagem dos estudantes.

Com o resultado das buscas, foi realizado um quadro com as pesquisas acadêmicas que mais se aproximam do presente trabalho:

Quadro 5 - Estado do conhecimento

Título	Autor(a)	Data de publicação	Tipo de publicação
“A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades”	PINHEIRO, Fernanda Costa	2015	Dissertação
“O gestor escolar e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental municipal”	SOARES, Mara Rosane Souza	2019	Dissertação
“A Tecnologia Assistiva nas salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE no município de Teresina- PI”	SILVA, Cleudia Maria Ferreira da	2014	Dissertação
“Uma escola inclusiva discurso de um coletivo singular”	SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos	2018	Tese
“Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação”	RECH, Andréia Jaqueline Devalle:	2016	Tese
“A inclusão da criança com autismo na educação infantil: compreendendo a subjetividade materna”	OLIVEIRA, Sandra Regina de	2019	Dissertação

Fonte: A autora.

5.2A abordagem qualitativa como opção de pesquisa

Diante do problema de pesquisa, a opção pela abordagem qualitativa se justifica pelo ambiente a ser investigado, onde ocorre a ação e a reflexão de um grupo de crianças num colégio da rede particular de ensino, que propõe

processos de inclusão num contexto de aulas remotas e como essas crianças e suas famílias verificam as aprendizagens deste momento.

Corroborando com a escolha, Yin (2010, p. 22) ressalta que

[...] a pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores.

Os sujeitos desta pesquisa são alunos público-alvo da inclusão, conforme a legislação, matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 12 anos de idade e a pessoa que a acompanha durante as tarefas escolares.

Para o desenvolvimento desse estudo, diante dos instrumentos de pesquisa e da relação entre o pesquisador e os participantes (crianças e as pessoas que as acompanham), ressaltam-se as questões éticas. Portanto, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Unisinos, conforme Parecer Consubstanciado número 4.583.886. (ANEXO A).

Além das questões éticas, alguns cuidados são necessários ao realizar pesquisas com crianças. A entrada em campo, o respeito às vozes e olhares das crianças sem julgamentos e/ou interpretações distorcidas. Conforme corrobora Carvalho e Müller (2010, p. 67),

todo pesquisador deve se inclinar sensivelmente para a arte de apreender a voz da criança na singularidade de suas tessituras, isto é, ouvir representa abrir mão de qualquer possibilidade de juízos e valores que possam corromper a tonalidade do que é dito pela criança, não cedendo lugar à tentação de querer ouvir o que se pretende ouvir.

Diante do problema a ser investigado, a opção de pesquisa realizada é de caráter qualitativo, descritiva, na modalidade de Estudo de Caso. Os pressupostos da abordagem qualitativa, segundo Oliveira, (2007) supõem:

[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários,

entrevistas e análise de dados, que devem ser apresentadas de forma descritiva. (OLIVEIRA, 2007, p. 37)

Bogdan e Biklen (1982, apud LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 13) explicam que a pesquisa em uma abordagem qualitativa: “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, [...] e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A pesquisa é descritiva porque a ideia é descrever um fenômeno de determinado grupo de crianças e suas famílias. O que vem ao encontro com o que explica Gil (2018, p. 26) “são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

A escolha da modalidade Estudo de caso na pesquisa qualitativa, justifica-se pela importância de conhecermos a realidade da escola sob um prisma específico: quais as aprendizagens efetivadas nesse momento de aulas remotas, as crianças e suas famílias percebem. O que a pesquisa pretende investigar é algo contemporâneo e que independe do pesquisador. Yin (2015, p. 12) corrobora com essa ideia ao comentar que “um estudo de caso é preferido durante o exame dos eventos contemporâneos, mas quando os comportamentos relevantes, não podem ser manipulados.”

Conhecer quais sentimentos e percepções sobre as aprendizagens as crianças e as pessoas que as acompanham nas atividades escolares percebem com as aulas acontecendo dentro de suas casas, é um aspecto específico de um grupo que pode ou não influenciarnas relações estabelecidas entre os atores da comunidade educativa. Nesse sentido, “um estudo de caso permite que os investigadores foquem um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos” (YIN, 2015, p. 04).

O desenvolvimento do estudo de caso vai se delineando conforme a pesquisa avança e por isso mesmo, segundo Martins (2008, p. xii), o pesquisador precisa ter mais habilidades e atenção “porque se faz necessário controlar vieses potenciais que surgem em grande intensidade ao longo de todo o processo de construção do estudo”.

5.3 Procedimentos metodológicos: como coletar os dados?

De acordo com a modalidade de pesquisa a ser realizada, o Estudo de Caso, algumas técnicas e procedimentos de coleta de dados, foram utilizadas e, que combinadas, deram maior qualidade à pesquisa.

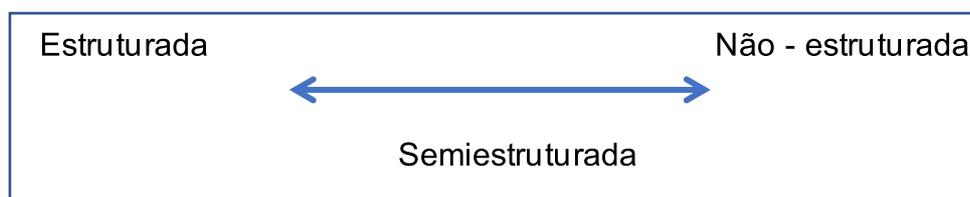
Definidos os sujeitos para a realização da pesquisa empírica, os procedimentos e instrumentos metodológicos que foram adotados são:

a) Entrevista semiestruturada

A entrevista consiste em um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, de grande importância na pesquisa em educação, conforme nos ensina Lüdke e André (1986, p. 33) uma vez que “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca, entre quem pergunta e quem responde, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas”, entretanto, “é preciso conhecer os seus limites e, respeitar as suas exigências” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 173), as entrevistas podem ser estruturadas ou não-estruturadas e os autores explicam que a entrevista semiestruturada “fica a meio caminho entre as entrevistas estruturadas e as não-estruturadas”, conforme demonstra a figura 2:

Figura 2 - Tipos de entrevista



Fonte: Lankshear e Knobel (2008, p. 173)

A utilização das entrevistas como ferramenta na coleta de dados, proporciona que sejam consideradas questões que não estavam previamente constituídas no roteiro. As entrevistas possibilitam um contato mais próximo do entrevistador e dos sujeitos da pesquisa, contribuindo para o melhor entendimento e explicação do fenômeno a ser estudado. Lankshear e Knobel,

(2008, p. 174), explicam que “as entrevistas semiestruturadas incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-a apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado”.

b) Pesquisa documental

Além da pesquisa de campo, a pesquisa documental é importante para que seja possível levantar informações acerca dos processos inclusivos propostos pela escola, tendo o estudante como centro do processo nesse momento de aulas remotas.

Martins (2008, p. 46) valida tal escolha ao comentar que “buscas sistemáticas por documentos relevantes são importantes em qualquer planejamento para coleta de dados e evidências”. Portanto, buscar informações em documentos institucionais poderá trazer dados que irão confirmar ou não as percepções dos sujeitos da pesquisa.

Os documentos selecionados para a pesquisa documental foram os Planejamentos dos professores e os documentos do Centro de Inclusão. Dessa forma, acreditava-se que seria possível fazer um levantamento das estratégias utilizadas na adaptação das atividades propostas para que a aprendizagem se efetive nesse momento de aulas remotas.

Porém, conforme esclarecido no capítulo 2, o Planejamento dos professores não trouxe as informações necessárias para verificar o que estava sendo feito para a aprendizagem dos estudantes de inclusão, o que é um dado importante a ser considerado e que merece atenção especial não só da instituição, mas em todo o processo de formação docente, o que merece um estudo mais aprofundado em outro momento.

Diante disso, seguimos na busca de documentos que registrem as estratégias inclusivas dentro da escola. Foi feita a análise dos documentos do Centro de Inclusão, que trouxe as informações necessárias sobre o que a instituição propôs para garantir a aprendizagem dos estudantes. Todavia, o Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) ainda estão em fase de formalização e portanto, não foi possível ter acesso aos documentos que registraram os objetivos de aprendizagem dos estudantes.

Após ter recebido o retorno do Comitê de Ética, foi iniciada a busca por famílias que se encaixavam no perfil necessário: Estudantes foco da Educação Especial, do Ensino Fundamental I.

Inicialmente, tínhamos muitas crianças que poderiam ser convidadas e a opção mais democrática foi fazer um sorteio e convidar as famílias para participar. Porém, com a pandemia, algumas famílias acabaram optando por tirar as crianças da instituição, principalmente por motivos financeiros, visto que como a maioria tinha acompanhamento de profissionais externos, esse acompanhamento individual tornou-se mais constante e oneroso.

Outro aspecto que impactou no número de participantes, é que alguns estudantes eram do 5º ano do Ensino Fundamental no momento do projeto, conforme dados de 2020 e ao realizar a investigação (2021), já estavam no Ensino Fundamental II, ou seja, não contemplávamos o nível escolar pretendido na pesquisa. Além disso, os estudantes do 1º ano, vivenciaramo modelo totalmente online na Educação Infantil e por isso também não farão parte da investigação por não terem vivenciado esse momento no Ensino Fundamental I. Diante disso, conseguimos chegar ao número de seis crianças e seus respectivos acompanhantes que aceitaram participar da investigação.

O convite às famílias foi feito via contato telefônico e após concordarem em participar da pesquisa e autorizarem as crianças a participar, foram enviados por e-mail os documentos necessários para a participação na pesquisa. Primando pelo agir ético e responsável, e respeitando a vontade dos participantes, se organizou um termo de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis (APÊNDICE B) e outro às crianças (APÊNDICE C) e a Carta de Aceite aos adultos participantes (APÊNDICE D), além da Carta de Anuência da Instituição (APÊNDICE E), nos quais foram explicados os objetivos da pesquisa, a utilização do celular ou da Plataforma *Teams* e a explicação de possíveis dúvidas do entrevistado, pelo pesquisador.

Depois de devolvidos os documentos assinados, foi feito o convite via vídeo chamada para as crianças. Foi possível perceber o interesse e vontade de contribuir das famílias e a animação das crianças para participar das entrevistas. Apenas uma das famílias havia concordado por telefone de sua participação e de seu filho, porém, não responderam aos e-mails e, por esse motivo, tivemos cinco famílias participantes.

Durante o período escolar, e diante do contexto de pandemia que estamos vivendo, as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Teams* individualmente e em horário previamente combinado. As entrevistas foram realizadas nos meses de abril e maio. O tempo de entrevista com os adultos envolvidos durou aproximadamente 40 minutos e em outro momento, as entrevistas com as crianças, considerando a faixa etária, duraram aproximadamente 15 minutos.

Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, foram levantados alguns questionamentos que ajudaram a caracterizar o perfil das crianças e suas famílias quanto aos aspectos pessoais e de aprendizagem e dos acompanhantes dos estudos da criança. As perguntas elaboradas para as entrevistas serviram como guia para a conversa, mas os entrevistados tiveram liberdade para discorrer sobre a experiência vivida no período das aulas online, de acordo como que lhes foi mais significativo.

As transcrições das entrevistas com as crianças foram realizadas a partir da gravação delas, pois além de algumas crianças terem dificuldades de articulação de algumas palavras, foi importante observar a linguagem corporal e facial, apesar da limitação da ferramenta do *Teams*. Já as entrevistas com os adultos foram gravadas e colocadas legendas, que foram aproveitadas e corrigidas no momento da transcrição.

5.4 Caracterização dos participantes: Quem quer fazer pesquisa comigo?

Após explicar às crianças sobre a importância da participação delas na entrevista, ficou combinado que elas poderiam escolher o nome de um personagem para representá-las na pesquisa. Participaram das entrevistas crianças com autismo, síndrome de Down e apraxia da fala, todos público alvo da Educação Especial.

Homem Aranha – o entrevistado era um menino que frequenta o 5º ano. Sua entrevista teve algumas interferências da mãe, pois o estudante tem dificuldade de fala, muitas vezes não foi possível compreender o que ele dizia, portanto, a presença da mãe foi necessária para que fosse possível compreender tudo o que ele falou durante a entrevista.

Kyn Lee – a entrevistada é uma menina que frequenta o 4º ano. Durante a entrevista demonstrou desenvoltura e entusiasmo, foi possível perceber a presença do pai ao seu lado, porém sem interferência nenhuma.

Aladim – o entrevistado é um menino que frequenta o 2º ano. Durante a entrevista, foi possível perceber a presença da mãe, mas sem nenhuma interferência. Após a entrevista a relação com a pesquisadora tornou-se mais próxima.

Ana (personagem de um desenho escolhida pela criança) – a entrevistada é uma menina que frequenta o 4º ano. Estava muito entusiasmada com a possibilidade de sua participação. No dia combinado houve um imprevisto e não foi possível fazermos a entrevista. Como a estudante estava na semana presencial na escola, passou para cobrar a nova data, que foi marcada em seguida. Apesar de sua dificuldade de articular algumas palavras, não teve ajuda de nenhum adulto durante a entrevista e conseguiu responder a todas as questões.

Woody – o entrevistado é um menino que frequenta o 3º ano. No dia da entrevista, a mãe o acompanhou, pois para ele é muito difícil interagir com alguém pela tela. Portanto, a pesquisadora fazia as perguntas e a mãe perguntava a ele, que respondeu o que foi possível, diante do que lhe era mais significativo, visto que ainda está desenvolvendo a linguagem oral. Nessa entrevista em especial, a linguagem corporal do entrevistado teve papel importante durante a entrevista.

Quadro 6 - Perfil dos entrevistados:

CRIANÇAS	IDADE	SÉRIE QUE CURSA	TEMPO NA INSTITUIÇÃO	JÁ FREQUENTOU OUTRA ESCOLA?
HOMEM ARANHA	10	5º ano	5 anos	Sim
KYN LEE	9	4º ano	5 anos	Não
WOODY	9	3º ano	1 ano e meio	Sim
ALADIM	8	2º ano	3 anos	Sim
ANA	10	4º ano	4 anos	Sim

Fonte: a autora.

Por meio da caracterização das crianças, foi possível perceber que há pouca distorção idade/série, o que demonstra que a escolarização dessas crianças segue de acordo com o esperado para a faixa etária. A maioria deles já frequentou outra escola, mas na Educação Infantil. De acordo com o tempo em que eles estão no colégio, pode-se considerar que as famílias estão satisfeitas com o trabalho realizado.

A única exceção é Woody, que entrou no colégio na metade do 1º ano vindo de outro estado e depois de uma semana em que realizamos a entrevista, pediu transferência para uma Escola Especial. Segundo a mãe, diante da impossibilidade de frequentar as aulas presenciais há mais de um ano, (este ano, apesar do retorno das aulas presenciais, a família optou por não mandar o estudante para a escola), a falta de ter os colegas como modelos de prática de leitura e escrita, da socialização e da dificuldade em interagir por meio da tela, o estudante começou a regredir no seu processo de desenvolvimento de linguagem, socialização e aprendizagem. Diante disso, precisava de estímulos para desenvolver outras habilidades, além do que a escola comum propõe.

Nas entrevistas com as pessoas que acompanham as crianças durante as aulas e/ou atividades, foi possível perceber que os pais assumiram essa função, apesar de que todas elas fazem acompanhamentos com profissionais diversos: psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais. Algumas tarefas que eram enviadas como atividades assíncronas¹², algumas crianças tiveram o apoio do psicopedagogo que os acompanha para realizar.

Quadro 7 - Acompanhamento dos estudantes

ACOMPANHANTES DA CRIANÇA	IDADE	SEXO	RELAÇÃO COM A CRIANÇA	PROFISSÃO
-----------------------------	-------	------	-----------------------------	-----------

¹² Para que pudéssemos cumprir a carga horária necessária, visto que eram duas horas/aula diárias e por um respeito à infância não exigindo um tempo muito longo em frente à tela, as atividades dividiam-se em síncronas (interações com a professora e com a turma) e assíncronas (atividades enviadas para que as crianças pudessem fazer em casa em outro momento).

HOMEM ARANHA	Ambos com 48 anos	Feminino/masculino	Pai e mãe	Ambos são advogados, o pai também é professor
KYN LEE	40	Masculino	Pai	Jornalista
WOODY	39	Feminino	Mãe	Engenheira química
ALADIM	Mãe - 41 Pai - 40	Feminino/masculino	Pai e mãe	Ambos são professores
ANA	45	Feminino	Mãe	Administradora de empresa - Comissária de bordo

Fonte: a autora.

O acompanhamento dos pais, ou de um deles nos compromissos escolares das crianças, demonstram o envolvimento familiar com a vida escolar dessas crianças. Outro aspecto que deve ser levado em conta, é o fato de eles se colocarem abertos a participar da pesquisa, demonstrando interesse e vontade de contribuir.

A profissão dos adultos, não era um aspecto a ser analisado, mas durante as entrevistas, foi possível perceber que a formação dos pais contribuía para que fosse possível eles ajudarem as crianças de forma mais assertiva. Portanto, esse aspecto foi acrescentado à pesquisa por trazer uma informação relevante.

Foi possível perceber também que quando não era o casal que se revezava no acompanhamento do estudante, a dedicação de um dos pais era quase exclusiva, mesmo antes da pandemia. Temos mães que tiveram a possibilidade de deixar a vida profissional para estudar e compreender as necessidades de seus filhos, acompanhando-os durante a vida escolar e as diversas terapias que eles frequentam. Um pai que deixou sua vida profissional nesse momento de aulas online, para acompanhar exclusivamente as filhas, ambas com TEA, no seu processo de aprendizagem.

5.5 Metodologia da análise de conteúdo: Como interpretar os dados?

Após a coleta de dados, iniciou-se o processo de análise do que foi considerado mais relevante e que, segundo Pádua (1997), ultrapassa a simples

compilação de dados. Isso porque, a análise de conteúdo, de acordo com Moraes (1999), é uma metodologia de pesquisa que permite descrever e interpretar conteúdos, conduzindo a descrições que permitirão atingir a compreensão de seus significados, indo além da leitura comum. Vale lembrar que essa leitura e interpretação trazem em seu bojo a subjetividade do pesquisador, pois é impossível uma leitura neutra e, como afirma Moraes (1999), a análise de conteúdos é uma interpretação pessoal do pesquisador. Nesse mesmo sentido, Bardin (2011, p.15) ressalta que “a análise de conteúdos oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”.

Além disso, a mensagem trazida pelo entrevistado é carregada de percepções, por isso não pode ser considerado um ato isolado, conforme corrobora Franco (2021):

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado. (FRANCO, 2021, p. 7)

A mensagem do entrevistado, portanto, traz consigo suas vivências, experiências e o seu contexto que, nesse caso, é de pessoas que convivem com a deficiência e com os desafios da inclusão dentro de casa e que, nesse momento pandêmico, a sua percepção do que a escola vem oferecendo para garantir a aprendizagem dos estudantes.

A análise de conteúdos tem grande importância num processo de pesquisa, mas como pesquisadora que trabalha na instituição pesquisada, esse processo de análise possibilita a leitura e interpretação com um olhar mais abrangente sobre os processos de inclusão propostos pela escola, sob outros pontos de vista, além do conhecimento mais aprofundado da realidade das famílias.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdos tem três etapas distintas. A primeira delas, a pré-análise, tem o intuito de organizar as informações e corresponde ao momento em que fizemos a transcrição por escrito das entrevistas realizadas com as crianças e com seus pais. Na sequência, fizemos uso da leitura “flutuante”, conforme denomina a autora, dos dados obtidos e, por fim, selecionando o material a ser analisado.

No segundo momento, ainda dialogando com a autora, após a pré-análise, foi feita a exploração do material, definindo as categorias de análise por meio da codificação do conteúdo coletado. A codificação, de acordo com Bardin, consiste em transformar os dados brutos e agregar em unidades, permitindo “uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 2011, p.133).

Finalmente, foi possível fazer a caracterização conforme critérios definidos por Moraes (1999, p.12), que deve ser válida, exhaustiva e homogênea. De acordo com Moraes (1999, p.12), “a categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”.

A partir desse momento, foi possível estabelecer categorias iniciais a partir de expressões recorrentes utilizadas pelos entrevistados. Em seguida, foi possível estabelecer categorias intermediárias, relacionando conceitos presentes nessas narrativas. Chegamos, então, às categorias finais, para que pudéssemos fazer inferências, trazendo à discussão questões relevantes sobre a inclusão e a aprendizagem integral nesse contexto de distanciamento social em que a participação ativa das famílias se fez presente.

O quadro 8 abaixo ilustra esse movimento de categorização, que não aconteceu de forma linear, mas depois de muitas leituras, classificações e considerando os objetivos e o problema de pesquisa.

Quadro 8 - Categorização dos dados

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Inclusão é com os outros alunos Conviver com o diferente Você não está deixando as crianças autistas não verbais participar Pensar em todas as crianças	Concepções de inclusão In/exclusão	INCLUSÃO
A gente falava mil vezes ele não queria, mas vinha um amiguinho, ele falava.	Identidade Socialização	PERTENCIMENTO

<p>Em casa ele não vê mais crianças escrevendo, o professor escrevendo</p> <p>O que ele perdeu foi a questão da socialização</p> <p>Eu gosto da escola, gosto de ir para a escola porque eu brinco... Eu tenho amigos</p> <p>Porque lá na escola dá para brincar, ver os amigos...</p>		
<p>Nas aulas online eu chlicava, chorava, gritava</p> <p>É mais difícil porque eu fico assim sentada demora, eu olho, olho, olho... cansa, dói a bunda</p> <p>A maior dificuldade da criança para aprender, era prestar a atenção na aula online.</p> <p>Em frente de uma tela, sair do foco é rapidinho</p> <p>Saber mexer no computador, explorar novas ferramentas</p> <p>Se comunicar melhor</p> <p>Controle inibitório</p> <p>Não deixou de aprender os conteúdos propostos</p>	<p>Aprendizagem socioemocional</p> <p>Aprendizagem cognitiva</p> <p>O papel do professor</p>	<p>APRENDIZAGEM INTEGRAL</p>
<p>Eu gostei das aulas online porque o papai me ajudava</p> <p>As aulas online, porque são muito legais, meu pai ajuda</p> <p>Acompanhar ele em todas as atividades,</p> <p>Tentar saber ensinar ele a aprender</p> <p>O maior desafio é em relação à rotina</p>	<p>Desafios: Rotina familiar</p> <p>Acompanhamento da vida escolar</p>	<p>PARTICIPAÇÃO FAMILIAR</p>

Fonte: A autora.

A análise de conteúdos deve ir além da descrição do conteúdo, momento em que o pesquisador deverá trazer os resultados do seu trabalho, por meio de

um texto síntese. Momento esse, importante para a pesquisa qualitativa, mas que deverá possibilitar, nas palavras de Moraes (1999, p.8), “uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens”.

Retomando as fases da análise de conteúdos segundo Bardin (2011), chegamos à terceira fase, que se refere ao tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. Nessa fase, o analista exercita a interpretação não só de conteúdos explícitos, mas também dos latentes. Segundo Moraes (1999), a interpretação é uma fase imprescindível na análise de conteúdo, pois se trata do momento em que estando com o resultado da pesquisa em mãos, é possível fazer inferências e interpretações, de acordo com a objetivação proposta ou de descobertas inesperadas.

O próximo capítulo discorrerá sobre o que as narrativas de crianças e seus pais conseguiram nos mostrar.

6. A INCLUSÃO E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS

Após seguir todas as etapas empregadas pelos autores (Moraes, Bardin, Pádua e Franco), e de interpretarmos os resultados da pesquisa, eles tornaram-se significativos e nos deram subsídios para a construção de uma proposta de intervenção. O presente capítulo está organizado em cinco partes, sendo que seus títulos se referem às falas de alguns entrevistados, que foram mais significativas e estão relacionadas às categorias finais, de acordo com o quadro 8, da página 80.

A primeira parte do capítulo traz a concepção das famílias em relação à inclusão e situações de exclusão que percebem na escola. Na segunda parte, falaremos sobre a importância para a aprendizagem do pertencimento da criança na turma e na escola, sob a perspectiva das famílias e das próprias crianças. A terceira parte traz uma discussão sobre algumas dificuldades levantadas por ambos os grupos de entrevistados, o papel do professor e o impacto sobre a aprendizagem integral. A quarta parte do capítulo aborda a questão da participação familiar e seus desafios na perspectiva das crianças e seus pais. Finalmente, na quinta parte, trazemos o texto síntese com os resultados do trabalho, conforme postula Moraes (1999).

Além disso, as concepções de inclusão e aspectos relacionados a situações que são percebidas no cotidiano escolar, mesmo com aulas online, irão dialogar com referenciais teóricos, para que possamos compreender por onde passam as percepções desses sujeitos e como acolhem ou não, o trabalho proposto pela Escola.

6.1 *“Para incluir, é necessário pensar em todas as crianças”*

A escola é o espaço privilegiado em que as crianças têm contato com seus pares, com adultos e estabelecem relações sociais e de aprendizagem. Oportunizar situações de troca entre as crianças e com pessoas mais velhas é indispensável para que as relações sociais se estabeleçam e as aprendizagens se efetivem.

Portanto, pensar na inclusão de todos e cada um, pressupõe que todas as crianças precisam ser vistas em sua individualidade, porém essa

individualidade só se dá na relação com o outro. Por isso a importância de olhar cada um na relação com o meio, não apenas valorizando as diferenças, mas trabalhando com elas. Pois numa relação de inclusão há sempre um tensionamento no que já apontamos como processo de in/exclusão, afinal a inclusão dessas crianças, nem sempre acontece de forma plena.

Ao construirmos uma comunidade de aprendizagem que valoriza as diferenças e se propõe a trabalhar com elas, todos os sujeitos envolvidos devem perceber a importância do cuidado e do acolhimento com cada membro que a compõe.

Conversando aqui me parece legal e é bem nítido perceber que o trabalho de inclusão é com os outros alunos. Se os outros não acolhem, daí inviabiliza total esse processo de inclusão. (MÃE ALADIM)

Pelo relato acima, a cultura inclusiva da Escola contribui para que as próprias crianças percebam a importância do cuidado com seus pares, mas obviamente essa é uma construção que envolve não só as crianças, mas toda a comunidade escolar. Ao trabalharmos com a diferença, temos um tensionamento constante no processo de in/exclusão, sabendo que a inclusão não irá acontecer de forma plena e satisfatória, apesar dos esforços de cada um dos envolvidos. Daí a necessidade de cultivarmos esse cuidado, que irá se refletir nas ações das pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

A partir daí, todo o sistema educacional começa a ser considerado, pois as ações de cada um podem contribuir na aprendizagem de todos. Segundo Ortiz,

Pode-se e deve-se considerar as diferenças para o planejamento das atividades, mas essas diferenças não podem ser impulsionadoras de processos de individualização e sim promotoras de vivências plurais e coletivas onde todos possam se beneficiar. (ORTIZ et al, 2020, p. 140)

A postura do professor nesse momento é central, pois, de acordo com a forma como o professor valoriza as potencialidades de cada estudante, as próprias crianças reproduzem esse comportamento e disseminam as ideias tanto no ambiente escolar, quanto em casa. Portanto, incentivar a convivência entre as famílias para que a diversidade seja valorizada e todos aprendam a conviver com a diferença, contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Acho que é importante para as crianças típicas conviverem com o diferente, com deficientes.... Elas precisam ter isso na escola para elas crescerem adultos melhores do que a nossa geração, que já não conviveu com tantos autistas, assim... [...] A aprendizagem social das crianças típicas com o diferente é um grande ganho para toda a sociedade. (MÃE WOODY)

A convivência com a diversidade e a diferença é saudável para que possamos construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Apesar de os relatos trazidos apontarem para uma boa relação entre os estudantes, as situações de aprendizagem sistemática propostas pela escola nem sempre consideram as necessidades de todos eles. Esse é um aspecto que precisa ser revisto, até porque, como foi citado anteriormente, nos planejamentos de aula, o tema da inclusão não é mencionado em nenhum momento.

A inclusão é uma busca incessante em que a exclusão está sempre presente. Segundo Ainscow (1999, p. 20), “uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito”. Portanto, enquanto instituição que se pretende inclusiva, será necessário olhar para isso. Os relatos abaixo, inclusive, ilustram em que momentos isso é percebido pelas famílias:

A escola é muito verbal, né? Parece que não vê a necessidade de explorar outras vias. Para incluir, é necessário pensar em todas as crianças. Porque tem aquele que vai ser mais visual, tem aquele que vai ter mais auditivo [...] então é necessário passar a informação de várias formas. (MÃE ANA)

É muito, muito difícil a gente tentar incluir ainda fazendo esse tipo de exclusão, que a criança que é autista não verbal, ou autista de nível 2, 3 igual ao Woody, ela não está sendo incluída na aula de português se ela não sabe ler, se ela não consegue desenvolver a leitura. (MÃE WOODY)

De acordo com as narrativas acima, podemos perceber situações de aprendizagem em que as crianças, apesar de estarem incluídas no espaço escolar, vivenciam algumas situações que as colocam como excluídas dentro desse mesmo espaço. Esse movimento pode ser denominado de in/exclusão,

pois, segundo Lopes e Fabris (2017, p. 74), “muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram”.

Isso mostra que, realmente, conforme apontou um dos participantes da pesquisa, “para incluir é necessário pensar em todas as crianças”, contemplando suas necessidades, interesses e potencialidades. A escola, apesar de ter a pretensão de ser inclusiva, ainda precisa aprimorar suas estratégias, rever suas intencionalidades educativas para que a inclusão seja uma realidade vivida por todos os estudantes. Afinal, conforme afirma Carvalho (2012, p. 116), “a boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões.”

6.2 “O efeito da fala do amigo e mesmo dos professores é bem maior do que a dos pais”.

As narrativas a seguir demonstram a importância da socialização e do pertencimento a um grupo na construção da identidade da criança. Sentir-se parte da turma, ser valorizado pelos colegas e professores, contribui para a aprendizagem integral do sujeito. Segundo Pacheco, 2007, “as escolas inclusivas consideram a aprendizagem como um processo social em que a interação social tem um papel central para facilitar a aprendizagem”.

Dito isso, percebe-se uma preocupação por parte das famílias entrevistadas com a perda da socialização de seus filhos no período de aulas virtuais. Ao mesmo tempo, é interessante observar o quanto reforçam que, apesar disso, ocorreu aprendizagem de conteúdos.

A única coisa que eu acho que eu fiquei muito entristecida pela perda deles, é a questão social mesmo, né? [...] Principalmente a dela, por ela ter transtorno de linguagem. A questão da socialização do presencial para ela é muito importante. (MÃE ANA)

Se for pensar o que ele tem que aprender na escola, ler e escrever, ele não perdeu. O que ele perdeu foi a questão da socialização. Mesmo no “recreio” do online, que era uma hora pra eles baterem papo e brincarem, ele levantava e saía. (PAI ALADIM)

A relação com os pares e com os professores é um aspecto importante na constituição do sujeito, a criança assume seu papel de aluno na relação com as pessoas que fazem parte desse contexto, por isso a importância dessa troca para facilitar a aprendizagem. Conforme corrobora Lino de Macedo (2007, p.22) “[...] na relação, quem nos define são também os outros com quem nos relacionamos, pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns em relação a outros de diversos modos”. Apesar de as relações nos momentos de aulas online serem virtuais, a presença de colegas e professores que estimulam a participação e a aprendizagem uns dos outros, tornaram esse momento significativo, pois, apesar da distância física, havia a troca e o diálogo entre crianças e professores.

[...] Quando um outro coleguinha falava, olha parece que assim ó... abria a porta para ele se expor. A gente falava mil vezes ele não queria, mas vinha um amiguinho, ele falava. Ah! O efeito da fala do amigo e mesmo dos professores é bem maior do que a dos pais! Em que pese o quanto é importante isso! (PAI HOMEM ARANHA)

Por meio desses relatos, pode-se perceber que, apesar de a sala de aula ter tomado uma outra dimensão, adentrando o espaço da casa de cada um, mesmo que de forma virtual, as relações continuaram a ser estabelecidas, apoiando e valorizando a participação, promovendo a manutenção de um clima propício à aprendizagem. Conforme reforça Pacheco:

A prática inclusiva em sala de aula objetiva promover a formação de relacionamentos, um ambiente afetuoso e atencioso; promove ainda igualdade, a possibilidade de apoio permanente e grandes expectativas no nível cognitivo, social e emocional. (PACHECO, 2007, p.43)

Além dos adultos, foi possível perceber por meio da narrativa das crianças que a questão da socialização é um aspecto valorizado pelos pequenos. Apesar da possibilidade da manutenção do vínculo com a escola, professores e colegas que as aulas online permitiram, todos querem voltar para a escola e o motivo disso é a possibilidade de brincar e interagir com os colegas, conforme podemos observar nos relatos abaixo:

Eu voltaria pra escola pra brincar com meus amigos, meus amigos são Beatriz, Bruno*, Francisco*, Giovani*, Isabela*, Marina*, Maria*, Lucas* e Luís*, Lorena*, Luiz*, Letícia*, Thomas*... (KYN LEE)*

[...] eu gosto da escola, gosto de ir para a escola porque eu brinco e tenho aula de matemática. Eu tenho amigos, a Vanessa, o Ricardo* e... [ficou pensando nos outros amigos]. (ALADIM)*

[...] na escola, eu gosto das aulas presenciais. Por quê? Porque lá na escola dá para brincar, ver os amigos... Agora eu vou todo dia, agora. (ANA)

PESQUISADORA: Você gosta mais das aulas presenciais ou on-line?

WOODY: Amigos!

MÃE WOODY: Você gosta de ir para a escola, por quê?

WOODY: Amigos.

Observamos que a dimensão social é estruturante na aprendizagem da criança. Porém, para que as trocas sejam significativas, o sujeito precisa sentir-se parte de um contexto. No caso dos estudantes entrevistados, percebe-se a importância de fazer parte de uma turma, de uma escola, que lhes possibilita essas vivências, faz com que se sintam pertencentes ao grupo. Certamente por isso, a vontade de retornar.

É interessante observar que uma das crianças que citou o nome de vários colegas é a mesma que em outro momento diz que prefere as aulas online porque ela “chilicava” e o pai ajudava, pois no presencial, sua maior dificuldade é a relação com o outro, devido ao fato de ter pouca tolerância à frustração:

Sim, mas também nas aulas presenciais. Eu chilicava, chorava, batia as vezes nos meus amigos (KYN LEE).

Apesar de algumas vezes ter dificuldade de se relacionar com os colegas, a entrevistada diz que quer voltar ao presencial, o que reforça o quanto o pertencimento contribui para os processos de aprendizagem e inclusão.

Por meio dos relatos acima, percebemos que nas relações pautadas no respeito, no acolhimento e na troca, todos os sujeitos são capazes de ensinar e aprender e nessa troca, que só se dá pelo social, as outras dimensões da

aprendizagem são nutridas. Como dizia Paulo Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2019, p. 25)

6.3 “Em frente de uma tela, sair do foco é rapidinho”

A aprendizagem integral, da forma como a instituição pesquisada a concebe, envolve três dimensões: cognitiva, socioemocional e espiritual religiosa. Perceber o estudante como um ser dotado de várias dimensões, em que aprende de diversas formas e ritmos, contribui com a perspectiva da inclusão, no respeito às diferenças.

Na dimensão cognitiva, as aulas online trouxeram impactos, dessa forma, foi possível perceber que, para algumas famílias, a dificuldade de aprendizagem de seus filhos ficou mais evidente, conforme os relatos a seguir:

Outra questão que eu percebi, e isso foi uma coisa bem difícil também, é que a própria questão da dificuldade de aprendizagem dele começou a ficar mais evidente, porque a professora explicava, dava pra ver que a maior parte dos alunos entendia, ou entendia com alguma dificuldade, [...] eu notava com ele, que ele não tinha entendido a lógica. Daí precisava explicar de duas, três formas diferentes. (PAI ALADIM)

É porque ele tem consciência da dificuldade de fala, de se conversar, ele já tem consciência, e aí causa uma timidez nele. [...] Mas, às vezes, é difícil estimular a participação de um aluno que não quer falar, ou que tem dificuldade, ou tem uma timidez, né? Só que eu acho que isso é importante para a vida da pessoa, né? (MÃE HOMEM ARANHA)

Além disso, conseguir aceitar essa dificuldade diante das expectativas familiares também foi uma questão sensível que os pais tiveram que enfrentar, pois nesse momento, com a sala de aula dentro de casa, é impossível não perceber as diferenças de ritmo e aprendizagem entre as crianças da turma.

Então o pai acompanhava as aulas, e as atividades para desenvolver a leitura e a escrita, né? Porque me incomodava muito ele não deslanchar na leitura. (MÃE ALADIM)

[...] Com o Woody não, eu acompanho o tempo todo e ele não compreende, não demonstra interesse, é muito estranho. Mesmo pra

nós que estamos acostumados com o diagnóstico, é muito estranho... o que a gente sabe que vai enfrentar, para a gente também é muito estranho. (MÃE WOODY)

Além disso, as expectativas e aceitação das dificuldades de cada criança é um tema extremamente delicado, pois revela um filho que é real e que não corresponde ao que os pais idealizaram. Ajudar as famílias nessa aceitação também acaba sendo o papel da escola, pois muitas vezes é a própria escola quem solicita uma avaliação, embora nem sempre consiga contribuir nesse aspecto, pois envolve questões particulares de cada família.

Dessa forma, diante da dificuldade das famílias em compreender e aceitar as dificuldades de aprendizagem das crianças, é necessário ouvir e orientar quando preciso. Parafraseando Carvalho (2018, p.116), mais que a “ensinagem”, cabe à escola reforçar vínculos, acolher as inseguranças, orientar os pais, contribuindo com a aprendizagem e desenvolvimento de todos que pertencem a comunidade escolar, uma vez que é importante fazer compreender que as dificuldades são inerentes ao processo e cada um tem seu ritmo e forma de aprender.

É verdade que muitas vezes acabamos não percebendo a angústia de algumas famílias e deixamos passar oportunidades de acolhimento e de estratégias mais significativas para a criança. Um dos relatos mais impactantes foi desta mãe, que comenta sobre as expectativas dela em relação à alfabetização de seu filho:

E eu acho assim que nesse período, foi importante eu ver isso, para eu entender, porque eu também tinha isso na cabeça, que se ele não fosse alfabetizado não seria ninguém, sabe assim, socialmente? (MÃE WOODY)

Percebemos que o processo de alfabetização é o momento de maior desafio para a escola, para as crianças e suas famílias. Ao colocarem seus filhos na escola, o desejo é que ele consiga ler e escrever, pois, como salienta a mãe do Woody, para ser um cidadão inserido nessa sociedade letrada em que vivemos, a criança precisa estar alfabetizada.

Ao entrar no Ensino Fundamental, essa é a meta de todas as famílias, porém, para as que têm filhos com deficiência, a expectativa gera uma ansiedade ainda maior, pois sabem que existem limitações. Esse processo exige da escola

tempos e espaços de aprendizagem de acordo com a demanda de cada criança, além do acolhimento às famílias.

Apesar de reuniões constantes, muitas vezes é muito difícil para os pais olharem para a criança com suas limitações e compreenderem que cada um tem o seu tempo e que precisamos, juntos, buscar estratégias para encarar esse desafio. Enquanto Instituição, temos o delicado trabalho de ajudá-los a compreender que algumas têm um tempo ainda maior, mas nem sempre isso é fácil, conforme segue o relato:

Fazer a família entender que a expectativa de que você está pagando uma escola e quer que seu filho seja alfabetizado na idade que tem ser. Ele tem uma deficiência, ele tem uma limitação, você tem que saber disso. Uma hora a ficha tem que cair. Ele tem 6 anos não foi alfabetizado, tem 7 não foi alfabetizado, tem 8 anos e está com dificuldade, vamos ver o que que está provocando essa dificuldade. [...] mas será que se você ficar batendo na tecla que tem que ser alfabetizado, quem vai ficar frustrado? Quem? É você? Ou a escola? Mas e daí? Pra ele, o que é que a gente precisa fazer? (MÃE WOODY)

A aprendizagem integral é exatamente sobre isso: ir além das aprendizagens cognitivas, pois a criança irá ou não aprender a ler e escrever dentro do seu tempo, mas para isso é necessário perceber que outras aprendizagens são relevantes para a vida em sociedade, conforme a entrevistada a seguir comenta:

Mas, na inclusão, acho interessante a gente tentar trabalhar isso com os pais. Porque a minha expectativa com Woody também era essa: ele ia entrar no primeiro ano e ia se alfabetizar. Eu não tinha dúvida disso. Mas as coisas vão acontecendo e a evolução do autismo é diferente para cada criança, [...] então vamos dar um passo para trás, vamos ver o que que essa criança precisa, vamos tentar ensinar para ela diferente. Vamos ver o que que realmente é importante para ela no futuro, entende? (MÃE DO WOODY)

A inclusão exige o respeito às diferenças, potencialidades e limitações, mas, mais do que isso, acolher essas expectativas e angústias de quem também é sujeito desse processo de inclusão. Esse é o maior dos nossos desafios enquanto escola e enquanto sociedade. Acolher as diferenças em todos os seus aspectos, tornando-nos empáticos com as necessidades individuais e subjetivas de cada estudante e de cada família. A escola enquanto instituição de ensino

precisa entender que o sujeito a ser incluído faz parte de uma família, tem uma história que precisa ser considerada e respeitada.

Outro aspecto levantado pelos pais como desafiador, tanto para eles, quanto para os estudantes e que foi um dos aspectos que mais requisitou seu apoio e acompanhamento durante o período de aulas é o nível de exigência de atenção com as aulas online. Os relatos abaixo podem nos dar uma mostra do quanto foi exigido:

[...] em relação aos conteúdos que puderam ser dados, eu acho que elas conseguiram absorver bem. [...] ela é extremamente inteligente, extremamente capaz. Só que ela precisa muito de ter alguém colocando ela no foco, né? [...] Em frente de uma tela, sair do foco é rapidinho. Ainda mais em casa [...] (PAI KYN LEE)

É eu acho que é um desafio grande também foi é... conseguir que ele tivesse interesse em permanecer na frente da tela né? Esse foi um desafio bem complicado. Assim... exige muita atenção né? [...] essas aulas online, elas são cansativas, né? [...] (PAI HOMEM ARANHA)

Uma das coisas que dá pra perceber que a maior dificuldade da criança para aprender, era prestar a atenção na aula online. (PAI ALADIM)

Essa percepção de que as aulas online são cansativas e exigem mais do que as aulas presenciais, é reforçada pela narrativa de duas crianças, que conseguiram explicitar as suas dificuldades:

É mais difícil porque eu fico assim sentada, demora, eu olho, olho, olho... cansa, dói a bunda. (ANA)

O mais difícil é os meus maus comportamentos, meus chiliques... Nas aulas online eu chlicava, chorava, gritava. [...] porque eu tirei zero, ou não consegui fazer a prova, eu perdi num jogo na educação física. Mas daí meu pai me ajuda. (KYN LEE)

Analisando a percepção das crianças diante das exigências das aulas online, é possível perceber o quanto a presença de um adulto contribui na permanência da criança e na manutenção da atenção durante as aulas.

Segundo Carvalho (2012, p.78), as novas teorias da aprendizagem dão ênfase ao processamento da informação e ao funcionamento da mente humana onde o estudante constrói seu conhecimento ativamente. Para o pesquisador,

“os processos mentais superiores (memória, atenção, inteligência...), juntamente com as interações sociais e a emoção, ganham maior relevância para a compreensão da aprendizagem humana.” (CARVALHO, 2012, p. 78)

Dentre esses processos mentais superiores, percebemos que a atenção foi bastante exigida durante as aulas. As crianças ainda estão em processo de desenvolvimento e por isso precisam de um apoio externo, ou seja, de outra pessoa para que consigam manter-se atentos.

Isso porque entendemos que a aprendizagem se efetiva individualmente e também no coletivo. Segundo Souza Lima, citada por Carvalho (2012, p. 116) “é na relação com o meio que o indivíduo se desenvolve, mas a efetivação do desenvolvimento acontece no nível individual, ficando registrado no corpo e no cérebro”. No caso das aulas online, as trocas são limitadas pelo espaço e tempo, pois além das aulas serem virtuais, o tempo de aula era menor¹³. Naturalmente, o convívio em sala de aula, a socialização e as vivências que só o ambiente físico da escola proporciona, reforçam a aprendizagem, pois muitas delas só são possíveis estando juntos no mesmo espaço.

Os aspectos neurobiológicos, as experiências de vida e o contexto social, cultural e histórico do sujeito possibilitam a construção dos conhecimentos e ampliação das aprendizagens, pois, como afirma Vygotsky:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções inter-psíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas” (VYGOSTSKY, 2006, pág. 114).

Essa aprendizagem por meio da vivência, pode ser evidenciada pelo seguinte depoimento:

[...] ele não vê mais crianças escrevendo, o professor escrevendo no quadro e isso chama né? Isso faz ele entender a necessidade da escrita. Então parou de escrever, parou de escrever até o nome, que escrevia certinho. (MÃE WOODY)

¹³ No ano passado, as aulas de 1º, 2º e 3º anos eram divididas em duas interações de aproximadamente 45 minutos, não duravam a tarde toda.

Por outro lado, o uso da tecnologia para que fosse possível dar continuidade às aulas, trouxe uma ferramenta de aprendizagem que para crianças desta faixa etária, geralmente está associada a brincadeira e diversão, que é o próprio uso da tecnologia.

[...] apesar de saber mexer um pouco no tablet, nunca tinha usado o computador antes... depois chegou um tempo ele aprendeu. (PAI ALADIM)

Além de aprender a ligar o computador, entrar nas aulas, pesquisar e fazer as tarefas no Moodle, as crianças aprenderam que o uso da tecnologia está além do lazer e da diversão.

Talvez o que tenha aflorado é o que eu acho que está acontecendo com boa parte das crianças, que é saber mexer no computador, explorar novas ferramentas né? Agora mesmo ela pegou ali o computador, abriu o PowerPoint para fazer uma biografia dela, para fazer um quiz de biografia sobre ela mesma. Ela está explorando, vai lá, tenta fazer sozinha. Que é uma coisa que para o futuro vai ser importante. (PAI KYN LEE)

Esses alunos começaram a usar o computador e o tablet para aprender não só os conteúdos relacionados às aulas, mas coisas do seu interesse, de forma prazerosa e interativa.

Vale ressaltar que o uso da tecnologia já vem sendo utilizado pela Escola há algum tempo, mas com a pandemia, a única opção para que as aulas tivessem continuidade era por meio do uso da tecnologia e isso acabou apressando o uso de diferentes plataformas e ferramentas e despertou o interesse de crianças e professores para outras formas de ensinar e aprender.

Outras aprendizagens foram ressaltadas pelos pais como importantes nesse contexto, como a necessidade de ouvir, esperar a vez para falar, posicionar-se no grupo e comportar-se adequadamente. O que se pode observar nos depoimentos abaixo:

Acho que o que ela mais aprendeu foi sobre o controle inibitório, né? O desenvolvimento de controle inibitório. Olha só, porque já não pode falar na hora que quiser. Não é... não é aquela falação de sala de aula. É... um falando por cima do outro né? Aqui online já não funciona assim, você já tem que ir, né? Você já tem que cuidar até da sua postura. Na sala de aula se você está sentada assim, é só sentar, agora aqui funciona de outra forma, né? (MÃE ANA)

O Controle Inibitório é uma das dimensões das Funções Executivas, habilidades que o Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2016), define como:

[...] conjunto de habilidades que são fundamentais para o controle consciente e deliberado sobre ações, pensamentos e emoções. Elas possibilitam ao indivíduo gerenciar diferentes aspectos da vida com autonomia, isto é, tomar decisões com independência e responsabilidade. [...] Tais habilidades compreendem processos cerebrais que possibilitam lembrar e associar diferentes informações, rever a forma de pensar, planejar e filtrar distrações. Sem um bom funcionamento executivo, torna-se difícil para o indivíduo se concentrar em seus pensamentos, a fim de organizá-los e planejá-los de forma criativa e única. (COSTA, 2006, p.5)

Pelo relato acima, é possível perceber que a mãe se refere ao controle inibitório relacionado ao comportamento da estudante. Porém, o controle inibitório é uma habilidade cognitiva que ajuda no controle comportamental, de pensamentos, emoções e da atenção, que não acontecem separadamente. Portanto, ter controle de ações, pensamentos e conseguir focar a atenção, é fundamental para a autonomia na aprendizagem, especialmente nesse momento tão exigente de aulas online.

Considerando as habilidades cognitivas, é possível perceber que as crianças estão se desenvolvendo e construindo outras aprendizagens. No relato abaixo, os pais falam do desenvolvimento da linguagem de seu filho que tem síndrome de down. Apesar da distância física, ou justamente por conta dela, ele está percebendo a importância de se comunicar, ser ouvido e participar das aulas.

Percebemos que o Homem Aranha está aprendendo a se comunicar melhor. (MÃE HOMEM ARANHA)

A gente está percebendo nele que está começando a construir as frases mais elaboradas, né? [...] eu acho que essa comunicação realmente ele melhorou bastante. E, também, acho que a própria questão de ele se posicionar [...] eu vi que ele percebeu a necessidade de ele tomar essa iniciativa. [...] Então eu vi bem claro, ele demonstrava vontade de falar, aí apertava a mãozinha, ou até começou a escrever uma coisinha ou outra no chat. [...] Achei bem positivo isso sim, legal. (PAI HOMEM ARANHA)

Nesse fragmento de narrativa, percebemos o quanto os pais estavam ansiosos por ver o filho comunicar-se com o grupo, o quanto compreendem a

comunicação como um fator importante na aprendizagem e na socialização do estudante. Em outro momento, a mãe fala de sua experiência enquanto aluna, quando a timidez não deixou com que ela se manifestasse:

[...] no meu tempo de escola, como eu era tímida e não fazia questão nenhuma de falar, a minha voz não era ouvida e ninguém me chamava para falar. E eu achava até bom, só que não era na verdade, que é isso eu levei essa timidez por muito tempo. Que eu não era acostumada a me expressar. [...] Só que eu acho que isso é importante para a vida da pessoa né? Ela se expressar e perder esse medo de falar, né? (MÃE HOMEM ARANHA)

É possível perceber que um ambiente de confiança foi estabelecido e a participação dos estudantes era estimulada e acontecia de forma positiva, no qual todos tinham oportunidades de falar e serem ouvidos. Pacheco (2007) ressalta a importância da comunicação, afirmando que

As habilidades comunicativas são consideradas importantes e acha-se que a qualidade da interação social depende da qualidade da comunicação. Habilidades positivas de comunicação variam conforme os alunos, e o contexto social pode tanto apoiar como prejudicar o desenvolvimento de tais habilidades. (PACHECO, 2007, p. 148)

Esse ambiente de confiança foi sendo construído nas turmas pela interferência de uma figura importante no processo de ensino aprendizagem: o professor. Seu papel como a pessoa que media e possibilita oportunidades de aprendizagem ganhou uma nova roupagem. Diante da demanda do contexto e dos estudantes, foi necessário se adaptar ao modelo online, se reinventar, buscar novas estratégias e estar atento a cada um dos estudantes para perceber suas necessidades, interesses e valorizar suas potencialidades. Indo ao encontro com o que Lino de Macedo conceitua como educação inclusiva:

Incluir significa abrir-se para o que o outro [...], a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, nas estratégias que utilizamos no trabalho, nos objetos na sala de aula, no modo como organizamos o espaço e o tempo em sala de aula. (MACEDO 2007, p. 22)

Nesse momento de aulas online, os professores demonstraram o quanto são capazes de aprender e mobilizar esforços para que os estudantes consigam construir conhecimentos, independentemente do tempo e do espaço de uma sala de aula virtual.

Acho que os professores também estão tendo um esforço hercúleo de conseguir mudar a forma deles ensinarem, tem que se adaptar... [...] E eu vejo que esse atendimento deles, por ter melhorado, também ajuda. Não é eu sozinho aqui que eu vou ensinar ela, tem que ter o outro lado também vendo o que está acontecendo, né? E essa percepção de: Ah! Você está acompanhando... Ah! mantenha a tela aberta para a gente ver se você está olhando... [...] Esse trabalho que gera nela expectativa: - Vão me chamar para responder, Opa! Tem que estar tudo certinho aqui né? É...eu não trabalho sozinho, né? Todo mundo tem que estar fazendo a sua parte da melhor forma possível. (PAI KYN LEE)

[...] A professora do ano passado valorizava as coisas dele, mesmo quando a gente adaptava alguma coisa, dava um incentivo, não é privilegiar, é dar o incentivo, é fazer a criança ser estimulada. [...] (MÃE ALADIM)

Alguns professores foram ótimos [...] não subestimavam a capacidade dele e incentivavam ele realmente a se expressar. [...] a gente começou a perceber assim, que quanto mais os professores chamavam o Homem Aranha para a interação, né? Ele demonstrava mais interesse, ele tinha mais digamos é... tinha mais interesse nisso. (PAI HOMEM ARANHA)

É importante perceber que o trabalho do professor nunca foi solitário, apesar de estar dentro da “sua” sala de aula, a troca entre seus pares, pais e estudantes sempre foi uma constante. De acordo com Tardif (2014, p. 50-51),

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão, que possuem geralmente um caráter de urgência.

Como Tardif pontua, o trabalho docente envolve o elemento humano e, por isso, valores, sentimentos e atitudes são passíveis de interpretações e decisões urgentes. Então, nesse momento de sala de aula virtual, em que os espaços, tempos e relações se modificaram, as interações também mudaram. Se o trabalho do professor não é solitário, dentro da casa das crianças, o professor tinha ainda mais parceiros e a troca se efetivava de diversas formas. Pois, se antes as famílias nem imaginavam como o professor trabalhava, agora participavam ativamente desse momento de aulas.

A presença constante dos pais durante as aulas, inicialmente foi vista com desconfiança pelos professores, pois os pais inicialmente tiveram um olhar bastante crítico do trabalho do professor, que se sentiu julgado e avaliado constantemente. Com o passar do tempo, essa situação começou a mudar, pois os pais começaram a perceber o quanto o trabalho do professor é exigente e cuidadoso. Isso promoveu a valorização do papel do professor pelas famílias e o respeito pelo trabalho docente.

Outro desafio apontado na pesquisa por meio da narrativa das famílias foi o desenvolvimento da dimensão cognitiva, que exigiu novas formas de ensinar e aprender de todos os envolvidos: crianças, pais e escola.

Para a escola, por ser uma experiência inédita em que não se sabia como trabalhar com crianças nesse contexto virtual e para as famílias porque nesse momento de aulas online, muitas vezes precisaram fazer o papel de mediadores na aprendizagem das crianças. O ritmo e forma de aprender de cada criança foi desafiada por exigir mais atenção do que no ambiente de sala de aula, conforme já comentamos.

Essas dificuldades precisaram ser superadas para que a aprendizagem dos estudantes não fosse prejudicada e todos estavam dispostos a contribuir, enquanto a escola e, em especial, os professores mostraram que estavam determinados a aprender uma nova forma de promover situações significativas de aprendizagem.

Conseguia notar que tava todo mundo sem saber o que fazer. Primeira semana ninguém sabia o que fazer. Foi muito uma tentativa de adaptação de como é que era aula presencial para a aula online, uma linguagem mais específica, né? Mas deu pra ver que deslanchou rápido depois. (PAI ALADIM)

Como eu te falei, da mesma maneira como ninguém sabia como fazer com as crianças típicas, e quanto mais novas as crianças mais dificuldade você tem de fazer os encaminhamentos, de propor atividades, imagino com as crianças de inclusão... (MÃE WOODY)

Em relação aos professores, aqui eu vejo que eles também estão tendo um desafio muito pesado em se adaptar, a gente sente as vezes que eles ficam até perdidos. (PAI KYN LEE)

Segundo Carvalho (2012), a escola, para ser um espaço inclusivo, precisa privilegiar a aprendizagem. Diante desse cenário, muitas foram as

aprendizagens e os pais conseguiram perceber a importância da aprendizagem além do cognitivo e, dessa forma, percebe-se que valorizam a aprendizagem integral de seus filhos e o quanto essas aprendizagens estão imbricadas no desenvolvimento das crianças enquanto sujeitos.

6.4 “Eu gostei das aulas online porque o papai me ajudava”

As novas formas de trabalhar, estudar e se socializar impostas pelo distanciamento protetivo trouxeram impactos para todos os segmentos da sociedade. A instituição familiar, enquanto espaço social, também sofreu com as mudanças nas relações entre pais e filhos, na nova constituição de papéis, tempos e espaços dentro de casa. Elvira Souza Lima explicita essas dificuldades ao pontuar que

Nós compreendemos as coisas e tomamos decisões com a participação de nossas memórias e de nossas emoções. A dificuldade no momento atual, com a pandemia, é que nunca passamos por algo semelhante. As rotinas que regulam nossa vida (família, trabalho, lazer, escola), as prioridades que estabelecemos são apoiadas no script/roteiro do nosso dia a dia e foram, repentinamente, solapadas e terão que ser constituídas em outros termos. (LIMA, 2020)

Ao adentrar as salas de estar dos alunos, a escola invade a intimidade do lar e o professor, por sua vez, passa a ser observado, julgado e validado ou não pelas famílias. As famílias, de outro lado, também se viram julgadas, pois a rotina interferia nas aulas e o professor conseguia perceber claramente como as relações se estabeleciam dentro de casa. As mudanças trazidas por essa nova dinâmica vão além do espaço de sala de aula, e o olhar sobre as famílias foi modificado pelos professores e pela escola, pois a dinâmica familiar interferia nas aulas e, por outro lado, a maioria dos pais participaram das aulas, alguns como ouvintes, outros como mediadores das aprendizagens de seus filhos.

Os pais entrevistados reconhecem a importância da participação deles na vida escolar das crianças, inclusive nos momentos de aulas presenciais, já que essas famílias eram bastante presentes na escola. Porém, nesse momento de aulas online, tiveram que enfrentar grandes desafios, principalmente em relação à mudança de rotina familiar, pois o acompanhamento diário das aulas era uma necessidade.

No caso da Kyn Lee especificamente como tem que ficar sempre alguém acompanhando, aí mexeu com a nossa rotina né? Praticamente eu parei a minha carreira de jornalista para acompanhar. Eu já tinha diminuído muito as minhas coisas e dei uma parada para acompanhar a Kyn Lee. Eu faço faculdade também de história, mas como também é online eu dei um jeito de fazer durante a madrugada e a gente vai se virando... (PAI KYN LEE)

Outra questão que foi difícil, é que no primeiro trimestre eu acompanhei muito, [...] mas chegou num ponto em que eu [...] praticamente só acompanhei meu filho. Trabalhava muito feriado e final de semana pra tentar dar conta, foi exaustivo. (PAI ALADIM)

A rotina de casa, a gente vai tentando manter, eu mudei minha rotina [...], eu me adaptei à rotina escolar, que era uma coisa que eu não fazia. Antes eu deixava o Woody na escola, saía fazendo as coisas entendeu? Eu cuidava da casa, ia fazer minhas compras. (MÃE WOODY)

Outro aspecto que ficou evidente, foi a dificuldade não só de acompanhar as aulas, mas saber como ajudar sem ter formação para isso. Elvira Souza Lima aborda essa questão:

A primeira grande mudança que aconteceu com a pandemia foi que o espaço escolar foi deslocado transitoriamente para o espaço da casa, espaço da família. Eis o primeiro grande desafio: como as famílias assumiriam papéis que são papéis formulados, executados e culturalmente constituídos para a escola? A família, evidentemente, não poderia de maneira nenhuma assumir um papel pedagógico, uma vez que os adultos presentes (mãe, pai, avós) e irmão mais velhos não são pessoas preparadas para o ofício de ensinar e, evidentemente, não podem exercer a função de mediação necessária no funcionamento cerebral para que o aluno, a criança ou o jovem, sistematizem memórias e formem novas memórias dos conhecimentos que fazem parte do currículo. (Lima, 2020, p. 9 -10)

E foi justamente essa uma das dificuldades apontadas: o papel da mediação da aprendizagem formal exige formação, conhecimento e disposição para aprender e ensinar. A família faz a mediação de muitas aprendizagens desde o nascimento da criança, porém, quando se trata de aprendizagens formais e sistematicamente organizadas, o professor é o mediador.

[...] E acho que essa questão da adaptação, mesmo né? De mensurar aquilo que, tanto que vinha da escola né? Adaptar para uma linguagem para ele, em que ele conseguisse tanto compreendero que

estava sendo proposto, quanto desenvolver né? [...]. Acho que essa foi uma das maiores dificuldades. (PAI HOMEM ARANHA)

[...] exigiu da gente, de mim principalmente, uma questão que era tentar saber ensinar ele a aprender, ensinar sem ter formação acadêmica para isso. O que acho que é não só pra mim, mas deve ter sido pra vários pais nessa mesma situação. (MÃE WOODY)

Por outro lado, todas as famílias foram unânimes ao concordar com a importância da parceria família/escola, percebendo o quanto foi válida a participação deles durante esse processo de aulas online, mas comentando que cada um precisa fazer o seu papel: pais, estudantes, professores, PAPs, Centro de Inclusão e coordenadores. Dessa forma, fica evidente a necessidade de trabalharmos juntos pela inclusão de nossas crianças, pois, cada um cumprindo com seu papel, pode contribuir para que as crianças não estejam apenas inseridas no contexto social da escola, mas estejam de fato aprendendo.

Como eu acompanho o dia inteiro e eu vejo o que acontece com as outras crianças em casa que não estão com os pais. Então tipo, dispersa, perde o foco, é... 40 minutos depois da aula, ainda não sabe qual é aquele livro que está usando, tipo... é normal, tipo é muita responsabilidade, muita coisa acontecendo ao mesmo tempo e sem supervisão. É difícil, na escola tem o professor, né? (PAI KYN LEE)

Eu acho que é a questão principal é dessa interação família/escola, né? Lógico, cada família tem as suas dinâmicas e demandas, né? [...] Existem pais que se aproximam muito dos filhos e tentam acompanhar essa questão do desenvolvimento, mas a gente sabe também que enfim... tem pais que deixam a coisa rolar, né? E quando se pensa ainda nesta questão específica de alunos com deficiência, que precisam da inclusão, é um comprometimento maior seu com a aprendizagem do seu filho, né? (PAI HOMEM ARANHA)

O Centro de Inclusão é um grande aliado não só nesse momento de pandemia, mas no dia a dia do Colégio como um todo. Ter a possibilidade de formar profissionais para que possam atuar junto aos estudantes, professores e famílias contribuindo nos processos de inclusão e aprendizagem, é um privilégio dentro de uma escola de grande porte, como a pesquisada.

No contexto do distanciamento protetivo, além de realizar as adaptações necessárias para as atividades dos discentes, o Centro de Inclusão mostrou-se uma referência, pois além de conhecer a história de cada estudante, o vínculo

estabelecido entre os profissionais e as famílias é salientado por alguns entrevistados:

[...] a gente tinha um contato com a coordenação e com o centro de inclusão, todas as dúvidas enfim, ou pedidos a gente... mas normalmente procurava. Mas a gente procurava também conversar com os professores na aula, tirar alguma dúvida, fazer alguma sugestão. (MÃE HOMEM ARANHA)

Tipo, esse ano eu não conversei com nenhum professor, coordenador, ninguém... minha conversa foi com a Karol¹⁴, entendeu? [...] ela já acompanha há outros anos, ela já tem um histórico[...], ela está mais dentro do tema entendeu? [...] Então eu acho que o Centro de Inclusão é uma ferramenta indispensável. Fiquei muito feliz com essa autonomia que está sendo dada. (MÃE ANA)

Apesar das dificuldades apontadas, a importância dessa participação fica evidente e alguns pais sugerem uma participação ainda mais efetiva da família nos processos de aprendizagem e inclusão da criança, visto que conhecem seus filhos e podem contribuir com a construção do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), e em outras estratégias propostas pela escola, conforme segue:

Ter noção, ver como que o profissional de apoio faz essa tutoria, né? Que ele está ali junto com aluno, como que é feito isso? Como é que ele desenvolve isso na hora da aula? Porque assim... essa pessoa é uma pessoa que é capacitada tudo... Mas nós como pais, a gente está desde que a criança nasceu vendo como é que funciona, né? participamos um ano inteiro com ele diretamente também ajudando, né? e a gente pode dar alguma contribuição né? (MÃE HOMEM ARANHA)

[...] a escola regular tem que entender que a inclusão a gente tem que olhar individualmente mesmo para criança, eu acho que junto com a família definir o plano de desenvolvimento da criança. (MÃE WOODY)

O conhecimento que os pais têm de seus filhos vai além de questões de aprendizagem, já que olhar a criança na sua individualidade requer tempo e os pais podem contribuir para que a escola consiga ter esse olhar, conforme aponta Pacheco (2007):

Os pais conhecem seus filhos melhor do que qualquer pessoa e possuem informações que podem ter influência fundamental em sua

¹⁴ A Karol é a supervisora do Centro de Inclusão, responsável pelas formações, orientações e ações promovidas pelos PAPs.

educação. Os pais são os primeiros professores de seus filhos. Eles geralmente observam a educação escolar de seus filhos e sua visão geral é, portanto, importante para assegurar a continuidade necessária, tanto acadêmica quanto socialmente. (PACHECO, 2007, p. 163)

Os pais do Aladim são professores e, por isso, acabam fazendo uma reflexão interessante sobre a participação dos pais na vida escolar das crianças, sejam elas deficientes, ou não. Vejamos a seguir:

MÃE: uma coisa que pra mim ficou muito claro, é que os pais que participam na escola, participaram no virtual. Então isso ficou mais evidente, os pais que realmente estão envolvidos com a escola.

PAI: a questão do remoto, quando eu acompanhava, dava pra ver claramente que tem pais que não estavam nem aí, achando que a responsabilidade era da escola de fazer as coisas[...] Tinham crianças que não tinham apoio nenhum.

PAI: não tem problema falar, mas tinham pais que diziam: “- Nossa, essa aula não está indo para lugar nenhum.” Mas eram os pais que não estavam fazendo nada. [...] pai e/ou mãe por uma questão de não poder cuidar, que tinham criança menor junto, pais que não tinham como ajudar... mas tinham outros que simplesmente não faziam qualquer esforço.

MÃE: os pais que não se envolvem com a escola não ficam no colégio, porque é uma escola que exige. Mas isso é um lado bom, porque a educação é corresponsabilidade da escola, não é da escola, não é delegar. E tem pais que tem uma percepção diferente e isso ficou muito evidente.

O que os pais do Aladim colocam é uma percepção atenta, pois realmente a participação dos pais na vida escolar das crianças é constante tanto no presencial, quanto no virtual, quando essas famílias reconhecem a importância dessa presença. Caso contrário, não são presentes e nem parceiras nos momentos presenciais e no decorrer das aulas online, continuaram não contribuindo, apenas cobrando da escola o que esperam enquanto instituição educativa.

Diante de todos esses relatos, é possível perceber a importância de um trabalho conjunto não só para a inclusão de crianças com deficiência, mas para que a aprendizagem seja efetivada. Família e escola são as duas instituições responsáveis pela formação integral do sujeito conforme aponta Lima (2020, p. 2):

Duas instituições dominam a formação cultural da pessoa, seu desenvolvimento e aprendizagens. São elas a família e a escola. A família é o contexto de formação básica da pessoa em relação aos valores de identidade individual e coletiva (valores e comportamentos) de seu grupo de pertencimento. A escola é um espaço de cultura, formadora do ser humano no âmbito dos conhecimentos historicamente acumulados e no âmbito da vida social.

Portanto, unir esforços em prol da formação integral dos estudantes é o nosso grande objetivo, visto que a participação dos pais na vida escolar das crianças, gera impactos positivos na sua aprendizagem.

É interessante observar que das cinco famílias participantes da pesquisa, temos dois casais que se revezavam no acompanhamento da criança. Geralmente, a figura materna é mais presente nesses momentos, mas vale ressaltar que no caso dessas famílias ambos sempre estiveram presentes. Na família em que o pai acompanhou suas filhas e foi o entrevistado, ele sempre esteve presente na escola junto com sua esposa, quando convocados.

O trabalho de parceria entre a escola e as famílias resultou em aprendizagens significativas, que podem ser observadas no relato das crianças:

Eu gostei das aulas online porque o papai me ajudava todo dia. (ALADIM)

Eu gosto muito das aulas online porque são muito legais, eu aprendo melhor por causa da ajuda do meu pai. Quando eu chlicava ele me ajudava também. (KYN LEE)

Quando eu fazia aula online a mãe me ajudava. Ela ligava a internet, ficava do meu lado. (ANA)

Ter os pais ao lado durante todo o ano letivo, apoiando nas diversas situações, foi o ponto alto dessa experiência de aulas online para as crianças. No cotidiano escolar das aulas presenciais, a presença dos pais fica limitada a tarefas de casa, hora da entrada, saída e momentos de reunião em que nem sempre a criança é convocada. Essa relação mais próxima nos momentos de sistematização de aprendizagens formais, trouxe às crianças a alegria de poder contar com as pessoas que elas mais confiam.

Os relatos das crianças mostram que, quando unimos esforços em prol de um objetivo comum, o resultado é positivo. Levar a escola para dentro de casa e trazer os pais para dentro da escola, apesar dos desafios e dificuldades,

mostrou que essa parceria é possível e necessária. Porém, a escola ainda precisa aprender a acolher e escutar.

6.5 A título de conclusão, mas apenas iniciando a discussão

Fazer a análise de conteúdos por meio das narrativas de crianças e seus pais trouxe uma visão mais ampla sobre as aprendizagens possíveis, o trabalho oferecido pela escola, suas potencialidades e suas insuficiências. Mas, mais do que isso, a possibilidade de olhar para essas famílias nas suas relações, seus desejos e frustrações, trouxe uma nova esfera de percepções não dimensionadas no início da pesquisa.

O contexto pandêmico foi e ainda é assustador em diversos aspectos: o medo da doença, as incertezas, as limitações e os afastamentos nas relações. Todas essas situações, além de outras não pontuadas, geram sentimentos contraditórios e exigem resiliência.

Em contrapartida, os desafios propostos por esse período trouxeram à luz ricas possibilidades de nos revermos enquanto pessoas, pois, ao sermos obrigados a nos distanciar uns dos outros, pudemos olhar para dentro de nós mesmos, nossas famílias e nossas relações.

Exploramos outras possibilidades de ensinar e aprender, vislumbramos potenciais que só foram possíveis de serem desvelados devido ao contexto vivenciado nesse ano atípico de 2020. Pais que se tornaram professores, crianças que aprenderam a usar a tecnologia além dos jogos de vídeo game, professores que se descobriram capazes de ensinar mesmo estando longe de seus pupilos. Que depois desse período de isolamento e aprendizagem possamos estar mais abertos e atentos às necessidades e inseguranças do outro, dispostos a enfrentar e superar juntos novos desafios como comunidade de aprendizagem.

Certamente, tudo isso nos mostrou nossas fragilidades e isso nos ajuda a olhar para outras realidades além das nossas próprias. Nesse caso, das famílias de crianças com deficiência que fazem parte da comunidade escolar e o quanto podemos aprender e ensinar juntos.

A escola e todas as famílias foram fortemente impactadas com esse contexto. Porém, para os pais de crianças com deficiência, os desafios foram

maiores, e mais ainda se observarmos que, das cinco famílias entrevistadas, quatro delas têm dois filhos e ambos são foco da inclusão, pois além das crianças que foram sujeitos da pesquisa, seus irmãos também têm ou estão sendo investigados para possíveis diagnósticos de TEA, TDAH e Altas Habilidades.

A disponibilidade e seriedade com que os sujeitos participaram e contribuíram com a pesquisa foi uma mostra da confiança que existe na relação família/escola e do quanto essa parceria pode ser rica e proveitosa para todos. Então fica um questionamento: os pais se abriram para expor suas vivências, sentimentos e expectativas, e a escola? Abriu-se para ouvi-los e procurar responder a essas demandas?

É necessário ressaltar que escolas inspiradas no Carisma Inaciano, têm a *Cura Personalis* como um de seus pilares, conforme apresenta o PEC 75:

Tem especial relevância o cuidado pessoal de cada um dos membros da comunidade (*cura personalis*), sempre orientado à melhor realização dos objetivos definidos para cada segmento da escola. Trata-se de cuidar da pessoa, porque ela é sempre o centro do processo, e, ao mesmo tempo, garantir o alcance dos resultados nos processos que são nosso compromisso institucional com alunos e famílias. (PEC, 2016, p. 65)

Portanto, nesse momento crítico em que a sociedade se encontra, colocar esse preceito em prática é urgente. Certamente, a Escola busca fazer o melhor pelos estudantes, afinal são eles o centro de todo o processo de aprendizagem. Porém, sem essa escuta, o nosso possível não atingiu todas as necessidades dessas famílias e suas crianças, o que ressalta a importância de ouvir e acolher essas pessoas.

Como pesquisadora que faz parte da gestão das aprendizagens, colher os dados em campo foi uma experiência singular, pois abriu novas possibilidades de olhar para as crianças e suas famílias na intimidade de suas relações com a escola e com a aprendizagem.

Por exemplo, a inversão de papéis, na qual os pais tornaram-se professores de seus filhos e o quanto isso afeta a relação entre eles, o quanto é desafiador para pessoas sem formação pedagógica mediar os processos de aprendizagem, bem como o quanto é difícil observar a evolução da aprendizagem da turma e perceber as dificuldades de seus filhos, são algumas das situações expostas na pesquisa e que não podem ser desconsideradas.

Com relação às crianças, precisamos levar em conta o quanto uma aula online exige e o esforço que fizeram para responder minimamente ao que lhes foi exigido. Por outro lado, a presença constante de seus pais e/ou mães evidenciou a alegria e segurança de tê-los constantemente por perto e a relevância do apoio de um adulto na mediação de suas aprendizagens.

A importância da escola enquanto espaço social, do brincar, do aprender juntos, fica evidente na fala das crianças quando se referem ao que lhes faz falta nesse momento de aulas virtuais. A escola precisa, portanto, abrir-se para essas demandas e contribuir para que essas famílias sejam acolhidas e ouvidas com o respeito e consideração que merecem. Porém, a escola faz parte de uma sociedade que também precisa se rever. Enquanto pessoas que vivem em uma sociedade em que a deficiência muitas vezes é vista como defeito, ou como doença, temos a obrigação de olharmos adiante.

Podemos e devemos começar esse movimento dentro da escola, já que a inclusão é uma busca constante na instituição escolar. É necessário mostrar à sociedade o quanto essas crianças são capazes de aprender e nos ensinar, além de deixar evidente o quanto seus pais pleiteiam todos os dias o direito de inclusão e aprendizagem de seus filhos. É essencial compartilhar com as famílias as expectativas e frustrações em relação à aprendizagem de seus filhos, que são muito maiores e mais doloridas do que as dos pais de filhos ditos neurotípicos, mas que em compensação, cada nova aprendizagem é comemorada com alegria.

Enquanto sociedade ainda temos muito o que aprender, cada sujeito carrega uma história, desejos, sentimentos, expectativas e frustrações. No caso de pessoas com deficiência, sua identidade não pode ser resumida pela deficiência, não é isso que a define. Precisamos alargar nosso olhar e ver suas subjetividades, ajudando na valorização de suas potencialidades e interesses e estimulando para que possa superar suas fragilidades, sem desconsiderar suas necessidades.

Esse tempo de pandemia nos mostrou o quanto é importante termos humildade para aceitar o novo, compreender que não temos o controle de tudo e que juntos somos capazes de fazer melhor. Firmar parcerias, olhar além do que aparentemente está exposto e considerar possibilidades inéditas de ensinar

e aprender foram apenas algumas das lições que aprendemos com essa experiência, que possamos levá-las para outros tempos e espaços.

Por isso, acredito que estamos apenas começando a discutir essas questões, ainda há um longo caminho pela frente, que escola e família poderão trilhar juntos rumo ao mesmo objetivo: construir uma sociedade inclusiva.

7. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: “SOB O OLHAR DE QUEM VIVE: TROCAS E RELATOS SOBRE INCLUSÃO”

Os dados da presente pesquisa trouxeram narrativas com questões que vão além do domínio cognitivo. A vulnerabilidade de uma situação como a pandemia mexe com o emocional e, diante disso, percebemos a importância de realizar um projeto de intervenção que seja capaz de olhar para as pessoas e mostrar que juntos podemos ser mais e melhores.

É essencial ter em mente que a escola e a família são as instituições responsáveis pela educação das crianças, adolescentes e jovens e, por isso, unir esforços para que esse trabalho seja realizado em parceria irá contribuir para que a inclusão e, conseqüentemente, a aprendizagem se tornem mais significativas, conforme nos mostraram os resultados da presente pesquisa. A partir disso, faz-se necessário uma proposta de intervenção que contribua para que escola e família possam trabalhar de forma cooperativa, apoiando-se mutuamente, contribuindo cada uma com seu papel para que o espaço em prol da aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens.

As famílias participantes abriram-se e foram capazes de trazer à tona suas dificuldades, expectativas, frustrações e alegrias. Na percepção de pesquisadora que faz parte da equipe de gestão do Colégio Medianeira, o fato de serem ouvidos modificou a relação entre essas famílias e a Escola, trazendo mais abertura e confiança. Dessa forma, se pudermos estender essa escuta para outras famílias, certamente teremos ganhos significativos para todos os envolvidos no processo de socialização, aprendizagem e inclusão.

Diante do exposto, propomos um projeto de intervenção que seja capaz de abrir espaço para escuta atenta das famílias com filhos com deficiência e, a partir daí, possamos construir juntos novas relações entre a comunidade escolar, baseadas no acolhimento e na empatia. Deve ficar claro, no entanto, que acolher e escutar nem sempre significa aceitar e concordar com o que é posto, mas respeitar e compreender o ponto de vista do outro.

Segundo Paulo Freire, escutar significa

[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.
[...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a

capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. (FREIRE, 2019, P.117)

Além disso, como Instituição que faz parte da Companhia de Jesus, a *Cura Personalis* deve fazer parte das relações entre os membros da comunidade educativa, tendo em vista que o cuidado com cada pessoa contribui na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Se a inclusão é o objetivo desta comunidade, acolher e escutar devem fazer parte de suas ações, pois “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar” (FREIRE, 2019, p. 118).

Nesse sentido, entendendo a importância da abertura da escuta ao outro, trago como proposta de intervenção, a partir do que pude vivenciar durante a coleta dos dados e posterior análise, a importância de um lugar de escuta na escola para essas famílias, crianças e jovens. Nesse sentido, proponho ao Colégio Medianeira o projeto “Sob o olhar de quem vive – trocas e relatos sobre inclusão”, que nos ajudará a olharmos a inclusão sob os olhos de quem vive a situação dentro de casa, com seus desafios, angústias, alegrias e superações.

A proposta é construir um espaço com o enfoque educacional, que possibilite e incite reflexões junto às famílias, convidando-as para um bate-papo de aproximadamente uma hora e meia sobre um tema a ser pautado de acordo com suas demandas em conjunto com as equipes pedagógicas e o Centro de Inclusão, com vistas a qualificação dos processos de aprendizagem dos estudantes. Os encontros serão bimestrais e os mediadores serão justamente o Centro de Inclusão e os Orientadores de Aprendizagem dos segmentos envolvidos, de acordo com suas especificidades. Ao início de cada encontro, faremos uma avaliação do anterior e combinaremos a próxima temática e, se necessário, convidados que poderão subsidiar o diálogo.

Os encontros inicialmente serão por meio da Plataforma *Teams*, conforme a situação da pandemia demanda, e, posteriormente, se tivermos segurança para os encontros presenciais e de acordo com a disponibilidade dos participantes, poderemos realizar os encontros presencialmente.

Além dos profissionais do Centro de inclusão e dos Orientadores de Aprendizagem, os professores e o Centro de Formação Cristã e Pastoral

(CFCP)¹⁵ poderão ser convidados a participar dos encontros, a fim de contribuir com suas especificidades, enriquecendo esses momentos. Porém, tudo irá depender das pautas de cada encontro e da disponibilidade das pessoas envolvidas.

Portanto, não existe uma organização prévia de como os encontros acontecerão, pois será a partir das demandas trazidas pelas famílias que iremos organizar esses momentos. Entretanto, poderemos sugerir leituras prévias e/ou algum filme relacionado aos temas propostos para contribuir com a reflexão. De acordo com os resultados da pesquisa, há alguns assuntos que foram levantados e podem ser um disparador para os encontros. São eles:

- apresentação dos resultados da pesquisa às famílias envolvidas e proposta de intervenção;
- o trabalho dos PAPs rumo à autonomia da criança;
- aprendizagem Integral: o que meu filho é capaz de aprender?
- PDI – Projeto de Desenvolvimento Individual – como funciona essa estratégia na escola?

Finalizado o ano letivo de 2022, faremos uma avaliação junto aos participantes para ver a possibilidade de darmos segmento ao projeto.

Logo abaixo, segue um quadro que sintetiza o projeto de intervenção e seus objetivos, assim como um cronograma dos encontros para o próximo ano letivo e que terá continuidade de acordo com o interesse das famílias e de outros sujeitos que demonstrem interesse a juntar-se ao grupo.

¹⁵ O Centro de Formação Cristã e Pastoral é a unidade responsável por trazer e manter na instituição a identidade jesuíta e inaciana, acompanhando a comunidade educativa em diversas atividades que colaborem no crescimento socioemocional e espiritual-religioso. Tem como finalidade favorecer e estimular atitudes como aproximação, acolhimento, respeito, cuidado, diálogo, discernimento, solidariedade, espiritualidade, ética e cidadania.

Quadro 9 - Síntese do projeto de intervenção

Projeto: “Sob o olhar de quem vive: trocas e relatos sobre inclusão
Público-alvo: Pais, Professores, Orientadores de Aprendizagem, Profissionais do Centro de Inclusão e Pastoral
Objetivo geral: Construir um ambiente profícuo de trocas entre a escola e as famílias com filhos público-alvo da inclusão, para que possamos qualificar a parceria família/escola com vistas a uma aprendizagem significativa.
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os resultados da presente pesquisa às famílias participantes; • Ouvir as famílias nas suas demandas, apoiando no que for possível e necessário com vistas a aprendizagem dos estudantes de inclusão; • Estabelecer uma relação de confiança entre escola/família e família/família, para que possamos juntos apoiar-nos uns aos outros, contribuindo para que se produzam práticas docentes voltadas a esse público, bem como seus registros.
Estratégias: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do resultado da presente pesquisa; • Organização dos encontros de acordo com a demanda das famílias; • Avaliação de cada encontro para perceber a pertinência dos assuntos tratados; • Organização das pautas para novos encontros; • Seleção de textos e filmes que poderão provocar reflexões.
Cronograma: Ano letivo de 2021: Novembro 2021 - Apresentação dos resultados da pesquisa às famílias participantes e convite de participação para os momentos de escuta; Ano letivo de 2022: Março 2022 – 1º encontro – apresentação da proposta aos presentes e definição das pautas para os encontros Maio 2022 – 2º encontro – de acordo com a pauta definida anteriormente Julho 2022 – avaliação do encontro anterior e pauta a definir Setembro 2022 – avaliação do encontro anterior e pauta a definir Novembro 2022 - avaliação do projeto e possibilidade de dar segmento aos encontros.

Por fim, a proposta de intervenção propõe escutar as famílias acolhendo suas demandas e nessa troca, a escola se torna mais inclusiva, contribuindo conseqüentemente com a sociedade. Segundo 99º artigo do PEC (2016, p. 75),

A interação escola, família e comunidade abre espaços para o fomento do diálogo sobre a participação das famílias no espaço escolar. Ademais, acaba por incidir na criação de vínculos que promovam e

construam a justiça social na sociedade e reverberem na inserção e no reconhecimento dos colégios como parte constitutiva do contexto social no qual se localizam.

A possibilidade de trazer os pais a participar de momentos de escuta e troca, contribui para a construção de um clima institucional mais aberto, buscando uma gestão participativa, em que a comunidade escolar é ouvida e contribui para a qualificação da escola enquanto centro de formação integral e espaço social privilegiado.

A proposta de intervenção sugere uma nova forma de a Escola pensar a inclusão, partindo dos principais interessados por esse processo, especialmente nesse momento de dúvidas e inseguranças que o contexto pandêmico nos trouxe. Todavia, para que essa realidade inclusiva se concretize é necessário trazer a comunidade escolar como um todo, pois desta forma construiremos uma cultura realmente inclusiva.

Isso, sem dúvida, trará novas perspectivas para os encontros de partilha, com outros públicos que posteriormente poderão contribuir nas reflexões e ações: estudantes público-alvo da inclusão ou não, famílias que acabam recebendo o diagnóstico de seus filhos durante o ano letivo, famílias novas na instituição e que também merecem apoio e acolhimento, famílias que não têm filhos com deficiências. Enfim, todos deverão ser convocados para construirmos juntos a cultura inclusiva, ultrapassando os limites da escola e contribuindo para a sociedade.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer pesquisa é abrir-se para novas aprendizagens. O processo de ler, estudar, escrever, escutar e analisar foi fundamental para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Ao mesmo tempo, mostrou o quanto ainda temos a aprender e investir para que a inclusão passe a ser vista com mais respeito e amorosidade.

Inicialmente, foi necessário contextualizar o tempo e o espaço que estávamos pesquisando, afinal, estamos vivendo um momento histórico que precisava ser descrito. Buscar mais informações sobre a inclusão escolar, fazendo uma retrospectiva das questões legais a partir da Constituição Federal de 1988 e conceituar a inclusão de acordo com um referencial teórico, foi o passo seguinte. Como a aprendizagem integral das crianças de inclusão era o tema central da pesquisa, fez-se necessário olhar para a criança enquanto sujeito protagonista, que faz parte de uma família, frequenta uma escola e, portanto, precisa ser considerado por essas instituições sociais como o principal foco de suas ações. De acordo com o que observamos ao longo do trabalho, ações devem ser conjuntas para que possamos promover aprendizagem para todos, considerando as dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual religiosa, conforme preconiza a Instituição pesquisada.

As entrevistas com as crianças e seus familiares nos abre possibilidades para novas reflexões, práticas pedagógicas e relações entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Os diferentes olhares, conhecimentos e concepções enriquecem, pois, o contexto vivenciado, trazendo novas oportunidades de compreender, acolher e incluir o outro. O objetivo geral desse estudo consiste em analisar, a partir da perspectiva das crianças e suas famílias, quais as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia, considerando as potencialidades e dificuldades de cada sujeito.

Como Orientadora de Aprendizagem, ao iniciar a pandemia foi possível perceber as dificuldades de todos os envolvidos nesse novo processo de ensinar e aprender: famílias, professores, gestores, crianças, todos conhecendo uma forma diferente de se relacionar, aprender e de ensinar. A princípio, acompanhando os processos de aprendizagem dos estudantes, a maior preocupação foi com as crianças de inclusão, pois a presença e o contato físico

são fundamentais para a comunicação, aprendizagem e socialização delas. Foram levantadas muitas questões: será que as crianças irão aprender? Como faremos com as crianças que precisam do acompanhamento de uma PAP? Os pais conseguirão acompanhar seus filhos para que possamos ter parceria nesse momento atípico? Como adaptar currículo e atividades sem verificar o que estão aprendendo e quais suas necessidades, se não estamos junto com a criança? Essas e outras dúvidas foram sendo respondidas com o passar do tempo.

Foi possível perceber que, de uma outra forma, as crianças começaram a responder às estratégias propostas e as aprendizagens foram se construindo. A questão era compreender como isso vinha acontecendo e, por isso, a importância de percebermos, sob o ponto de vista das crianças e das pessoas que as acompanham, quais aprendizagens eram essas.

Durante as entrevistas, os pais discorreram sobre as potencialidades e dificuldades apresentadas no processo de ensino aprendizagem de seus filhos neste tempo de pandemia. Porém, os dados coletados em campo nos mostraram que, além das potencialidades e fragilidades dos sujeitos (crianças), deparamo-nos com as potencialidades e fragilidades da instituição escolar e das famílias.

Diante dessa constatação e fazendo uma retrospectiva dos caminhos da pesquisa, percebe-se que as reflexões e ações dirigidas à inclusão não cessam, pois o contexto da inclusão está em constante construção, faz parte de uma sociedade em movimento, mas precisa colocar-se como prioridade se quisermos uma sociedade justa e efetivamente inclusiva.

A instituição pesquisada possibilitou um estudo de caso que nos deu uma pequena mostra da importância dos diversos olhares sobre a inclusão escolar. Ouvir as crianças e seus pais foi fundamental para que pudéssemos ter uma outra perspectiva sobre nossas ações enquanto escola que se diz inclusiva.

Acredito que a resposta ao problema proposto e o objetivo geral da pesquisa foram contemplados, pois conseguimos trazer a perspectiva das crianças e seus familiares para o tema da aprendizagem em tempos de pandemia, considerando suas potencialidades e dificuldades. Mas mais do que isso, pudemos perceber outros aspectos que só foram possíveis pelo fato de abrimos espaço ao diálogo e à escuta.

Ao organizar os roteiros para as entrevistas semiestruturadas, tinha ciência de que poderíamos seguir as questões apontadas e abrir para outras

possibilidades, o que acabou enriquecendo a pesquisa e trazendo novas percepções sobre o contexto familiar dos entrevistados em vista de um momento delicado como o que atravessamos.

Para que fosse possível responder ao objetivo geral da pesquisa, foram definidos quatro objetivos específicos. O primeiro objetivo pretendia descrever as práticas inclusivas propostas pela escola nesse contexto de afastamento protetivo para garantir a aprendizagem das crianças. Desta forma, buscou-se uma Pesquisa Documental e o primeiro documento a ser lido foi o planejamento dos professores, pois é ali que deve conter o registro das estratégias utilizadas durante as aulas. Porém, não foi no planejamento dos professores que encontramos estratégias voltadas aos alunos de inclusão. De toda forma, esse aspecto já está sendo retomado com os docentes, pois, ao planejar, devem ter em mente que todos os estudantes precisam aprender e, para isso, é imprescindível oferecer estratégias previamente pensadas que incluam todas as crianças.

Na sequência, buscamos os documentos do Centro de Inclusão, pois os PAPs acompanhavam diretamente as crianças e, portanto, as estratégias utilizadas por esses profissionais estavam registradas nesses documentos, que contribuíram para que o objetivo fosse parcialmente respondido. Ressaltamos que os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) não são uma estratégia institucional, alguns estudantes tinham um plano organizado pelas PAs e outros não, portanto, não o utilizamos como documento para a pesquisa.

Durante as entrevistas, os pais trouxeram a sua percepção do que a Escola vinha oferecendo para contribuir com a aprendizagem, tais como reuniões semanais, momentos individuais com o PAP e/ou o professor, as adaptações realizadas e a possibilidade de imprimir as tarefas para que as crianças pudessem fazer em casa. Porém, o aspecto levantado pelas famílias que garantiu a manutenção do interesse e do vínculo de seus filhos com a escola foi a postura de acolhimento e incentivo dos professores durante as aulas.

O segundo objetivo visava compreender quais os principais desafios impostos para as crianças e suas famílias na inclusão escolar com as aulas remotas. Aos adultos, o aspecto apontado pela maioria dos participantes foi o desafio de acompanhar e precisar mediar as aprendizagens das crianças sem ter formação para isso. Ao analisarmos as entrevistas, percebemos que o fato

de que os pais, ao acompanharem as aulas e se depararem com ritmos e formas de aprender de seus filhos em relação à turma, foi algo muito difícil. Essa possibilidade trouxe à tona as expectativas e comparações com os colegas, o que não acontecia nas aulas presenciais. As dificuldades de aprendizagem ficaram mais evidentes, o que acabou trazendo frustrações e sentimentos contraditórios em relação às crianças, pois os pais acabaram assumindo papéis de mediadores dessas aprendizagens.

Enquanto escola, precisamos olhar para o quanto isso é difícil para os pais. Perceber de que forma podemos ajudar as famílias a compreender que cada criança possui um ritmo e uma forma de aprender que lhe são próprios, e respeitar essas especificidades é muito importante para que a criança aprenda de acordo com suas potencialidades e possamos estimular para que, na medida do possível, supere as dificuldades. Segundo o artigo 49 do PEC (2016, p. 48):

Uma escola inclusiva oferece não apenas recursos especializados, mas também um espaço que valoriza a diversidade, no qual se experimentam as vantagens de um ensino e de uma aprendizagem cooperativos, em que todos ajudam e são ajudados.

A parceria família/escola nesse momento é importante para que possamos fazer um trabalho cooperativo, em que o apoio mútuo nos fortalece enquanto comunidade de aprendizagem.

Para as crianças, a exigência da atenção durante as aulas foi, sem dúvida, o maior desafio. Na dinâmica das aulas presenciais, a interação entre as crianças se dava espontaneamente. Apesar de os estudantes precisarem ser convidados frequentemente a estarem atentos, muitas vezes isso acontecia por meio do toque, da troca de olhares, combinados realizados nos momentos de aula. Na tela do computador, essas interações ficaram limitadas e a exigência de atenção de fato era muito maior. A partir daí, percebe-se o quanto as crianças foram exigidas e as famílias precisam se mobilizar para que fosse possível dar apoio às crianças nas suas demandas escolares e dar continuidade nas aprendizagens, sem perder o vínculo com a escola e os colegas.

Com o terceiro objetivo, a intencionalidade era verificar qual o impacto que a nova rotina trouxe para a organização familiar e quais os reflexos disso na aprendizagem das crianças. Conforme vimos no decorrer da dissertação, as famílias contemporâneas modificaram suas configurações, papéis e rotinas de

acordo com as mudanças sociais. Porém, observamos, ao trabalhar com famílias dentro da escola, que, na maioria delas, geralmente as tarefas com os filhos ainda ficam relegadas às mães, que têm maior presença nas reuniões pedagógicas, nos atendimentos individuais e/ou levando e trazendo seus filhos para a escola quando as aulas são presenciais.

Observar o envolvimento dos pais nesse momento de pandemia foi surpreendente. Das cinco famílias entrevistadas, três pais acompanhavam seus filhos diariamente. Para as crianças esse foi um momento especial, basta ver os comentários sobre o quanto as aulas online foram valorizadas por elas pelo fato de ter o pai ao seu lado.

Essa mudança de rotina foi entendida como um dos desafios enfrentados pelas famílias e a aprendizagem das crianças foi impactada diretamente, mas a forma de perceber essas mudanças foi oposta nos dois grupos de entrevistados. Para a maioria dos adultos, foi exaustivo acompanhar as aulas e tarefas diariamente, fora a demanda de trabalho, casa e outros afazeres. Sabemos o quanto os pais ficaram sobrecarregados nesse momento, porém, para as crianças, a possibilidade de ter seus pais e/ou mães por perto durante as aulas e as tarefas solicitadas, foi uma oportunidade de estarem juntos por mais tempo, poder contar com seus auxílios e atenção. Apesar da falta que os colegas e o espaço físico da escola fizeram para as crianças, sentiram-se seguras e amparadas dentro de casa.

A percepção das crianças demonstra que foi difícil manterem-se atentas ao computador durante as aulas, mas, ao receberem o suporte de seus pais e mães, foram capazes de superar as dificuldades e darem continuidade ao processo de ensino aprendizagem com mais ânimo.

O quarto objetivo teve a intenção de elencar os procedimentos apontados pelas famílias que tiveram impacto positivo na inclusão e aprendizagem das crianças. Com isso, a Escola poderá dar continuidade a essas estratégias, independente do modelo de aulas proposto. Os pais trouxeram o papel do professor como o principal aspecto a ser considerado na inclusão de seus filhos para que se engajassem nas aulas e conseguissem acompanhar o que lhes era proposto.

A importância de reuniões realizadas com frequência regular entre a escola e a família a fim de acompanhar a aprendizagem integral de seus filhos

foi outra questão apontada. Diante disso, discutiram sobre a relevância de que cada segmento cumpra o seu papel, tanto dentro da escola, quanto no âmbito familiar, mas de forma cooperativa.

Finalmente, uma proposta de intervenção vem ao encontro dos aspectos observados por meio da coleta de dados, porém o objetivo principal acabou nos levando para outras aprendizagens, não só as construídas pelas crianças nesse tempo de pandemia. No aspecto cognitivo, ao olharmos para os conteúdos trabalhados, sabemos que algumas questões precisarão ser retomadas, mas as aprendizagens foram muitas, desde o abrir-se para se comunicar, aprender a esperar sua vez para falar, até o saber usar a tecnologia como instrumento de aprendizagem.

Observamos o quanto os pais puderam aprender com essa experiência e o quanto a escola aprendeu sobre tecnologias e adaptações, mas ainda têm muito a aprender sobre acolher e ouvir o que as famílias e as crianças têm a nos ensinar. Por isso, constituir um espaço de escuta das famílias a fim de acolher suas necessidades, poderá nos ajudar a construir uma relação de cooperação e parceria, objetivando a inclusão de todos e cada um.

Enquanto gestora da instituição pesquisada, sempre tive a certeza de que o caminho era o trabalho cooperativo, a gestão democrática como alternativa para qualificação dos processos de aprendizagem e inclusão. No decorrer das entrevistas, a importância da parceria família/escola foi endossada tanto pelos adultos, quanto pelas crianças. Os primeiros, porque reafirmaram o quanto a família contribui para a aprendizagem integral da criança, além da possibilidade de colaborar para qualificar os processos que a escola propõe. Já as crianças, em sua maioria, ao perceber escola e família caminhando lado a lado, mostraram-se seguras e amparadas por ambas as instâncias, apesar de um contexto de pandemia, que gera inseguranças, ansiedades e angústias.

Enquanto pesquisadora, desde o início minha intenção era ouvir o que os sujeitos que vivem a inclusão percebem sobre esse processo. O olhar sobre o outro não me contentava, era necessário ver sob o olhar do outro. Ao focar na aprendizagem integral dos alunos e organizar os roteiros das entrevistas, não imaginei que uma gama de outras situações fossem ficar tão evidentes. A participação das famílias e das crianças na pesquisa me trouxe mais

inquietações e a certeza de que precisamos seguir juntos na constante busca de uma sociedade inclusiva.

Entendo que, ao materializar a proposta de intervenção, surgirão outros temas, sujeitos e situações para que a inclusão seja discutida e considerada. Espero que esse material possa extrapolar os limites da instituição pesquisada para que outras pessoas passem a perceber a importância de falarmos *com* os sujeitos da inclusão, e não apenas *sobre* eles. Só assim estaremos considerando a possibilidade de uma sociedade mais humana, que acolha as diferenças com amorosidade e empatia.

Dessa forma, agradecer a essas famílias por suas contribuições na pesquisa não é suficiente. Foram seus olhares e percepções que ampliaram o meu olhar. Passei a ansiar por um mundo menos astuto e mais sábio, capaz de olhar além das aparências. Desejo que a pesquisa possa contribuir nesse sentido, suscitando mais motivos para ampliarmos o estudo e a pesquisa sobre a inclusão, pois acredito veementemente no conhecimento como instrumento de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, Abdeljalil **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**, Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BARDIN, Laurence, **Análise de Conteúdo**. São Paulo: 70 Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Manifestação do CONANDA sobre o direito à educação de crianças e adolescentes durante a pandemia do COVID-19**. Disponível em: <[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/SEIMDH - 1196828 - Manifesto sobre educacao na pandemia.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/SEIMDH_-_1196828_-_Manifesto_sobre_educacao_na_pandemia.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 07 dez. 2019.

_____. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 08 dez. 2019.

_____. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 07 dez. 2019.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 2018. Disponível em: _____. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 fev. de 2016.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 07 dez. 2019.

_____. **Lei 130.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 08 jan. 2020.

_____. **Resolução 04, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes operacionais para o AEE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 055, de 10 de maio de 2013**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação

Inclusiva. Disponível em: <http://www.pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>> Acesso em: 08 dez. 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 07/12/19.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

_____. **Parecer CNE/CP nº: 9/2020, de 08 de junho de 2020.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-ppc009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 16 fev. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**, 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**, Porto Alegre: Mediação, 2008.

COLÉGIO MEDIANEIRA. **Projeto do Centro de Inclusão 2018**. Curitiba, 2018.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011

COSTA, Joana Simões de Mello et al. **Funções executivas e desenvolvimento infantil**: habilidades necessárias para a autonomia : estudo III / organização Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. 1. ed. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016 disponível em <https://ncpi.org.br/publicacoes/funcoes-executivas-infancia/> >. Acesso em: 28 jun. 21

ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013

FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias, (orgs) – **Por uma cultura da infância**: Metodologias de Pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela, (orgs) – **Sociologia da Infância no Brasil**, Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. 2 ed. Curitiba: Atual, 2011.

FERRE, Lara N. P. de. (2001). **Identidade, diferença e diversidade**: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). Habitantes de Babel: políticas e poética da diferença. (pp.195-214). Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/identidade_diferenca_e_diversidade.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa **Análise de conteúdo**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 59 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GUIDINI, Fernando, **O isolamento social, a COVID-19 e os processos de aprendizagem do Colégio Medianeira**. Curitiba: Edição do autor, 2020.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep 2021. Disponível em

<https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2020.zip>. Acesso em: 13 mai 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

KLEIN, Luiz Fernando. **A Educação Jesuíta frente à Pandemia**. Disponível em <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=5104> Acesso em 09 jun. 2020.

KSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto a implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa**. In: Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.149-166.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática - 6ª Ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, Elvira Souza. **Cérebro em tempos de quarentena**. Disponível em <<https://souzalimaelvira.blogspot.com/2020/04/elvira-souza-lima-pandemia-e-cerebro.html?m=1>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. Trabalhando com pagens. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, 1989.

_____. Cultura da escola e cultura da família: reflexões em situação de pandemia. **Cadernos do CEPAOS**. Disponível em: <<https://cadernosdocepaos.blogspot.com/2020/08/cultura-da-escola-e-cultura-da-familia.html>>. Acesso em: 15 mai 2021

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação & Realidade**. V. 34, n. 2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, maio/ago. 2009.

LÜCK, Heloisa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUZ, Rosângela Maria Nunes da. **Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2030>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. (Coleção cotidiano escolar)

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sonia Cristina de; GOMES, Cleomar Ferreira. Sociologia da infância: uma questão possível. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013

ORTIZ, Cilene de Oliveira; BOTTERO, Camila Corrêa; LOCKMANN, Kamila. Os alunos com deficiência no ensino remoto emergencial. In.: **Pesquisar com a escola**: currículo e inclusão em foco. Clarice Salete Traversini, Kamila Lockmann, Renata Sperrhake (Orgs.) São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 129-141

PACHECO, José et. al. **Caminhos para a Inclusão**: um guia para aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papirus, 1997

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Resolução n.º 1.522, de 7 de maio de 2020**. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2020. Disponível em <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_gsseed_1522_2020.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

PEC. **Projeto Educativo Comum/RJE**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2016.

PROVIN; Priscila; KLEIN; Rejane Ramos e SCHERER; Renata Porcher. **Inclusão e educação**: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Editora Unisinos, 2015.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**, Revista de Ciências da Educação. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios praxeológicos In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013

SAYÃO, Roseli. Filhos... melhor não tê-los? In: AQUINO, Julio Groppa; SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; TAILLE, Yves Joel Jean Marie Rodolphe de La. **Família e educação**: quatro olhares. [S.l.: s.n.], 2011.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Todos Pela Educação 29 Jan, 2018. Conheça o Histórico da Legislação sobre Inclusão. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conhecao-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>>. Acesso em: 05 jun. 2019

UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília, DF: Unesco; Orealc, 2008. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585/PDF/150585por.pdf.multi>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

UNICEF. Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: UNICEF, 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fonte, 1984.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS
SINOS

Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-
Graduação

Comitê de Ética em Pesquisas

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Fernando Guidini, Diretor Acadêmico do Colégio Nossa Senhora Medianeira, declaro estar ciente de que Mônica Diva Barddal Tonocchi efetuará pesquisa intitulada “PROJETO: A SALA DE AULA NA SALA DE ESTAR: o que as crianças e suas famílias têm a dizer sobre esse lugar?”, no período entre 11/2020 e 01/2021, com o seguinte objetivo:

Analisar, a partir da perspectiva das crianças e suas famílias, quais as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia, considerando as potencialidades e dificuldades de cada sujeito.

A metodologia prevista consiste em uma Pesquisa Qualitativa na modalidade de Estudo de Caso, utilizando como instrumentos de coleta de dados, análise documental e entrevista semiestruturada, realizada com os familiares e estudantes alvo da inclusão com idades entre 6 e 12 anos.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A pesquisadora assegura ainda, que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos de acordo com o disposto no art. 5º, inciso I, da "Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais", Lei nº 13.709/2018 e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Curitiba, novembro de 2020.

Fernando Guidini

Diretor Acadêmico do Colégio Nossa Senhora Medianeira.

APÊNDICE B – TCLE - ACOMPANHANTES



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS
SINOS

Unidade Acadêmica de Pesquisa e
Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ACOMPANHANTES DOS COMPROMISSOS ESCOLARES DO ESTUDANTE

Prezado(a) ,

Meu nome é Mônica Diva Barddal Tonocchi, mestranda do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e estou realizando a pesquisa intitulada “PROJETO: A SALA DE AULA NA SALA DE ESTAR: o que as crianças e suas famílias têm a dizer sobre esse lugar?”, sendo orientada pela Professora Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

Venho, por esse termo, convidar você, como voluntário(a), a participar desse trabalho que pretende analisar, a partir da perspectiva das crianças e suas famílias, quais as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia, considerando as potencialidades e dificuldades de cada sujeito.

A metodologia adotada para este estudo envolve pesquisa documental e entrevista semiestruturada, realizada com os estudantes alvo da inclusão com idades entre 6 e 12 anos e com as pessoas que as acompanham nos compromissos escolares, por meio da plataforma *Teams*. As identidades e as imagens dos participantes serão resguardadas, mantendo sigilo. A presente pesquisa é de risco mínimo, pois não acarretará nenhum dano aos participantes.

Além disso, os sujeitos da pesquisa serão de diferentes séries, dessa forma não será possível identificá-los. Porém, diante desse contexto, mesmo com o sigilo e cuidado ético, se você se sentir constrangido(a) em responder algumas perguntas da entrevista, visto que sou Orientadora de Aprendizagem da instituição, terá a liberdade de recusar-se a responder as questões levantadas e/ou de participar da pesquisa.

Além disso, seguirei as orientações do parágrafo 1º, do capítulo IV da Resolução nº510 de 2016, “quando o pesquisador perceber qualquer

possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP.” Portanto, tomarei todos os cuidados a fim de respeitar sua vontade.

Participando desta pesquisa, você contribuirá para o registro de uma experiência histórica singular e estará ajudando a escola a organizar propostas para que as crianças possam aprender melhor, por meio de momentos de troca entre as famílias das crianças de inclusão e a escola.

Asseguro que sua decisão pela participação nessa pesquisa é livre, havendo a possibilidade de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo pessoal. Destaco ainda, que o caráter ético deste trabalho assegura o sigilo das informações coletadas, utilizadas somente para os fins dessa investigação, além da preservação da identidade dos participantes.

Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, será possível entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (41) 99841-4584 ou pelo e-mail moniconocchi@gmail.com.

Curitiba, novembro de 2020.

Nome do participante

Assinatura do participante

Mônica Diva Barddal Tonocchi
(Aluna Pesquisadora)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS
SINOS

Unidade Acadêmica de Pesquisa e
Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Srs. Pais ou responsáveis,

Seu(sua)filho(a) está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa “PROJETO: A SALA DE AULA NA SALA DE ESTAR: o que as crianças e suas famílias têm a dizer sobre esse lugar?”, sob a responsabilidade da pesquisadora Mônica Diva Barddal Tonocchi, mestranda do programa de Mestrado Profissional de Gestão Escolar, e orientada pela Professora Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha. Esta pesquisa pretende analisar, a partir da perspectiva das crianças e suas famílias, quais as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia, considerando as potencialidades e dificuldades de cada sujeito.

A metodologia adotada para este estudo envolve pesquisa documental e entrevista semiestruturada, realizada com os estudantes alvo da inclusão com idades entre 6 e 12 anos e com as pessoas que os acompanham nos compromissos escolares, por meio da plataforma *Teams*.

Como a pesquisadora trabalha na mesma instituição que ocorrerá a pesquisa, todas as informações prestadas, imagens e identidades serão mantidas em sigilo e os riscos da pesquisa são mínimos, não acarretando nenhum dano aos participantes. Além disso, os sujeitos da pesquisa serão de diferentes séries, dessa forma não será possível identificá-los. Porém, diante desse contexto, mesmo com o sigilo e cuidado ético, é possível que seu(sua) filho(a) se sinta constrangido(a) em responder algumas perguntas da entrevista, visto que a pesquisadora é Orientadora de Aprendizagem da instituição. Caso isso ocorra, terá a liberdade de recusar-se a responder as questões levantadas e/ou de participar da pesquisa.

Além disso, seguiremos as orientações do parágrafo 1º, do capítulo IV da Resolução nº510 de 2016, “quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir

o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP.” Portanto, tomaremos todos os cuidados a fim de respeitar a vontade da criança.

Os riscos decorrentes da participação das crianças na pesquisa, respondendo à referida entrevista são mínimos, porém, pode acontecer de ficarem tímidos, e tomaremos todos os cuidados a fim de respeitar sua vontade. Participando desta pesquisa seu(sua) filho(a) contribuirá para o registro de uma experiência histórica singular e estará ajudando a escola a organizar propostas para que as crianças possam aprender melhor, por meio de momentos de troca entre as famílias das crianças de inclusão e a escola.

Depois de concordar, poderão desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo para vocês. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo. Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, poderão entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (41)99841-4584 ou pelo e-mail monicatonocchi@gmail.com

A participação do seu(sua) filho(a) é voluntária e extremamente importante.

Atenciosamente,

Nome do participante

Assinatura do responsável pelo
participante

Mônica Diva Barddal Tonocchi
(Aluna Pesquisadora)

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS
SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-
Graduação
Comitê de Ética em Pesquisas

TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezada criança,

Você está convidado(a) para participar da pesquisa “PROJETO: A SALA DE AULA NA SALA DE ESTAR: o que as crianças e suas famílias têm a dizer sobre esse lugar?”. Seus pais permitiram que você participe, mas para mim é importante saber se você concorda em participar.

Quero saber o que você está achando das interações on-line e se consegue perceber o que está aprendendo nesse período.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 6 a 12 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita por meio da plataforma *Teams*. Seu uso é considerado seguro, mas é possível acontecer de você ficar tímido(a), ou não se sentir à vontade para conversar. Caso aconteça algo que deixe você chateado(a), você pode me falar na mesma hora, ou me procurar pelo telefone (41) 99841-4584.

Participando dessa pesquisa você, contribuirá para o registro de uma experiência histórica singular e estará ajudando a escola a organizar propostas para que as crianças possam aprender melhor, por meio de momentos de troca entre as famílias das crianças de inclusão e a escola.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem contar o nome das crianças que participaram. As imagens das entrevistas também não serão divulgadas.

Quando terminarmos a pesquisa, iremos propor momentos de troca de ideias entre a sua família e a de alguns colegas.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “PROJETO: A SALA DE AULA NA SALA DE ESTAR: o que as crianças e suas famílias têm a dizer sobre esse lugar?”

Entendi o que pode acontecer se eu participar desta pesquisa e que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que não terá problema nenhum.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Curitiba, ____ de _____ de _____.

Nome do participante

Assinatura do participante

Mônica Diva Barddal Tonocchi
(Aluna pesquisadora)

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

Antes de entrar na entrevista propriamente dita, é importante traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Para isso, convém iniciar com as seguintes questões:

Idade, série que cursa, tempo que frequenta a instituição pesquisada, se já frequentou outras escolas e quantas.

Considerando a faixa etária das crianças que responderão as entrevistas, o vocabulário deve ser apropriado para melhor compreensão, considerando as seguintes questões:

1. Como foi para você começar as aulas on-line?
2. Você gosta mais das aulas na escola, ou das aulas on-line?
Por quê?
3. Ficou mais fácil, ou mais difícil aprender desta forma?
4. Tem alguém que te ajuda em casa? De que forma?
5. O que você acha que você aprendeu com essa experiência?
6. Ao retornar para a escola, se você pudesse, mudaria alguma coisa?
7. Tem algo que você levaria para a escola do que fizeram nas aulas on-line?
8. Tem algo que você gostaria de falar sobre a escola, seus professores e colegas, que não foi perguntado?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ACOMPANHANTES

Antes de entrar na entrevista propriamente dita, é importante traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Para isso, convém iniciar com as seguintes questões:

Idade, sexo, qual a relação que tem com a criança.

1. Como foi a adaptação da rotina familiar com o início das aulas on-line?
2. Qual o maior desafio enfrentado nesse momento?
3. Vocês tiveram apoio da escola?
4. O que foi determinante para que a aprendizagem pudesse acontecer nesse contexto?
5. Quais foram as aprendizagens tecidas pelo aluno com essa experiência?
6. O que sugere manter no retorno das aulas presenciais que está sendo feito nesse momento?
7. Tem algo que você gostaria de falar sobre a escola, seus professores, equipe pedagógica, centro de inclusão e estudantes, que não foi perguntado?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A SALA DE AULA NA SALA DE ESTAR: o que as crianças e suas famílias têm a dizer sobre esse lugar?

Pesquisador: MONICA DIVA BARDDAL TONOCCHI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39740220.6.0000.5344

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.583.886

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa “A sala de aula na sala de estar – o que as crianças (e suas famílias) têm a dizer sobre esse lugar?” é desenvolvido pela aluna Mônica Diva Barddal Tonocchi, sob orientação da professora doutora Maria Aparecida Marques da Rocha, no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Trata-se de uma pesquisa de mestrado profissional que tem como objetivo “analisar, a partir da perspectiva das crianças e suas famílias, quais as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia, considerando as potencialidades e dificuldades de cada sujeito.” Para concretizar tal objetivo, a pesquisadora realizará um estudo qualitativo com “estudantes alvo da inclusão com idades entre 6 e 12 anos e com as pessoas que as acompanham nos compromissos escolares”. Serão realizados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa documental e entrevista semiestruturada por meio da plataforma Teams.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa apresentados pela pesquisadora são:

1.2.1 Objetivo geral

Analisar, a partir da perspectiva das crianças e suas famílias, quais as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia, considerando as potencialidades e

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

Continuação do Parecer: 4.583.886

dificuldades de cada sujeito.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Descrever as práticas inclusivas propostas pela escola, nesse contexto de afastamento protetivo, para garantir a aprendizagem das crianças.
- b) Compreender quais os principais desafios impostos para as crianças e suas famílias na inclusão escolar com as aulas remotas.
- c) Verificar qual o impacto que a nova rotina trouxe para a organização familiar e quais os reflexos disso na aprendizagem das crianças.
- d) Elencar os procedimentos apontados pelas famílias que tiveram impacto positivo na inclusão e aprendizagem das crianças.
- e) Organizar um projeto com momentos de troca entre as famílias de crianças de inclusão, a fim de qualificar a parceria família/escola em prol da aprendizagem das crianças.

Fonte: Projeto de Dissertação (2020, pp.8-9).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos, medidas protetivas e benefícios indicados pela pesquisadora são:

Riscos:

A presente pesquisa é de risco mínimo, pois não acarretará nenhum dano aos participantes. A pesquisadora trabalha na mesma instituição que ocorrerá a pesquisa, portanto, todas as informações prestadas pelos participantes serão mantidas em sigilo não acarretando nenhum dano ao participante, conforme explicitado no TCLE. Além disso, os sujeitos da pesquisa serão de diferentes séries, dessa forma não será possível identificá-los. Porém, diante desse contexto, mesmo com o sigilo e cuidado ético, é possível que os participantes se sintam constrangidos em responder algumas perguntas da entrevista, visto que a pesquisadora é Orientadora de Aprendizagem da instituição pesquisada. Caso isso ocorra, os sujeitos terão a liberdade de recusar-se a responder as questões levantadas e/ou de participar da pesquisa. Além disso, a pesquisadora poderá seguir as orientações do parágrafo 1º, do capítulo IV da Resolução nº510 de 2016, "Quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP."

Endereço: Av. Unisinos, 950
Bairro: Cristo Rei **CEP:** 93.022-000
UF: RS **Município:** SAO LEOPOLDO
Telefone: (51)3591-1198 **Fax:** (51)3590-8118 **E-mail:** cep@unisinos.br

Continuação do Parecer: 4.583.886

Benefícios:

A pesquisa possui relevância para o campo da educação, da educação inclusiva, para o trabalho da relação família/escola, por ser extremamente atual e num momento inédito, fazendo um registro histórico do contexto da pandemia do Covid 19. Os resultados da pesquisa contribuirão para a gestão pedagógica do processo de aprendizagem dos estudantes. Os participantes da pesquisa poderão usufruir futuramente de estratégias e orientações para a inclusão e aprendizagem das crianças, organizadas a partir de suas contribuições com a pesquisa.

Fonte: Formulário da Plataforma Brasil (2020. p.3).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa analisa um tema relevante para o campo da Educação, principalmente para as áreas da Gestão Educacional e da Educação Inclusiva. Da forma como foi desenvolvido e estruturado, o documento atende aos requisitos exigidos de um projeto de pesquisa de mestrado profissional, apresentando fundamentação teórica, delimitação dos objetivos e adequação aos procedimentos metodológicos propostos.

Com relação ao cronograma proposto, destaca-se que ele não foi reformulado na Plataforma Brasil. A relatora do projeto buscou esclarecimentos sobre este item e entendeu que não havia impedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa. Por isso, decidiu-se pela aprovação considerando os prazos exíguos para a realização do trabalho de campo e defesa da dissertação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram apresentados e estão adequados aos requisitos das Resoluções 466/2012 e 510/2016.

Recomendações:

Pandemia de Covid-19. Caso o risco de contaminação e a exigência de distanciamento físico impeçam a realização do trabalho de campo e impliquem em alterações metodológicas não contempladas neste Projeto avaliado entre os meses de fevereiro e março de 2021, será necessária a submissão de uma EMENDA para nova análise do CEP Unisinos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Endereço: Av. Unisinos, 950
Bairro: Cristo Rei **CEP:** 93.022-000
UF: RS **Município:** SAO LEOPOLDO
Telefone: (51)3591-1198 **Fax:** (51)3590-8118 **E-mail:** cep@unisinos.br

Continuação do Parecer: 4.583.886

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1654372.pdf	23/12/2020 16:50:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_assentimento_revisado.docx	23/12/2020 14:30:50	MONICA DIVA BARDDAL TONOCCHI	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	03/11/2020 11:02:08	MONICA DIVA BARDDAL TONOCCHI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_anuencia.pdf	03/11/2020 10:54:47	MONICA DIVA BARDDAL TONOCCHI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Sala_de_aula_na_sala_de_estudar.pdf	03/11/2020 10:51:41	MONICA DIVA BARDDAL TONOCCHI	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_Monica.pdf	03/11/2020 10:20:35	MONICA DIVA BARDDAL TONOCCHI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MonicaDivaBarddalTonocchi.pdf	10/03/2021 14:54:39	José Roque Junges	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 10 de Março de 2021

Assinado por:
José Roque Junges
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br