



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA



LUIZ ANTÔNIO XAVIER DA CRUZ

**ESCOLA E FAMÍLIA: UM OLHAR AFETIVO PARA O TRABALHO EDUCATIVO E
INCLUSIVO**

Sinop - MT

2026

LUIZ ANTÔNIO XAVIER DA CRUZ

**ESCOLA E FAMÍLIA: UM OLHAR AFETIVO PARA O TRABALHO EDUCATIVO
E INCLUSIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito para obtenção do título de mestre. Linha I: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Nilce Maria da Silva

Sinop - MT

2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

C957e Cruz, Luiz Antonio Xavier da.
ESCOLA E FAMÍLIA: UM OLHAR AFETIVO PARA O TRABALHO EDUCATIVO
E INCLUSIVO / Luiz Antonio Xavier da Cruz. - Cáceres, 2026.
97f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado
Profissional, Campus Universitário De Sinop.
Orientador: NILCE MARIA DA SILVA.

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Acolhimento. 4. Família. 5.
Aprendizado. I. SILVA, NILCE MARIA DA. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 376

Dedico esta dissertação a duas mulheres guerreiras que, em diferentes momentos de minha vida, foram o suporte, a mão a me segurar e motivar: minha amada esposa Thayane Dorneles de Almeida e minha querida mãe Gloria Maria de Jesus. Mulheres que contribuíram – e contribuem – para que eu seja o pai, filho, esposo e professor que sou hoje. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ser meu guia em cada passo e decisão, por me ensinar a saber, reconhecer, humildemente, que não sou nada sem Ele. Obrigado por tantas bênçãos em minha vida!

Quero agradecer à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na pessoa da Profa. Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias, que desde a seleção defendeu o meu projeto e acreditou em mim, convencendo os demais professores da banca. Muito obrigado!

Da mesma forma agradeço à Profa. Dra. Andrea Cristiane Silva Wiezzel pelos ensinamentos, orientações e carinho com que conduziu sua disciplina no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) e também na banca de qualificação.

À parceira e orientadora Profa. Dra. Nilce Maria da Silva, por vezes, “desorientadora”, que muito me ajudou e conduziu nessa caminhada, a quem ofereço minha gratidão.

Agradeço a toda a gestão da escola onde o trabalho de campo foi realizado, pela recepção e participação ativa na pesquisa das professoras Adriana, Graciane, Francielly, Adriene e Walquiria. Mulheres sábias que muito me ensinaram e que lutam, incansáveis, para construir uma escola cada dia melhor e mais acolhedora.

Obrigado aos professores que participaram do grupo de estudo na escola, Inah, Lidiane, Maria Luiza, Neto e Mauriane. Também aos demais educadores da escola, que contribuíram para que cada ação do projeto pudesse ser realizada. Esta equipe é nota dez!

RESUMO

Este trabalho é fruto da execução do projeto de pesquisa-ação intitulada Escola e família: um olhar afetivo para o trabalho educativo e inclusivo, realizado em uma escola de grande porte na periferia da cidade de Anápolis/Goiás, a qual atende à primeira fase do Ensino Fundamental. No ano de 2024 estavam matriculados cerca de 800 estudantes, distribuídos em dois turnos, e destes, cerca de 50 representam o público-alvo da Educação Especial. A pesquisa teve por objetivo promover um ambiente de trabalho cooperativo entre a escola e a família e favorecer uma cultura escolar inclusiva em prol da aprendizagem de todos. Para tanto, foi conduzida segundo algumas perguntas: Será possível ajudar alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos especiais promovendo a inclusão e resgatando a participação das famílias? Estabelecer métodos colaborativos com práticas que consideram o envolvimento e a participação da família, que promovam o protagonismo do aluno e o seu sucesso escolar? Utilizou-se o método qualitativo que, inicialmente, contou com os trabalhos de levantamento do referencial teórico com identificação de exemplos de ações e projetos de parceria entre escola e família que já apresentam dados positivos, trazendo contribuições de autores como Perla Torrens (2018), Rosana Glat (2018), Sandra Regina Oliveira (2019), Enicéia Gonçalves Mendes (2021) e Eladio Sebastián-Heredero (2020). Seguiu-se a linha de análise histórico-cultural crítica, buscando investigar as ações promotoras do sucesso escolar por meio da participação da família na superação das dificuldades de aprendizagem. Em seguida, realizou-se uma pesquisa de campo participativa e interventiva, a partir da formação de um grupo de estudo e a execução, avaliação e reflexão sobre a ação desenvolvida no âmbito do “Projeto Mãos Dadas”. Destas ações resultou um ambiente acolhedor e inclusivo na escola e o produto educacional, com vistas a contribuir na construção de uma cultura inclusiva no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; inclusão; acolhimento; família; aprendizado.

ABSTRACT

This work is the result of the execution of the action research project entitled School and family: an affective look at educational and inclusive work, carried out in a large school on the outskirts of the city of Anápolis/Goiás, which serves the first phase of Elementary Education. In the year 2024, around 800 students were enrolled, distributed in two shifts, and of these, around 50 represent the target audience for Special Education. The research aimed to promote a cooperative work environment between the school and the family and promote an inclusive school culture in favor of learning for all. To this end, it was conducted according to some questions: Is it possible to help students with learning difficulties and special needs students by promoting inclusion and restoring family participation? Establish collaborative methods with practices that consider family involvement and participation, which promote student protagonism and academic success? The qualitative method was used, which initially involved surveying the theoretical framework with identification of examples of actions and partnership projects between school and family that already present positive data, bringing contributions from authors such as Perla Torrens (2018), Rosana Glat (2018), Sandra Regina Oliveira (2019), Enicéia Gonçalves Mendes (2021) and Eladio Sebastián-Heredero (2020). The line of critical historical-cultural analysis was followed, seeking to investigate actions that promote school success through family participation in overcoming learning difficulties. Next, participatory and interventional field research was carried out, based on the formation of a study group and the execution, evaluation and reflection on the action developed within the scope of the “Mãos Dadas” project. These actions resulted in a welcoming and inclusive environment at the school and the educational product, with a view to contributing to the construction of an inclusive culture in the teaching and learning process.

Keywords: Education; inclusion; reception; family; learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Pais intercessores na quadra da escola.....	42
Imagem 2 - Pais intercessores (presença de um pastor)	43
Imagem 3 - Pais intercessores (presença de um padre)	43
Imagem 4 - Palestra e depoimento de mãe de aluno para pais e mestres.....	45
Imagem 5 - Depoimento de mãe de aluno na ação Palestra para pais e mestres.....	46
Imagem 6 - Palestra de orientação para pais com Policial Militar (PM) (direitos e deveres dos pais).....	47
Imagem 7 - Famílias atentas acompanham a palestra do Policial Militar.	48
Imagem 8 - Palestra com uma Policial Militar da SSP (direitos e deveres dos pais)	49
Imagem 9 - Pais assistindo à Palestra da Policial Militar da SSP.....	49
Imagem 10 - Ação de orientação dos pais com a coordenação.....	51
Imagem 11 - Pais na sala de aula com a professora.....	51
Imagem 12 - Sala de aula em ação de Reforço com os pais.....	52
Imagem 13 - Print de tela – Grupo da sala/WhatsApp)	52
Imagem 14 - Convite produzido pelos alunos para os avós.....	54
Imagem 15 - Palestra motivacional para os alunos (Chá com os avós)	54
Imagem 16 - Sala preparada para receber os avós.....	55
Imagem 17 - Alunos, avós e avós em sala, ação Chá com avós.....	55
Imagem 18 - Alunos destaque do bimestre do turno vespertino.....	56
Imagem 19 - Alunos destaque do bimestre do turno matutino.	57
Imagem 20 - Homenagem às famílias dos alunos destaque.....	57
Imagem 21 - Dia das Mães na escola, recepção com café da manhã.	58
Imagem 22 - Pannel em homenagem as mães.....	59
Imagem 23 - Quadrilha tradicional Turma do 3º ano.	60
Imagem 24 - Festa Junina, Forró com pais.....	60
Imagem 25 - Futebol com os pais – Time campeão (esq.) e vice-campeão (dir.)	61
Imagem 26 - Futebol com os pais, aluno entregando a medalha ao pai.....	61
Imagem 27 - Momento pedagógico de encerramento do “Projeto Mãos Dadas”	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma de ações para o ano letivo.....	41
Tabela 2 - Apresenta quadro síntese com as ações com objetivos e pessoas envolvidos.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FABEC	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura
FESGO	Faculdade Estácio de Sá de Goiás
GO	Goiás
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPER	Instituto de Ensino e Pesquisa do Unibanco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PROFEI	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva
PcD	Pessoa com Deficiência
PEI	Plano Educacional Individualizado
PM	Policial Militar
PNEEPEI	Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
URBANO	
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SSP	Secretaria de Segurança Pública
TCLEP	Termo/Registro de Consentimento Livre Esclarecido Profissional de Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 Contextualização histórica: família, escola e a inclusão no Brasil	17
2.2 Sob o olhar da família: o filho com deficiência no processo escolar	19
2.3 A dificuldade de aprendizagem e a inclusão no processo escolar	21
2.4 A escola inclusiva: processos e pessoas.....	24
2.5 Redes de apoio e colaboração	28
2.6 Um olhar afetivo para a sala de aula	33
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS AÇÕES DA PESQUISA E RESULTADOS .	39
3.1 Pais intercessores	42
3.2 Palestra e depoimento para pais e mestres.....	44
3.3 Palestra de orientação para as famílias	47
3.4 Escola de pais	50
3.5 Reforço escolar com pais.....	52
3.6 Chá com avós	53
3.7 Aluno destaque e família destaque.	56
3.8 Dia das mães na escola	58
3.9 Quadrilha com os pais.....	59
3.10 Futebol com os pais.....	61
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICES	70
APÊNDICE 1 – Produto Educacional “Projeto Mãos Dadas”	70
ANEXOS.....	92
ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	93
ANEXO 2 - Termo de autorização de uso de imagens.....	96

1 INTRODUÇÃO

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2005, iniciei minha trajetória educativa neste mesmo ano na rede pública estadual do estado de Goiás no projeto Acelera, desenvolvido em parceria com o Instituto Ayrton Senna para a promoção de aprendizagem para alunos multirrepetentes das antigas 5ª e 6ª séries (atualmente, 6º e 7º anos). Esta experiência me provocou a buscar melhorar meus processos educativos e, assim, cursei Pedagogia, na UVA, graduação finalizada em 2011, e, ao mesmo tempo, iniciei no Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, na rede municipal de Aparecida de Goiânia (Goiás), em parceria com o Instituto Darcy Ribeiro, e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, servindo, preferencialmente, nas áreas periféricas urbanas goianas.

Essa trajetória profissional, construída em processos educativos para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais para educandos com dificuldades de aprendizagem, carentes e, por vezes, com alguma deficiência, me motivou ao aprimoramento, com a especialização em Psicopedagogia, cursada na Faculdade Estácio de Sá de de Goiás (FESGO), e Educação Inclusiva com ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC), concluídas em 2011 e 2015, respectivamente.

É com a diversidade da sala de aula que busco trabalhar de forma inclusiva e acolhedora, todavia, percebo vários entraves nos processos de ensino e aprendizagem, entre as mais comuns, posso citar a rivalidade entre pais e professores, falta de processos definidos para uma inclusão de qualidade. Essa percepção me instigou a procurar o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), para obter o mestrado e contribuir para mudar esta realidade na escola e demais locais que passam a se identificar com essa proposta.

Ao vivenciar a realidade de uma escola de grande porte, situada na periferia da cidade de Anápolis/GO, dedicada a estudantes da primeira fase do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, na qual estão matriculados cerca de 800 estudantes, distribuídos em dois turnos, dentre os quais cerca de 50 são público-alvo da Educação Especial e outros inúmeros apresentam dificuldades acentuadas de aprendizado, pude perceber a necessidade de melhorar os processos de acolhimento, diálogo e participação das famílias, bem como observei a falta de uma cultura inclusiva por parte de alguns dos educadores da escola.

Nos últimos quatro anos, é possível notar o aumento do número de alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos especiais que chegam ao final da primeira fase do Ensino Fundamental sem a consolidação das competências de saber ler e escrever, cenário agravado no pós-pandemia da Covid-19, que deixou os alunos 279 dias sem aulas presenciais no ano de 2020.

O estudo Perda de Aprendizagem na Pandemia, relatório produzido pelo Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER) e o Instituto Unibanco, em 2021, aponta que as crianças mais pobres, em risco alimentar, com dificuldades de aprendizagem e/ou alunos especiais foram as mais atingidas pela menor socialização e por problemas emocionais e socioeconômicos de suas famílias, como a falta de recursos e meios adequados para estudo remoto, fatores que contribuíram para o baixo engajamento nas aulas híbridas. O estudo aponta uma perda de nove e dez pontos da escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, para os alunos que concluíram o segundo ano do Ensino Médio em 2020.

Comumente, alguns estudantes avançam na aprendizagem com mais dificuldade que os demais, assim também são os alunos especiais, visto que aprendem em temporalidades diferentes e dependendo de maior intervenção, requerendo do professor, da escola e dos pais diferentes estratégias, mais atenção e dedicação para que possam acompanhar a turma e progredir. Daí a necessidade de parcerias dialógicas, cooperativas entre a família e a escola.

Segundo Scavoni (2016), a escola deve ser a segunda casa no acolhimento e a casa deve ser a segunda escola em diálogo, partilha e estudo. A escola precisa ser mais que um lugar onde somos obrigados a estar. É necessário lembrar que há pais que muito têm a contribuir para a escola, possuem participação ativa nas atividades e sempre que solicitados colaboram ativamente nos projetos e ações da escola.

Ao analisar escolas de Anápolis/GO, modelos de referência em aprendizado e inclusão, com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) acima de 7.0, no ano de 2023 (INEP, 2024), constatei que todas elas têm algum projeto ou ação para orientação e fortalecimento da parceria com as famílias. Projetos como: Escolas de Pais, Pais Intercessores, Dia das Profissões, Chá com os Avós, Futebol com os Pais, entre outros. São projetos e ações que objetivam integrar a família na vida estudantil da criança, com intencionalidade de envolvimento e orientação na aprendizagem prazerosa. Assim, o processo educacional inclui, efetivamente, a escola, a família e o estudante.

Diante destas experiências, indaguei: o que a escola tem feito para resgate e orientação

destes pais que só são chamados na escola para ouvir queixas e reclamações de seus filhos? O que a escola tem feito para aproveitar todos os saberes das famílias com os alunos especiais? Será possível ajudar alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos especiais promovendo a inclusão e resgatando a participação das famílias? Estabelecer métodos colaborativos com práticas que consideram o envolvimento e a participação da família, que promovam o protagonismo do aluno e o seu sucesso escolar?

Acredito que muito do sucesso de algumas escolas está nas relações afetivas promovidas com as famílias e seus alunos, nas estratégias motivadoras que abarcam os diversos atores da aprendizagem e em um plano de ensino pensado e produzido acolhendo a diversidade da sala e da escola, considerando as especificidades da comunidade na qual está inserida e promovendo o engajamento de toda a comunidade escolar no processo ensino e aprendizagem.

Partindo do objetivo de promover na escola um ambiente de trabalho cooperativo entre a instituição e a família, foi proposta uma pesquisa-ação destinada a investigar os meios para fomentar com as famílias esse tipo de cultura de apoio, de parceria e de valorização da aprendizagem e da escola.

Para tanto, percorri os seguintes passos metodológicos: primeiramente, identificar, em âmbito municipal, as escolas de referência em inclusão e aproveitamento conforme o Ideb de 2023 (INEP, 2024) e que tivessem exemplos de projetos de desenvolvimento da parceria entre a escola e a família; em seguida, procurar outros exemplos por meio de uma pesquisa bibliográfica. A identificação sistemática das fontes se deu no Catálogo de Teses e Dissertações e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online SciELO. Desta forma, foram localizados autores como Perla Torrens (2018), Rosana Glat (2018), Sandra Regina Oliveira (2019), Enicéia Gonçalves Mendes (2021) e Eladio Sebastián-Heredero (2020), entre outros.

Uma vez sistematizadas as publicações recentes e coletados exemplos de projetos, ações e trabalhos para inclusão das famílias, foi possível dar vida à ação denominada Projeto Mão Dadas, que também se constituiu no produto educacional, testado e revisado na escola.

Após autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unemat, apresentei a proposta de projeto de trabalho à direção escolar da instituição escolhida para sediar o estudo e solicitei a autorização para realização da pesquisa. Na sequência, agendamos a data para apresentar para toda a equipe escolar, no dia do planejamento e trabalhos pedagógicos, no final do primeiro bimestre de 2025.

Na data marcada, apresentei o “Projeto Mãos Dadas” aos educadores da escola. Para motivá-los, falei também sobre o Profei e expliquei sobre a pesquisa e o produto educacional. E, por se tratar de uma pesquisa de campo participativa e interventiva, aproveitei o momento de motivação para formar o grupo de estudo e, assim, viabilizar a execução do Projeto. Uma vez obtida a aprovação da instituição e a anuência dos educadores, foi feito o registro das assinaturas no Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido Profissional de Educação (TCLEP).

O grupo de estudos formou-se com: representantes dos professores, coordenadores, direção e representante de pais. Visando trabalhar em parceria com a equipe pedagógica da escola, este grupo de estudo objetivava analisar a viabilidade e relevância de cada proposta, de cada ação do Projeto e sugerir para os demais professores as ações escolhidas, indicar a inserção no Projeto Político Pedagógico (PPP) com definições de responsabilidades e datas para cada uma das ações. Além de tudo, contribuir para produzir os apontamentos dos resultados obtidos.

Saliento que todas as ações propostas foram realizadas, conforme demonstrado detalhadamente mais adiante, com registros fotográficos de cada evento, avaliados a partir das contribuições dos participantes do grupo de estudo e, também, das falas dos pais e participantes dos projetos. Com base nisso, foram feitos ajustes no “Projeto Mãos Dadas”, com as devidas observações a respeito dos sucessos, insucessos, das dificuldades e entraves em sua realização e recomendações para ações futuras.

Por fim, o “Projeto Mãos Dadas”, como produto educacional do mestrado, segue disponível a quem possa se identificar com a proposta, uma proposta de trabalho cooperativo, que estimula uma cultura escolar inclusiva em prol da aprendizagem de todos. Trata-se, portanto, de uma contribuição para a construção da escola cooperativa e inclusiva, com foco na diversidade e na promoção da cultura inclusiva no processo educativo e da parceria escola e família.

Esta dissertação está dividida em quatro seções. A primeira é constituída pela presente introdução, trazendo a problemática, a justificativa, o tema e a metodologia.

A seção dois evidencia o “Referencial teórico”, organizado em seis subseções, sendo que cada uma trata sobre um aspecto da relação escola e família e do processo inclusivo na escola. O primeiro item, “Contextualização histórica: família, escola e a inclusão no Brasil”, enfatiza o processo histórico de escolarização no Brasil e como foi se modificando, ao longo do tempo, a relação escola e família. O tópico dois, com o título “Sob o olhar da família: o filho com deficiência no processo escolar”, gira em torno das dificuldades para a família e escola em

cuidar, ensinar e socializar crianças com deficiência. No tópico três, com o tema “A dificuldade de aprendizagem e a inclusão no processo escolar”, entra em discussão como se aprende e como surgem as dificuldades de aprendizagem. A subseção quatro, “A escola inclusiva: processos e pessoas”, explicita as dificuldades que a escola enfrenta para acolher a família e a criança com deficiência no processo de ensino e aprendizagem e aponta caminhos para a construção da escola inclusiva. Em seguida dialogamos acerca das “Redes de apoio e colaboração”, indicando caminhos para a promoção da aprendizagem e superação das dificuldades de aprendizagem. Por último, a subseção seis apresenta os estudos que contribuem para a construção de uma cultura inclusiva na escola, a partir de “Um olhar afetivo para a sala de aula”.

Na seção três são apresentadas maneiras de contribuir para a (re)construção desta escola inclusiva, participativa e colaborativa, as ações propostas pelo “Projeto Mãos Dadas”, bem como o produto educacional resultante da pesquisa. O produto se constitui de um roteiro orientador de ações concretas para a promoção da cultura inclusiva na escola, que abarcam: Depoimento de pais; Pais intercessores; Palestra para as famílias; Reforço com os pais; Chá com os avôs e avós; Aluno e família destaque; Dia das mães na escola; Quadrilha com os pais; Futebol com os pais.

A seção quatro discute os resultados, os desafios e conquistas evidenciados nessa caminhada rumo à escola inclusiva e também as contribuições para outras escolas que se identificam com a proposta.

Por fim, traço algumas considerações finais a respeito da pesquisa e do produto educacional, “Projeto Mãos Dadas”, que pode ser explorado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contextualização histórica: família, escola e a inclusão no Brasil

Os estudos realizados por Capellini e Rodrigues (2010) indicam que na Idade Média as crianças eram vistas e tratadas como adultos em miniatura, não havia filtro nas relações, na participação de eventos e tão pouco de trabalho, as famílias não tinham preocupação com a infância e as crianças não possuíam lugar bem definido nas relações familiares. As obrigações de trabalho eram um dos principais motivos para as crianças não frequentarem a escola. Somente a partir do desenvolvimento da produção industrial e das transformações econômicas e sociais que se sucederam é que as crianças começaram a ser notadas como tal.

Conforme as autoras, a inclusão escolar no Brasil se deu por meio de diversos movimentos sociais, de luta das famílias e das pessoas com deficiência, que resultaram em leis, ancoradas em regulamentos e tratados internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999). A partir da década de 1990, várias leis foram aprovadas. Citamos algumas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira; Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, e a Lei 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse processo, impõe-se à escola o desafio de se tornar uma escola inclusiva. Para tanto, deve adaptar-se aos novos alunos por meio da capacitação dos profissionais envolvidos, flexibilização e adaptação curricular, do método, recursos e das demais condições para promoção da aprendizagem de todos. As novas demandas requerem da escola novas estratégias e fortalecimento de parcerias, em especial, com a família.

Contudo, por mais que a inclusão no Brasil se dê por meio de leis, a escola para todos e inclusiva não surge no repente de uma lei, mas sim, em uma dialética histórica de embates. Nessa direção, para entender melhor o processo de escolarização no Brasil, os estudos de Capellini e Rodrigues (2010) foram fundamentais. Essas autoras revelam que uma das primeiras instituições de ensino no Brasil surge logo nos primeiros séculos da colonização, entre 1500 e 1750, a Escola Jesuítica, voltada somente para o ensino de meninos, que eram apartados da família, e objetivava ensinar a ler, escrever e cantar.

Nas décadas seguintes ocorreu um vazio educacional, até o ano de 1808. Neste meio

século não houve educação formal no Brasil, pois nesse período, de 1750 a 1808, os Jesuítas foram expulsos de Portugal e do Brasil. Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, houve a criação de cursos técnicos com viés utilitário. Somente em 1827 surge a Educação Popular na Constituição, a Lei Áurea da Educação Básica. Neste modelo educacional e pela segregação familiar, as famílias eram desconsideradas no processo de ensino aprendizagem.

Um século depois, em 1920, começa um movimento conhecido como Escola Nova, em busca de melhorias no ensino pelo princípio de cooperação e solidariedade social, marcando o primeiro olhar institucional para a questão social e para as famílias.

Em 1970, é criada a Lei 4.024 (LDB). Na sociedade e nas famílias emerge a ideia de pertencimento social pelo sucesso escolar; o objetivo familiar era formar seus filhos para uma boa colocação social. Surge a Sociologia das Desigualdades Escolares, tendo Pierre Bourdieu (1970) como um de seus principais autores. Tal teoria procura compreender o papel da família na escolarização dos filhos e explicar os motivos do fracasso escolar.

De acordo com Capellini e Rodrigues (2010), a partir da década 1980, os pesquisadores começam a observar e analisar o interior das famílias como o exercício da autoridade parental e a dinâmica familiar. Sob a influência de organismos internacionais, surge, na década de 1990, um movimento de promoção do respeito ao indivíduo, à autonomia familiar e ao papel de direção dos pais. Ademais, o sistema escolar passa a ser bem visto e valorizado pelas famílias. Família e escola passam por um período de aproximação. Neste sentido, a LDB 9.394/96 vem estabelecer deveres da escola para com a família e da família para com a escola.

Nos estudos realizados por Kassir (2011), que encontra sintonia com a pesquisa de Sebastián-Heredero (2020), é possível observar que mediante o fortalecimento da democracia e em oposição ao modelo centralizador de gestão escolar, como preconiza a LDB 9.394/1996, surge a administração participativa, de modo que a família é inserida nas tomadas de decisões da escola, no PPP e no conselho escolar. Assim, atualmente, a participação ativa das famílias na escola é desejada e promovida. A escola entende a necessidade de conhecer a família e seu contexto social para melhor conhecer o estudante.

Como explica Sebastián-Heredero (2020), as famílias são vistas como mediadoras da aprendizagem e complemento do processo educativo, ficando nítido o maior controle dos pais quanto ao rendimento e aprendizagem dos filhos por meio do acompanhamento simultâneo em grupos e App no celular dos pais. A escola está cada vez mais consciente da importância do envolvimento das famílias no processo educativo, da promoção de parcerias e, sobretudo, da divisão (soma) de responsabilidades.

2.2 Sob o olhar da família: o filho com deficiência no processo escolar

O processo de Educação Inclusiva, embora recente, tem espaço em todo o mundo e também no Brasil, onde a vulnerabilidade das pessoas deficientes é evidente. Sendo assim, sem o acesso à educação elas se tornam igualmente vulneráveis no que diz respeito a outros direitos. Fiorati e Elui (2015) afirmam que no Brasil o acesso à saúde se baseia muito em manter a saúde, ao passo que o acesso à reabilitação ou promoção da saúde não é acessível a essa parcela da população. Salientam, ainda, que, de uma forma geral, apenas 2% da população com deficiência, que necessitaria de reabilitação, são atendidos. Já nos países desenvolvidos esse percentual chega a 20% do total das pessoas com deficiência. A deficiência tem relação direta com condições de acesso à saúde e com a baixa renda, visto que essas pessoas integram um grupo social dos mais excluídos do mercado de trabalho, da geração de renda e, principalmente, da educação, caracterizando um grupo de muita vulnerabilidade social.

Os estudos realizados por Rosetto (2022) nos fazem olhar para o passado, ao pesquisar pessoas com deficiência que não tiveram oportunidade de participar destes processos atuais de inclusão educacional e social. A autora buscou compreender como as trajetórias de escolarização e inserção social dos filhos adultos com deficiência intelectual e em processo de envelhecimento contribuíram para o processo de inclusão ou exclusão. Explicita marcas das políticas públicas e das verdades de determinadas épocas em relação à pessoa com deficiência no processo de inclusão e exclusão social, uma vez que muitos tiveram sua infância em épocas em que a exclusão social era o normal (a norma). Para Rosetto (2022) a sobrecarga do cuidar, em especial, a da mãe, se acentua com o envelhecimento de ambos, processo que, por si só, traz uma série de questionamentos e angústias, em virtude do elevado nível de dependência, da pouca autonomia para o cuidar-se e para o convívio social frente ao histórico de privação social a que foram submetidos.

A autora traz a ideia da diferença entre o que acontece com o que nos toca, diz que muita coisa acontece, mas poucas são as que nos tocam, nos atravessam, e afirma que a inclusão se faz em condições de travessia. A inclusão nos provoca a refletir, parar para ver e sentir e que devemos ser sensíveis à pessoa com deficiência em seu contexto familiar e social. Para ela,

A importância de que as pessoas com deficiência sejam vistas na sua completude (não alguém a ser corrigido) e que a diferença seja reconhecida. É nessa perspectiva que se sustenta a defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiência, não de forma romanceada, não na expectativa que a “verdadeira inclusão” que está por vir, mas compreendendo-a como um processo que se movimenta na direção do reconhecimento da diferença e não define uma identidade padrão (Rosetto, 2022, p. 83, grifo da autora).

Desta forma, ressalta a importância de políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência nas diferentes etapas da vida, visto que a inclusão transcende os muros da escola e passa a ter um significado de luta política pela conquista da cidadania; também destaca o convívio social e a sensibilidade dos envolvidos na promoção da inclusão social, lembrando que a inclusão é um processo de transformação, não da pessoa com deficiência, mas sim da sociedade.

Gavério (2013) contribui com os estudos demonstrando que as pessoas com deficiência sofrem não só pelos desafios e barreiras que lhes são impostos na sociedade, pois elas são sistematicamente discriminadas e excluídas na sociedade e, em maior medida, as mulheres deficientes. De acordo com o autor, as mulheres deficientes são excluídas do direito a realizações pessoais como: ser mãe, casar e a sua própria sexualidade. Ele sublinha, ainda, a realidade de violência a que essas mulheres são submetidas em suas tentativas de relacionamento, em como são violentadas em seus sentimentos, interesses e desejos, situação de vulnerabilidade observada também em situações de abusos relacionados à condição de pessoa mulher com deficiência em situação de maior fragilidade perante os parceiros.

Na pesquisa bibliográfica realizada por Mendes e Denari (2021), que visava diagnosticar a situação da violência sexual contra a pessoa com deficiência nos últimos dez anos, constatou-se que mulheres com deficiência são mais vítimas de violências que os homens com deficiência. Os autores verificaram que as produções relativas a esse assunto estavam ligadas à área da Saúde e Assistência social, não constatando trabalhos na área da Educação. Salientam a importância de políticas públicas para proteção e combate à violência sexual, em especial, à mulher com deficiência. A escola se apresenta, neste contexto, como local promotor de segurança e proteção, por ser o segundo espaço, após o familiar, a promover convívio social e proteção.

O estudo realizado por Oliveira (2019) avaliou a subjetividade de duas mães ante a experiência de maternar uma criança com diagnóstico recente de autismo e em inclusão na Educação Infantil. A autora analisa que,

Na sociedade, as baixas expectativas em relação à pessoa com deficiência intelectual reduzem as opções quanto à possibilidade de desenvolvimento, à inclusão social, à educação, ao trabalho e, por consequência, à visão do deficiente como socialmente improdutivo. Assim, compreender como a sociedade subjetiva o fenômeno da deficiência, no qual o autismo se insere legal e culturalmente, ajudou na construção de explicação para a angústia de Ágatha ao ouvir que seu filho fora encaminhado ao ensino especial. Ágatha sabe que o filho é diferente, mas ao ser encaminhado para o ensino especial ele adquire uma marca social, de deficiente, que direcionará o olhar das outras pessoas sobre a criança e, consequentemente, sobre ela também (Oliveira, 2019, p. 110).

Observou, ainda, que, diante da nova realidade, mães de criança com autismo, romperam com os seus sonhos, desejos, sendo invadidas por incertezas, medos, e lançadas num mundo do qual não podem fugir e onde se sentem impotentes e, muitas vezes, inúteis, gerando um luto duradouro. Passam a viver em função do cuidado com o filho; por vezes, abdicam da participação social, não se permitem frequentar ambientes sociais diversos, por não se sentirem seguras para isso, abrem mão de suas necessidades pessoais e afetivas. Há uma sobrecarga, principalmente, sobre as mães, nessa atribulada rotina diária. O “impacto” do diagnóstico muda a percepção que a mãe tem do filho, que o vê como um ser indefeso, necessitando constantemente de sua presença.

Acrescenta Oliveira (2019) que a essa situação soma-se a questão do contexto social, a culpabilidade, que se dá pelo olhar reprovador do outro, do julgamento de não saber cuidar e educar seu filho, sendo ela apontada como fraca, sem pulso firme, incapaz de fornecer estímulos adequados ao filho, entre outros. É nesse contexto que, muitas vezes, encara a difícil introdução escolar de seu filho. Assim, cabe refletir: como se dá o acolhimento no ambiente escolar? A autora apresenta esta angústia materna da seguinte forma:

Nesta situação de exposição social mais ampla, entendemos que Felícia se sente julgada pelo olhar do outro social na sua condição de mãe de uma criança com autismo. Assim, considerando a nossa perspectiva teórica, conjecturamos que, provavelmente, não é, primariamente o fato de o filho ter autismo que a desestrutura emocionalmente, mas o que acredita ser o olhar de julgamento da sociedade. O que justificaria o fato de ela optar pelo afastamento social, evitando lugares públicos (Oliveira, 2019, p. 152).

Este fato nos faz pensar sobre a difícil tarefa de educar uma criança com deficiência e entender que é preciso reconhecer o problema da criança e sua singularidade para adequar as ações práticas exigidas por suas necessidades. Esse objetivo de educar deve ser conquistado na aproximação entre família e escola, uma vez que ambas contribuem na formação e desenvolvimento da criança. Contudo, Oliveira (2019) realça que a inclusão educacional não se refere apenas ao aluno, mas também à sua família. É preciso pensar em um projeto educativo inclusivo que integre a família e, em especial, a mãe.

2.3 A dificuldade de aprendizagem e a inclusão no processo escolar

Jean Piaget (1896-1980) formulou a teoria do desenvolvimento da inteligência humana. Segundo essa teoria, o aprendizado é um processo gradual no qual a criança vai se capacitando a níveis cada vez mais complexos do conhecimento, seguindo uma sequência lógica do

pensamento. Diz Piaget (1978, p. 68): “Ao agir sobre os objetos e situações, a criança vai criando esquemas cognitivos, reconstruindo o mundo, ao mesmo tempo que constrói a sua inteligência”.

Segundo Piaget (1978), não é possível saltar um estágio no desenvolvimento da inteligência, embora existam diferenças no tempo que uma criança leva para passar de um estágio a outro. Portanto, é válido dizer que existe um funcionamento inteligente em cada estágio em que a criança se encontra. Se exigirmos dela uma aprendizagem acima das possibilidades do seu estágio de pensamento, para o qual não possui esquemas, essa aprendizagem poderá não ocorrer, ou não será uma aprendizagem real, mas uma mera repetição automática de modelos sem significado cognitivo e, seguramente, sem envolvimento afetivo positivo por parte da criança.

A aprendizagem é, afinal, um processo fundamental na vida dos indivíduos e, através dela, desenvolvem-se os comportamentos que lhes possibilitam viver. Todas as atividades e realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem. Por muitos anos, crianças com deficiência e com dificuldade de aprender foram ignoradas, mal diagnosticadas e mal assistidas. Por isso se faz necessário entender como ocorre o processo de aprendizagem, os métodos utilizados e os recursos para ajudar as crianças em sua diversidade de condições de aprender, assim como de suas dificuldades de aprendizagem.

Uma deficiência de aprendizagem não significa necessariamente que a criança seja deficiente intelectual. Para Miranda (2000, p. 111), “Muitas crianças com deficiência de aprendizagem têm inteligência média ou acima da média; algumas, de fato, são extremamente brilhantes. É esse paradoxo que muitas vezes alerta os médicos da possível presença de uma deficiência de aprendizagem.”.

Fonseca (1995), por sua vez, define a dificuldade de aprendizagem como um desequilíbrio no desenvolvimento relacionado a algum déficit psicomotor que, conseqüentemente, afeta os processos de realização simbólica do cérebro. Esse autor assim se expressa: “A criança com dificuldade de aprendizagem não é uma criança deficiente, ela possui, no plano educacional, um conjunto de condutas significativamente desviantes em relação à população escolar em geral (Fonseca, 1995, p. 95) [...]”, e considera, ainda, que “A dificuldade de aprendizagem é uma desarmonia do desenvolvimento normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica.” (Fonseca, 1995, p. 228).

O pensamento do supracitado autor leva à compreensão de que a criança com

difficuldade de aprendizagem é uma criança que pode apresentar um rendimento mais lento, aquém da faixa etária das crianças da mesma classe ou faixa etária.

Para Fonseca (1995), as dificuldades de aprendizagem resultam de determinados aspectos considerados frequentes nas crianças em processo de alfabetização, como: hiperatividade; problemas psicomotores; problemas gerais de orientação espacial; problemas de audição e fala; inabilidade emocional; desordem de atenção, memória e raciocínio; impulsividade e dificuldades específicas de aprendizagem, entre as quais estão a dislexia (dificuldade de leitura), disgrafia (dificuldade de escrita), disortografia (dificuldade da formação de ideias e sua expressão ortográfica), e também incluem a discalculia (dificuldade de cálculo ou aritmética), sendo fundamentalmente sociais em uma relação dialético geradora e resultante.

Para Sebastián-Herederro (2020), as dificuldades de aprendizagem podem surgir em diversas situações, em decorrência da própria diversidade humana presente na sala de aula, requerendo estratégias metodológicas específicas. Este autor elucida que

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, derivadas de:

- Portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla;
- Portadores de condutas típicas (problemas de conduta);
- Portadores de superdotação ou altas capacidades. Ou como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos;
- Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- Crianças com deficiência e bem dotadas;
- Crianças trabalhadoras, ou que vivem nas ruas;
- Crianças de populações distantes ou nômades;
- Crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais;
- Crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

As dificuldades de aprendizagem de todos estes alunos que apresentam deficiências se manifestam de diferentes formas; mas, sempre como um contínuo, incluindo desde situações transitórias, que podem ser passíveis de intervenção pedagógica por meio do desenvolvimento das estratégias metodológicas utilizadas cotidianamente, até situações mais graves e permanentes, que requerem a utilização de recursos e serviços especializados para sua superação (Sebastián-Herederro, 2010, p. 197).

Na maioria das vezes, o aluno, ao perceber que possui dificuldades em sua aprendizagem, começa a manifestar desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, agressividade etc. A dificuldade acarreta sofrimentos e nenhum aluno apresenta baixo rendimento por vontade própria. Como afirma Freire (1996):

[...] não cabe ao professor encher os vazios dos alunos, pois os mesmos já trazem consigo informações e conhecimento adquirido, e fica ao encargo do professor ensiná-los a desenvolver sua criatividade permeada de significados e de acordo com a realidade de cada um (Freire, 1996, p. 19).

É preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, tendo em vista, inclusive, que há muitas maneiras de aprender. O professor deve, cotidianamente, procurar criar laços fortes e positivos com os seus alunos.

O aprender, no processo de inclusão, se torna um desafio para todos os níveis de ensino, o que demanda a capacitação dos profissionais envolvidos, adequação dos recursos de ensino e até mesmo mudanças na forma de ensinar.

De acordo com os estudos de Sebastián-Heredero (2010), a escola inclusiva deve se adaptar aos novos alunos garantindo sua permanência, qualidade de ensino e aprendizado. Argumenta que devem ser repensados e/ou adaptados: os objetivos, os conteúdos, os métodos, as atividades e avaliações, com o intuito de não segregar ou excluir os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem.

Esse autor defende a ideia de adaptações em dois níveis, consoantes às necessidades do estudante com deficiência: as de pequeno porte, relacionadas ao tempo, espaço, materiais, recursos e ritmo, sem alterações no currículo oficial; e as de grande porte, que irão afetar os critérios de avaliações, os conteúdos essenciais e o currículo oficial.

Para viabilizar essa prática em uma ação concreta e específica está sendo implementado o Plano de Educacional Individualizado (PEI), em que são elaboradas as ações específicas para um determinado estudante, considerando o seu estágio atual de desenvolvimento educacional. O PEI permite personalizar os processos de ensinar e estabelecer metas individuais para o estudante.

2.4 A escola inclusiva: processos e pessoas

Dias *et al.* (2022), em consonância com Booth e Ainscow (2000), indicam que a Educação Inclusiva se constrói em três dimensões: cultural, política e práticas inclusivas. E dizem que

As perspectivas presentes nestas dimensões conduzem a repensar a lógica das relações sociais e interpessoais. Neste contexto, a tônica da inclusão escolar anuncia o rompimento do olhar hierarquizado sobre as diferenças, passando a horizontalidade a sobrepor-se à verticalidade. Diante destes pressupostos é rediscutido o papel e as funções dos gestores, especialistas, docentes e discentes, funcionários, familiares e comunidade geral em uma vivência inclusiva. Neste ambiente, todos se tornam atores indispensáveis nas diretrizes e práticas que tratam a educação como direito de todos (Dias *et al.*, 2022, p. 5).

Buscando melhor entender e descrever os indicadores de qualidade para a Educação Inclusiva para alunos TEA, estes autores ampliaram para seis as dimensões da Educação

Inclusiva: Políticas Públicas, Gestão Escolar, Estratégias Pedagógicas, Famílias e Parcerias. Evidenciam, também, setenta e quatro indicadores de qualidade para avaliar a inclusão escolar.

A dimensão familiar, segundo Dias *et al.* (2022, p. 6), “se refere ao fortalecimento das relações entre escola e núcleos familiares e a dimensão Parcerias tem como foco a busca por atores externos para dar apoio aos processos ligados à inclusão”. Conforme apresentado, tanto a família como as parcerias com terapeutas, médicos, esportes e outras meios de apoio externos a escola são indispensáveis para a qualidade da inclusão escolar. Vale frisar que há uma sobrecarga para o professor regente quanto à escolarização de alunos deficientes, em especial, alunos TEA. Isso porque é comum que esses estudantes estejam por conta somente da escola, devido à falta de acompanhamento familiar e das terapias necessárias.

Esses mesmos autores destacam a dimensão Estratégia Pedagógica, conceituando-a como a prática de ensino e aprendizado dentro da sala de aula, enquanto a dimensão da Gestão escolar diz respeito às medidas de planejamento, organização e desenvolvimento que possibilitam a prática da inclusão escolar. Por meio desses parâmetros – e dos setenta e quatro indicadores de qualidade – os níveis de desenvolvimento do processo inclusivo das escolas podem ser avaliados.

Para refletir sobre a qualidade da Educação Inclusiva, Oliveira (2019) expôs, em sua pesquisa, duas realidades educacionais bem distintas: a primeira é uma escola inclusiva, com processo de adaptação para acolher a criança e a família em sua singularidade; a segunda não tem processos definidos, tampouco profissionais preparados para tal. A autora trata do Projeto Pedagógico da primeira escola da seguinte maneira:

Este Projeto prevê, entre outras ações, o programa de acolhimento aos pais. Anualmente, antes de iniciar o ano letivo efetivamente, a Equipe Pedagógica de Atendimento Especializado e Equipe Gestora programam uma reunião com os pais com objetivo de apresentar a proposta de trabalho inclusivo desenvolvido na unidade e esclarecer dúvidas relativas ao processo de escolarização dos filhos nos 2 (dois) anos em que permanecerão na escola. Posteriormente são agendadas reuniões individuais para organização de atendimento individualizado de acordo com as características de cada criança com a professora da sala de recursos e professores das turmas. E, ao longo do ano, são programadas 4 (quatro) reuniões bimestrais para avaliação. Além disso, os pais têm a total liberdade de procurar a escola sempre que acharem ser necessário. A parte destacada do Projeto implementado é o incentivo ao diálogo permanente entre família e escola como processo colaborativo (Oliveira, 2019, p. 121).

Em sua pesquisa, a autora observou que na segunda escola não havia processos definidos e a inclusão se deu de maneira conflituosa com a mãe, a professora de apoio e a professora regente, havendo muitas queixas de todas as partes, e ficou evidente a necessidade de processos e redes de apoio para que a inclusão ocorresse. Constatou, ainda, grande diferença de adaptação

do primeiro para o segundo ano da criança, na escola, revelando que recaíram unicamente sobre a professora regente todas as ações de inclusão da criança “inserida” no contexto escolar. Assim, Oliveira (2019) argumenta que emerge a necessidade de pensar na construção e definição de processos inclusivos que contemplem a construção da parceria família e escola para além do diagnóstico, passando a considerar a qualidade das relações estabelecidas no espaço social da escola, da sala de aula e da família em sua singularidade.

As autoras Santos e Mendes (2021) explicitam a necessidade de se adaptar as formas de ensinar, sob a abordagem do ensino diferenciado:

Em um esforço para atingir o máximo de estudantes de uma só vez, os professores costumam dedicar a maior parte de seu planejamento e ensino à média dos alunos da turma. Entretanto, quando os alunos do público-alvo da educação especial entram na sala de aula comum, a ineficácia desse ensino homogêneo e mediano se destaca, assim como se torna mais aparente a diversidade e a heterogeneidade presente em sala de aula, além de serem vistas como um problema (Santos; Mendes, 2021, p. 47).

Assim, para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem e a inclusão é preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, uma vez que há muitas maneiras de aprender. Além disso, sem a devida motivação a aprendizagem se torna um processo um fardo desprovido de prazer.

Sebastián-Heredero (2020) acrescenta que a afetividade é parte inseparável do processo de aprendizagem. Portanto, o professor deve ter consciência da importância de criar vínculos significativos com os seus alunos através das atividades cotidianas, construindo e reconstruindo esses vínculos. Da mesma maneira, deve privilegiar esses vínculos na relação entre a escola e a família.

Esse mesmo autor apresenta os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), mencionando que existem múltiplas formas de ensinar, de expressar a aprendizagem e de motivar (Sebastián-Heredero, 2020). Esta metodologia, afirma ele, busca a acessibilidade de aprendizagem com base na diversidade e na singularidade do estudante por meio das adaptações, das práticas colaborativas, da afetividade e da motivação.

As adaptações referentes à atividade, ao tempo e à forma de ensinar incluem diferentes estratégias de ensino, desde as pequenas adaptações até às relativas a currículos e objetivos da aprendizagem. As práticas colaborativas compreendem as estratégias colaborativas dentro da sala de aula, como monitoria, dupla ou grupo, e as parcerias fora da sala de aula, com outros atores do ensino, como o/a professor/a do AEE, apoio educacional, coordenação e direção, até mesmo as parcerias externas à escola, como com os pais, terapeutas e médicos. Por fim, a afetividade está a serviço da motivação, das práticas de interação e de aproximação.

Sebastián-Herederó (2010), em sintonia com Booth e Ainscow (2011), sugere caminhos para refletir e implementar a nova Escola Inclusiva. Esses autores defendem criar e desenvolver a cultura inclusiva por meio do estabelecimento de valores inclusivos, pautados no compartilhamento de responsabilidades, na valorização da igualdade, no combate à discriminação, entre outros. Também sustentam a necessidade de planejar juntos, definir ações de implantação do Plano de Educação Inclusiva com revisões e avaliações das ações. Os princípios da Nova Escola Inclusiva são:

- A inclusão é um direito;
- A educação deve discriminar positivamente;
- Importância do aluno e sua singularidade;
- Trabalho para conseguir uma nova escola: conceito, alunato, pais, comunidade;
- Utilização de metodologias que usem a interdisciplinaridade;
- Procura de uma escola de qualidade;
- Melhora do clima institucional;
- Trabalho e ensino em equipe (Sebastián-Herederó, 2010, p.195).

Estas ações e princípios, segundo Scavoni (2016), devem ser definidas no PPP da escola com atividades emancipatórias e progressistas em oposição às atividades regulatórias e conservadoras, opositoras as mudanças. Alerta para a necessidade de predomínio do afetivo sobre o profissional, de romper as representações sociais que se manifestam no olhar que os julga incapazes e se expressa na exclusão em sala de aula. Ratifica Glat (2018) que afastar-se dessas representações sociais é um processo interno de desconstrução sobre o papel do professor e do ensino.

Ross (2024), apoiado em Vygotsky (1998), entende que a mediação cumpre papel fundamental na apropriação do conhecimento, tendo em vista a função da mediação presente nos instrumentos desenvolvidos para a realização de atividade humana. Para Ross (2024), estes instrumentos que ampliam as possibilidades de a pessoa realizar atividades, devem ser apropriados e absorvidos por meio do manejo e da mediação adequada.

Neste sentido, os estudiosos da Teoria Histórico-cultural realçam dois pontos a serem considerados para o sucesso da inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD): a educação e a participação social que se concretiza com os recursos, os serviços e os procedimentos das tecnologias assistivas, que contribuem para reduzir ou eliminar as barreiras comunicativas, de mobilidade, intelectuais, de apropriação e manifestação do conhecimento.

Nessa direção, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o Braille e todo o arcabouço das tecnologias assistivas tornam a participação social mais efetiva e possível para as pessoas com deficiência. É por meio deles que se estabelece conexão entre os sujeitos e a realidade, convertendo linguagens visuais, objetos, imagens, em textos falados, escritos, digitalizados, em

Libras, Braille ou em outro código de comunicação, realizando a inclusão educacional e social do indivíduo, favorecendo o verdadeiro empoderamento da pessoa humana.

O limite de desenvolvimento humano, profissional e social para uma pessoa não está em sua deficiência, mas sim nas barreiras estruturais, sociais e culturais criadas pela própria sociedade. Os profissionais da educação e a família podem ajudar a construir as asas que nossas crianças e jovens PcDs precisam para voarem livres e para onde quiserem!

2.5 Redes de apoio e colaboração

Por muito tempo, as Escolas de Educação Especial foram centros de ensino especializados e segregados do ensino regular. Atualmente, e cada vez mais, as escolas especiais vêm se tornando uma modalidade de ensino suplementar e colaborativo ao ensino regular, sendo uma modalidade de ensino colaborativa que oferece recursos didáticos, tecnológicos e terapêuticos que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem deste público no ensino regular. A cidade de Anápolis/GO conta com alguns centros de Educação Especial, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Infantil Crescer, a Therapies Love Kids, especializada em Autismo e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Para alcançar essas novas demandas da inclusão, a mediação do ensino por meio da criação de redes de apoio e colaboração se torna essencial. Uma forma de mediação seria mobilizar os pares em sala de aula para auxílio mútuo e fora de sala de aula desenvolvendo parceria com demais educadores da escola e da própria comunidade escolar, com o intuito de compartilhar saberes, recursos e responsabilidades.

Primeiramente, devemos ter a convicção de que todos podem aprender. Glat (2018) aponta o caminho da formação Profissional de Educação humanista, que reconheça as pessoas com deficiência como sujeitos capazes de construir conhecimento, se desenvolver e protagonizar a própria história e que se fundamente em práticas de mediação em sala com atividades de monitoria, em grupo, em pares, tutoria entre outras.

Braun (2012) recorre à teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, falando deste campo de possibilidade em que todos estão envolvidos com a criação de pontes de apoio, trocas afetivas e interações, possibilitando a mediação de interlocutores mais experientes em um mecanismo de compensação, favorecendo a aprendizagem dos alunos deficientes, em especial, os deficientes intelectuais.

Glat (2018) e Braun (2012) salientam a necessidade de criação de uma rede de apoio para o trabalho educativo: professor especialista, apoio pedagógico, direção e demais profissionais de educação envolvidos no desenvolvimento e acolhimento de todos em suas necessidades, sobretudo com as famílias, para que todos aprendam juntos.

Dutra (2022) evidencia que as famílias necessitam conhecer os procedimentos, significados e objetivos da inclusão escolar. Para que isso aconteça, urge oportunizar aos familiares sua participação, fomentando parcerias em oposição a recorrente postura excludente, que não oportuniza a participação da família nas decisões, ações e metas para aprendizagem. As famílias com filhos na educação especial parecem ser mais silenciadas ainda, sublinha a autora, na medida em que não são consideradas as suas expectativas em relação à escola, à escolarização do filho e ao acolhimento de suas demandas. Argumenta, ainda, que a articulação entre família e escola depende de ações específicas que, por ora, se mostram pulverizadas e descontinuadas, a cargo de cada instituição de ensino. Logo,

Não se pode perder de vista também que a relação do estudante enquanto indivíduo ou pessoa com a família reflete na sua vida escolar e, por conseguinte, na construção do seu conhecimento. Já se tornou pacífico que, nesse contexto, a família é responsável por realizar a mediação entre o indivíduo e a sociedade, o que é dependente de diferentes recursos de que dispõe para, desse modo, oferecer o suporte social que está a seu alcance (Dutra, 2022, p. 67).

A autora assegura que é fundamental estabelecer laços afetivos, tanto com o estudante quanto com o pai e a mãe; escutar suas queixas, pedidos e informações sempre que se apresentem; dirimir conflitos, com escuta atenta e com auxílio pedagógico, deixar claro o que se espera dos pais e promover sua orientação, formação e aprendizado sobre as condições de seus filhos; promover ações acolhedoras, palestras e reuniões periódicas.

A pesquisa realizada por Melo (2022) se fundamenta nos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu, explora o conceito de capital cultural e suas implicações ao contexto familiar, na experiência do sistema escolar. Em análise à inclusão social e educacional, aborda a desigualdade educacional como uma das múltiplas faces da desigualdade social. Afirma que a desigualdade educacional requer a atuação contra a desigualdade social, na medida em que a pobreza interfere na vida escolar do estudante. Neste sentido, acrescenta que a “inclusão se apresenta como um novo paradigma, o qual possibilitaria a construção de um novo tipo de sociedade” (Melo, 2022, p. 31), uma sociedade inclusiva que promova educação de qualidade para todos.

Ainda de acordo com essa autora, a tradição pedagógica se posiciona nos ideais de igualdade e universalidade, tratando os educandos como iguais, independentemente de suas

condições. Contudo,

As desigualdades sociais são reforçadas e reproduzidas na escola, contribuindo assim, para a manutenção da estrutura e ordem social. O acesso a oportunidades e às vantagens educacionais/profissionais, continua, mesmo com uma educação pública e universal, nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, aqueles que já são privilegiados no contexto familiar e, frequentemente, no capital econômico (Melo, 2022, p. 40).

Os resultados desta pesquisa demonstraram que a maioria das mães que recebe os benefícios do Bolsa-Família são mães solo, que não terminaram o ensino fundamental e reproduzem o mesmo histórico de pouca escolarização de seus pais. Para Melo existe a necessidade de lançar um olhar para a inclusão da mãe e afirma que não pode haver inclusão sem considerar as condições sociais da família do estudante.

Portanto, a Educação Inclusiva de qualidade e para todos depende do desenvolvimento dos valores inclusivos que perpassam pela cooperação, engajamento, o planejar para aprendizagem ativa, crítica, reflexiva, acolhedora e, principalmente, humana. Faz-se necessário considerar as condições de aprendizagem que a escola oferece a esse aluno e os outros fatores intraescolares que levam à não aprendizagem.

A realidade social é dura, muitas vezes, marcada pela desestruturação familiar, falta da figura materna ou paterna ou de ambos. Os sentimentos de perda, de insegurança e de autoimagem negativa são uma constante na vida destes alunos, fatores que podem concorrer para as dificuldades de aprendizado.

Ferreiro (1992) esclarece que tanto a angústia quanto a depressão diminuem a capacidade de aprendizagem. A perda de um ente querido ou mesmo de um animal de estimação podem ocasionar estados depressivos que eventualmente dificultam o desenvolvimento das crianças no sistema educacional. A diminuição da liberdade e atividade lúdica, precisamente no 1º ano alfabetização, momento em que as crianças geralmente mudam de unidade de ensino, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pode gerar insegurança e ter como consequência a oposição da criança para se integrar ao novo ambiente escolar.

Morais (1997) aponta que a maioria das perturbações emocionais se origina com os efeitos mentais do fracasso. Para os alunos, a sensação do fracasso frente aos companheiros, professores e pais é uma pesada carga e, com o tempo, não só destroem a confiança em si mesmos, mas criam uma apatia e uma insatisfação que fazem com que eles repudiem a leitura e busquem o êxito em outro ponto. A criança que não consegue ler e escrever, ou o faz com dificuldade, sofre fortes pressões sociais, advindas de pais, professores e companheiros, o que contribui para a formação de uma autoimagem negativa. Esta pode causar distúrbios de

aprendizagem, insegurança, timidez, falta de motivação para qualquer atividade escolar, culminando, muitas vezes, na recusa de frequentar a escola.

Torrens (2018), em seu estudo, analisou os modos como se estabelecem as interações entre escola e família de um estudante da Educação Especial e discutiu como esta relação ocorre de forma conflituosa e frágil. Conforme a autora, a família está cada vez mais presente na escola e se faz necessário planejar, direcionar esta relação, sobretudo as do público-alvo da Educação Especial, para formação de parceria e ruptura de paradigmas preestabelecidos:

Percebeu-se que a escola, por meio de seus professores, pensa a família a partir de um modelo e referencial que já está preestabelecido na sociedade. Nesse sentido, as famílias que não fazem parte desse padrão, dessa “norma” tornam-se um “problema” assim como seus filhos, quando não estão dentro das referidas “normas”. Dessa forma, pode-se entender que o estabelecimento de relações entre escola e família está permeado por conceitos e preconceitos construídos historicamente. Escola e família encontram-se num processo de reprodução das formas estabelecidas por padrões socialmente estabelecidos e normas do que se pensa entender de “normal”, “aceitável” e possível de inclusão (Torrens, 2018, p. 97, grifos da autora).

A autora chama a atenção para a necessidade de abertura da escola à inclusão, mas também aponta as dificuldades dos pais em cumprir as demandas da escola em relação às crianças atípicas sem laudo e de obterem as terapias para as crianças deficientes frente à omissão do Estado em promover o acesso a tais demandas. Há dificuldades, lembra ela, até mesmo no acompanhamento das atividades diárias, por carga horária de trabalho excessiva ou pela baixa escolaridade. Para corroborar, apresenta relatos de impotência e analisa a consolidação de mecanismos sutis de exclusão por falta de apoio, orientação e de uma comunicação eficaz.

Torrens (2018), com base na Declaração de Salamanca (1994), ressalta a necessidade de melhorar a relação família e escola em prol do combate à exclusão social, uma vez que a educação bem-sucedida é função do Estado, da escola e da família, e que os pais são parceiros privilegiados e devem ser considerados nas tomadas de decisões, tanto das declarações políticas e legais quanto das pedagógicas. Acrescenta a isso a responsabilidade do Estado em oferecer as condições para que haja o mínimo de estrutura pessoal para que a criança possa ser incluída no sistema de ensino.

Para fortalecer a parceria entre escola e família, a Declaração de Salamanca estabelece, nos seus artigos de 57 a 59, que:

Art. 57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de

treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

Art. 58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

Art. 59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças (Declaração de Salamanca, 1994, n.p.).

Desta forma, mais que cobrar é preciso acolher e orientar também aos pais como eles podem ajudar a escola na superação das dificuldades de aprendizagem presentes em sala de aula.

A Lei n. 8.069/1990 (Brasil, 1990) institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujo Artigo 22 estabelece que aos pais são responsáveis pelo sustento, guarda e educação dos filhos menores. Já a LDB 9.394/1996 determina, em seu Artigo 2º, que a educação é dever da família e também do Estado, e, em seu Artigo 6º, dispõe sobre a responsabilidade de efetuar a matrícula dos menores no ensino fundamental. Neste sentido, Silva e Araujo (2017) argumentam:

No momento em que o Estado oferecer os materiais pedagógicos adequados aos diferentes alunos especiais, capacitação dos seus professores, um trabalho voltado para a adaptação das escolas, além da prestação de contas de tudo que está sendo feito em prol das diferenças na área da educação, isto significa um grande passo no sentido da efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas do Brasil (Silva; Araujo, 2017, p. 7).

Portanto, o estado tem papel primário na efetivação de educação inclusiva e no fortalecimento da rede de apoio da escola. É perceptível a falta de leis e diretrizes específicas de orientação aos pais a respeito de como podem e devem atender as demandas da escola, bem como de uma regulamentação para o trabalho colaborativo entre a escola e a família.

Nesse ponto, saliento que os primeiros passos para efetivação do trabalho colaborativo personalizado e inclusivo se deu pela Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015) que estabelece o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e preconiza as adaptações e a participação da família, escola e terapia. De forma complementar, em Goiás, a Lei n. 22.887/2024 (Goiás, 2024) assegura o PEI especialmente para estudantes com TEA.

2.6 Um olhar afetivo para a sala de aula

Conforme Piaget (1972, p. 22), a afetividade e a própria inteligência são dois aspectos complementares da conduta humana, e toda “conduta implica também modificações e valores finais (o valor dos fins): são os sentimentos. Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana”.

Nesse sentido, a afetividade em sala de aula torna-se uma ferramenta de motivação dos estudantes para a aprendizagem; os sentimentos e as emoções estão implicados nas condutas, sejam positivas ou negativas, e é preciso entendê-las.

A promoção da afetividade em sala de aula está na maneira e no olhar com que as aulas são preparadas, nas escolhas intencionais para trabalhar com a diversidade da sala, com as múltiplas formas de aprender e inclusive com as dificuldades de aprendizagem. Está na forma de envolver e estimular os alunos a aprender, na motivação para a participação da família e na maneira de buscar e fomentar parcerias em prol do aluno com dificuldade de aprendizagem, na recusa em desistir, na crença de que todos podem aprender.

Não se trata de romantizar a educação, pelo contrário, mas é somente um olhar amoroso que pode transformar realidades e instituir o compromisso de incluir. Ver além, para ir além. Saber que todo comportamento inadequado do estudante em fase de alfabetização é um ponto de investigação.

Segundo os estudos realizados por Matos e Correa (2022), desde os primeiros anos as crianças começam a desenvolver habilidades emocionais que serão cruciais ao longo de sua vida e é na relação de cuidar (amorosamente) da mãe que ele rompe o reagir para o existir. Este desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas é influenciado por uma série de fatores: o ambiente, familiar e escolar, e as interações sociais. Neste sentido, crianças que crescem em lares onde há violência doméstica, abuso, negligência ou falta de afeto, ou seja, a ausência de um ambiente seguro e acolhedor, que por vezes está associado à falta de recursos, ao risco alimentar, a falta de cuidados com a saúde e toda forma de vulnerabilidade socioeconômica, vivem uma situação que pode refletir diretamente no ambiente escolar, ocasionando toda forma de dificuldades na aprendizagem, na socialização saudável e, por vezes, na dificuldade em compreender e aceitar regras. É preciso olhar para o estudante, não pelo comportamento inadequado, mas pelo que precisa aprender.

Faria e Camargo (2021) explicitam que a ação do professor se concretiza no processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve nas vivências em sala de aula, que se fazem

permeadas de emoções, tanto dos alunos quanto do professor, sendo um dos fatores determinantes do sucesso da aprendizagem. Apontam, ainda, a importância de conhecer e entender as relações afetivas. Para elas, as emoções humanas

[...] são processos dinâmicos em constante (re)elaboração e desenvolvimento que permitem a expressão do homem em um contexto que é determinado cultural e historicamente. Nesse sentido, constituem as funções psicológicas superiores, mediatizando a relação do homem com seu meio, permitindo que revele aspectos de seu psiquismo (como suas vontades, intenções, desejos, etc.). Ao longo do desenvolvimento, e tal como as demais funções psicológicas superiores, as emoções foram refinadas pela mediação semiótica, possível através do processo de interação social. Dessa forma, as emoções são culturalizadas, ou seja, relacionam-se a determinadas formas de compreender e vivenciar a realidade; estão, portanto, em constante modificação e desenvolvimento. Sua dinamicidade permite ao homem viver em sociedade, atuando como mediadoras e formas de expressão para as vivências internas, formas através das quais o indivíduo apreende a realidade. (Faria; Camargo, 2021, p.17)

A escola se torna um espaço privilegiado de interação social, cultural e afetiva, pessoas em convívio social com suas características psicológicas, limitações e potencialidades. Daí surge o grande desafio do professor, com toda a sua humanidade, de ser o responsável em promover não só conhecimento, mas também, desenvolvimento emocional, afetivo e social da criança. As autoras complementam que, muitas vezes, essa responsabilidade se apresenta com elevado grau de pressão frente à inclusão, porque uma criança com deficiência sempre traz novos desafios e carrega consigo sentimentos de insegurança, impotência, frustração e até mesmo de pena. E o professor, frequentemente desamparado de apoio pedagógico e com formação inicial deficiente, se vê em situação de incapacidade de lidar com as novas demandas da inclusão.

A escola inclusiva passa a ter esse caráter de pensar em todos de forma acolhedora, inclusive do professor regente, ao primar pela formação de redes de apoio, nas famílias, pelo acolhimento, e no estudante, pelas adaptações. Neste sentido, Santos e Censi (2018, p. 07) contribuem afirmando que: “Ao planejar as atividades para acolhimento de qualquer criança na educação infantil, é essencial também a inclusão dos pais, pois, eles serão parceiros na exploração do novo ambiente e na formação dos novos relacionamentos.”

Em estudo realizado em uma escola municipal do estado do Acre, Pinheiro e Alves (2022) relevam a necessidade de as famílias tomarem consciência da importância do seu envolvimento com a vida escolar de seus filhos, conhecendo a escola, os professores. E que, por outro lado, a escola deve oportunizar este envolvimento propiciando encontros, formações e parcerias.

Ló (2010) discute as possibilidades de ações dos professores na busca do ideal da construção de uma escola para todos e para cada um. Parece simples, mas este conceito abarca uma série de rupturas do fazer docente e do modo de pensar a educação. Assim,

A educação multicultural envolve não apenas respeitar as diferentes faces da diversidade, significa transformar em atitudes os referenciais aprendidos para não reproduzir, perpetuar as desigualdades presentes hoje em nossa sociedade. Esse deve ser o grande objetivo do projeto de inclusão.

As salas de aula são um espaço de excelência para que se inicie com os alunos essa mudança, combatendo essa realidade discriminatória. É importante que as crianças se sintam agentes dessa mudança e construam como turma uma identidade de inclusão. O espírito de uma comunidade de aprendizes envolve os alunos num clima de sensibilidade, de comprometimento uns com os outros, aprendendo a valorizar as diferenças, a reagir à desigualdade e a serem mais solidários. Fazer e ser uma escola inclusiva passa pela mudança de cultura pelos que fazem a escola (Ló, 2010, p. 132).

Esses objetivos passam pelo esforço de eliminar as barreiras físicas, sociais e econômicas a partir de um olhar acolhedor para o aluno, a fim de desenvolver suas potencialidades, caminhando para a integração, desenvolvendo sentimentos de reconhecimento e pertencimento daquela sociedade escolar.

A educação inclusiva requer novas formas de ensinar. Sendo assim, Santos e Mendes (2021) problematizam a prática educativa da seguinte forma:

Durante muitos anos a educação especial se centrou em intervir nos impedimentos dos alunos e nas habilidades consideradas deficitárias, até que eles passaram a ingressar em escolas comuns e as práticas pedagógicas tradicionais da educação especial e da educação geral entraram em conflito, trazendo o desafio aos professores de dar acesso aos conhecimentos previstos no currículo padrão a todos os estudantes. Entretanto, na prática, isso resultou em poucas mudanças e, embora haja alunos que fiquem aquém enquanto outros excedem as expectativas de seus professores, a maioria tem desempenho mediano e, de modo geral, o ensino tem se voltado para estes últimos, tomados como padrão, sem contemplar a diversidade dos alunos (Santos; Mendes, 2021. p. 42).

As autoras expõem a necessidade de promover em sala de aula um ensino diferenciado, voltado à diversidade e às dificuldades individuais, práticas que promovam as diversas formas de aprender em consonância com os interesses dos estudantes e seus perfis de aprendizagem.

Para Freire (1999), a educação é um constante esforço de recriação, de preparar o educando para o pensamento autônomo em uma pedagogia para a liberdade do homem. Consequentemente, urge repensar as práticas pedagógicas, explicando que

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não

as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, 1999, p. 97).

Neste sentido, o modo como buscamos a interação do conhecimento com os estudantes, como mediar a aprendizagem e planejar as aulas, tem impacto na formação e na aprendizagem dos estudantes. Para ensinar a todos e a cada um de maneira criativa, crítica e reflexiva é preciso, também, considerar os recursos motivadores, a forma de interação entre os pares e como o tema é abordado. Ainda segundo Freire (1996, p. 29), educar é uma relação recíproca socialmente construída, e elucida que pesquisa “para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”.

A pesquisa de Tavares e Nogueira (2013, p. 50) contribui ao observar que a didática e a prática em sala de aula estão em plena (re)significação, passando a entender que, para a escola, “educar é o principal objetivo, são vários os compromissos desse processo. A escola deve proporcionar momentos de interação, promovendo afeto e inclusão de todos no processo-educativo, trabalhando com as diferenças”.

As autoras apontam que os métodos pedagógicos atuais buscam essa inversão no modo de ensinar, com defende Freire, e para o qual, os alunos são colocados no centro do fazer pedagógico, o centro do processo de aprendizagem. Elas afirmam que

Os métodos pedagógicos foram modificados e o aluno passou a ser – pelo menos hipoteticamente – o centro do processo de aprendizagem. Com isso, várias características educativas e pedagógicas foram adaptadas ao ensino do educando. O aluno passou a ser participante ativo e o processo educativo passou a ser contínuo e dividido entre família e escola. Outro aspecto relevante é o de que a escola precisa conhecer a realidade do aluno, necessitando, assim, conhecer a família para compreender melhor a criança (Tavares; Nogueira, 2013, p. 48).

Em um contexto de aprendizagem assim constituído, a afetividade ganha destaque, pois se acredita que a interação afetiva ajuda mais a compreender e a transformar as pessoas. Por meio das atividades lúdicas no processo do desenvolvimento humano, é possível desenvolver um ambiente afetivo e motivador; a ludicidade é uma necessidade para qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para a saúde mental. As famílias devem ser orientadas neste sentido, para que oportunizem, em casa, também momentos lúdicos de brincadeiras e jogos de expressão, socialização e de regras.

Na ótica da teoria da psicologia genética, tendo Piaget (1972) como uma das principais expressões, o brincar representa uma atividade por meio da qual a realidade é incorporada e transformada, quer em função dos hábitos motores, quer em função das necessidades do seu eu ou em função das exigências de reciprocidade social. Esclarece o autor que “toda conduta

humana é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilações a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo acomodação destes esquemas à situação atual.” (Piaget, 1972, p. 95).

Ao brincar, o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral – e é somente sendo criativo que o indivíduo se descobre. Os jogos, digitais ou concretos, especialmente os de regras, criam um contexto de observações e diálogos sobre os processos de pensar e construir o conhecimento de acordo com os limites individuais.

Reforçamos a necessidade de orientação das famílias neste sentido, pois a participação conjunta de pais, educadores e terapeutas faz toda a diferença para que o estudante deficiente e com dificuldade de aprendizado supere suas barreiras e execute suas atividades de aprendizagem de forma leve e prazerosa. Compete à família proporcionar um ambiente sadio, com regras, limites, compreensão, amor, confiança e, principalmente, com valorização do potencial do seu filho na promoção da autoestima. Ao professor, cabe compreender melhor o aluno, mesmo que ele tenha alguns comportamentos inadequados, bem como criar estratégias para promover um ambiente cooperativo, acolhedor e motivador para a aprendizagem. E à escola concerne fomentar a motivação e o engajamento das famílias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. E ao Estado, compete garantir o acesso à escola, a permanência e os recursos necessários à aprendizagem, os quais vão desde a formação de profissionais aos recursos materiais, físicos, em síntese, fomentar a Educação Inclusiva, conforme apontam os estudos de Silva e Araujo (2017):

Fica claro, com os estudos realizados, que este atendimento deve estar a serviço da garantia do direito de aprendizagens dos alunos. Sua missão principal é a de eliminar todo tipo de barreiras que possam impedir o progresso dos alunos na construção do conhecimento, promovendo a organização de recursos pedagógicos, bem como de acessibilidade, garantindo a efetiva aprendizagem dos alunos (Silva; Araujo, 2017, p. 12).

Todos podem aprender. Sublinhamos a ideia de que, ao deixar de acreditar na potencialidade do aluno e passar a agir como se já houvesse feito de tudo para que ele se desenvolvesse, o professor estabelece, nesse momento, as bases da segregação e exclusão do estudante do processo de aprendizagem.

Somos sempre capazes de afetar o outro, devemos ter essa consciência e usá-la a favor dos objetivos propostos na missão de incentivar a aprendizagem e o sucesso de todos. Desse modo, nos tornamos capazes de contribuir para a (re)construção desta escola inclusiva, participativa e colaborativa com uma proposta de criação de um roteiro orientativo, de ações concretas que visam a promoção da cultura inclusiva na escola.

Portanto, o direcionamento para construção de uma cultura inclusiva na escola passa pelas relações de afetividade, acolhimento e envolvimento dos alunos, família e educadores no processo de ensino e aprendizagem. O “Projeto Mãos Dadas” representa um norte para a (re)construção desta escola inclusiva, participativa e colaborativa.

No capítulo seguinte, apresento o desenvolvimento da pesquisa, descrevendo a execução das ações propostas pelo “Projeto Mãos Dadas”, roteiro orientador de ações concretas para promoção da cultura inclusiva na escola.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS AÇÕES DA PESQUISA E RESULTADOS

A sistematização das publicações recentes, estudos e contribuições sobre a temática investigada, me permitiram coletar exemplos de projetos, ações e trabalhos para inclusão das famílias no processo de ensino e aprendizagem e, com isso, pude produzir um projeto de trabalho intitulado “Mãos Dadas”, apresentado como o produto educacional, testado e revisado na escola.

O “Projeto Mãos Dadas” objetivou promover na escola um ambiente de trabalho cooperativo entre a escola e a família, um plano de trabalho fomentador da cultura escolar inclusiva para aprendizagem de todos. Sobretudo, almejou contribuir para direcionamentos, definições de ações e processos inclusivos nas escolas que conduzam ao acolhimento, orientação e envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, fortalecendo a rede de apoio da escola.

Partindo da problemática de como ajudar os alunos com dificuldades de aprendizado e deficientes a avançar na aprendizagem, identifiquei, em âmbito municipal, as escolas de referência em inclusão e aproveitamento em Ideb. Ficou claro que em todas elas havia projetos de desenvolvimento da parceria escola e família. Já conhecendo esses exemplos locais, complementei a investigação com uma pesquisa que pretendia identificar projetos e ações que buscam desenvolver a parceria com os pais em prol da aprendizagem.

Como já foi explicado, a identificação sistemática das fontes explorou o Catálogo de Teses e Dissertações e Periódicos da Capes, BDTD e Scielo. Por meio dessa consulta, tomamos contato com Torrens (2018), Glat (2018), Oliveira (2019), Mendes (2021) e Sebastián-Heredero (2020), autores cujos estudos guardam semelhança com esta dissertação.

A pesquisa de campo transcorreu em uma escola de Ensino Fundamental de grande porte, localizada na periferia da cidade de Anápolis/GO, na qual há um contingente de 50 estudantes que são público-alvo da Educação Especial e diversos outros que possuem dificuldades acentuadas de aprendizado.

Em abril de 2025, o “Projeto Mãos Dadas” foi apresentado aos educadores da escola, tendo sido aceito. Nesse mesmo momento foi organizado um grupo de estudo para viabilizar a sua execução.

O grupo de estudo foi integrado por onze membros, sendo quatro professoras (Mauriane, Inah, Lidiane e Maria Luiza), três coordenadoras (Graciane, Francielly e Adriene), uma diretora (Adriana), uma professora de AEE (Walquiria) e dois representantes de pais (Professor

Nicomedes e Divanilda), com o objetivo de analisar as propostas do projeto. Foram postas em discussão as ações que a escola já havia realizado em outras ocasiões, as ações que poderiam realizar e as metodologias para execução das propostas do projeto.

Pensando nos registros das ações e também na divulgação dos projetos da escola, a direção e a coordenação da escola programaram um formulário de autorização de divulgação de imagens, o qual foi preenchido e assinado pelos pais e responsáveis no ato da matrícula. Assim, todas as imagens usadas neste projeto têm prévia autorização e estão públicas no Instagram da escola.

O grupo de estudo escolheu, dentre as ações sugeridas, as que melhor se adequavam às características do público atendido na escola, priorizando aquelas que a escola já havia realizado anteriormente e que tiveram maior aceitação quando da apresentação do projeto aos educadores da escola. Desta forma, as ações definidas pelo grupo de estudo e posteriormente realizadas na escola, com o propósito de melhorar a percepção das famílias em relação ao acolhimento, orientação, ensino, inclusão, motivação e engajamento das famílias foram as seguintes:

- ✚ Pais intercessores;
- ✚ Palestra e depoimento para pais e mestres;
- ✚ Palestra de orientação para as famílias;
- ✚ Escola de pais;
- ✚ Reforço escolar com pais;
- ✚ Chá com avós;
- ✚ Aluno e família destaque;
- ✚ Dia das mães na escola;
- ✚ Quadrilha com pais;
- ✚ Futebol com os pais.

Também foram determinadas responsabilidades, datas e ações dentro do calendário escolar até o mês de outubro do ano de 2025. O cronograma de ações pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 - Cronograma de ações para o ano letivo

AÇÃO	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	AGO	SET	OUT
Pais intercessores	X						X		
Palestra depoimento para pais/mestres		X							
Palestra de orientação para pais		X							
Escola de pais		X							
Reforço escolar com pais			X					X	
Chá com avós									X
Aluno e família destaque				X					
Dia das mães na escola					X				
Quadrilha com pais e mães						X			
Futebol com os pais							X		

Fonte: o autor (2025).

Trago, em seguida, a Tabela 2, que sintetiza as ações, objetivos e pessoas envolvidas para dar ao leitor uma visão breve das ações do projeto:

Tabela 2 - Tabela síntese das ações, objetivos e pessoas envolvidas

AÇÃO	OBJETIVOS	ENVOLVIDOS
Pais intercessores	Acolhimento	Estudantes, pais e educadores
Palestra depoimento para pais/mestres	Sensibilização	Pais e educadores
Palestra de orientação para pais	Orientação e motivação	Palestrante, pais e educadores
Escola de pais	Orientação pedagógica	Coordenação pedagógica, professores e pais
Reforço escolar com pais	Motivação dos estudantes	Coordenação pedagógica, professores, pais e estudantes
Chá com avós	Acolhimento, motivação e afeto	Coordenação Pedagógica, professores, avós e estudantes
Aluno e família destaque	Motivação, afeto e vínculo	Direção, coordenação, professores, estudantes e pais
Dia das mães na escola	Memória afetiva, vínculo e integração	Direção, coordenação, educadores, pais e estudantes
Quadrilha com pais e mães	Memória afetiva, vínculo e integração	Direção, coordenação, educadores, pais e estudantes
Futebol com os pais	Memória afetiva, vínculo e integração	Direção, coordenação, educadores, pais e estudantes

Fonte: o autor (2025).

Na sequência, segue o detalhamento das ações realizadas no âmbito do “Projeto Mãos Dadas”, bem como a análise e os resultados obtidos.

3.1 Pais intercessores

É uma ação de acolhimento dos alunos, das famílias e também dos educadores da escola. Por indicação do grupo de pais, foram convidados representantes religiosos da comunidade local, de preferência, que fossem conhecidos dos alunos e pais. Esses religiosos foram orientados a envolver os pais neste momento de oração, intercessão e acolhimento. Esta ação foi realizada no fechamento do primeiro bimestre de 2025.

Neste dia, os alunos e a família foram recebidos na quadra pelos educadores da escola, conforme vemos na Imagem 1. Os alunos foram posicionados ao centro e, em torno deles, os pais e educadores em.

Imagem 1 - Pais intercessores na quadra da escola



Fonte: Olaia Rocha de Araujo (2025).¹

A imagens 2 e 3 evidenciam dois desses encontros da Ação Pais Intercessores: com um pastor e com um padre. Também observamos uma professora conduzindo um momento de louvor após a fala do ministro católico.

¹ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

Imagem 2 - Pais Intercessores (presença de um pastor)



Fonte: Olaia Rocha de Araujo (2025).²

Imagem 3 - Pais Intercessores (presença de um padre)



Fonte: Olaia Rocha de Araujo (2025).³

Os alunos foram acolhidos e organizados em filas, sentados, e os pais foram convidados a ir para o fundo da quadra, se posicionando ao redor de onde os alunos estavam sentados.

² Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

³ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

Em seguida, o pastor iniciou sua fala solicitando aos pais que estendessem as mãos sobre as crianças e sobre a escola; fez uma oração dirigida, pedindo proteção e bênçãos para os alunos, profissionais da escola e para todos ali presentes. Em um segundo momento, o padre convidado conduziu a oração, também orientando que os pais estendessem as mãos sobre seus filhos; depois, dirigiu-se em especial às crianças, pedindo que recebessem as bênçãos e que estas frutificassem em suas vidas como conhecimento, obediência e amor. Para finalizar, uma professora, a qual faz parte da pastoral da música de sua igreja, conduziu um canto, hino de louvor bastante conhecido dos pais e crianças, que participaram cantando e louvando.

Foi um momento de afetividade e produção de memórias, dado o acolhimento proporcionado pela ação, o envolvimento dos pais e participação de pessoa pública local, o padre e o pastor, em prol da motivação dos pais, dos estudantes e também dos educadores.

Os comentários e sorrisos comprovaram que as famílias, alunos e educadores sentiram-se acolhidos nesta ação. A professora Walquíria, do AEE, se manifestou no grupo de estudo:

Então, professor, eu acho que foi de grande valia, foi muito bom! A gente vê que os pais gostaram, foi uma acolhida muito boa, parece que a escola ficou mais tranquila com aquele momento de oração. Eu percebi que na primeira semana foi muito tranquilo, os alunos, parece que absorveram aquela acolhida; eu acho que poderia se repetir também em agosto (Professora Walquíria/AEE, mensagem WhatsApp, 2025).

Houve outros comentários, também no grupo: “É tão bom começar a semana assim...” “Que bênção este momento...”, e as várias falas de “Obrigado, professores!”.

Conforme afirma Sebastián-Heredero (2010), a nova escola inclusiva tem por princípio também pensar na melhora do clima institucional, no qual se cultiva afeto e aprendizado.

Tanto o silêncio e introspecção das crianças, pais e professores, durante a ação, quanto pela participação e posteriores comentários dos professores e de pais, que foi uma ocasião singular de conexão família e escola.

3.2 Palestra e depoimento para pais e mestres

Uma palestra realizada na escola objetivou proporcionar um momento de sensibilização dos professores e de pais de alunos com depoimento presencial na escola de mães de aluno ou ex-aluno que maternam filhos com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem e que estudam ou já estudaram na escola. A princípio, seria uma palestra somente para os professores, contudo, o grupo de estudo decidiu ser “uma palestra para pais e mestres”. Esta ação foi realizada na primeira reunião de pais, no fechamento do primeiro bimestre, em abril de 2025.

Na Imagem 4 verificamos a presença de mães e pais na palestra, que consistiu no depoimento de uma mãe de aluno, em momento pedagógico na quadra da escola.

Imagem 4 - Palestra e depoimento de mãe de aluno para pais e mestres



Fonte: Francielly P. do Nascimento (2025).⁴

A primeira mãe falou de suas dificuldades, angústias, tristezas e alegrias como mãe de três ex-alunos, sendo que um deles apresentou dificuldades de aprendizado e comportamentos de indisciplina. Sobre essa experiência, declarou: “Tive três filhos que estudaram na escola, hoje, dois rapazes estão formados e uma moça está na faculdade de Pedagogia. Meu filho do meio me deu muito trabalho e fui chamada várias vezes na escola, hoje agradeço a firmeza da escola, meu filho aprendeu e se formou em Farmácia”. Terminou reforçando a importância da escola na sua vida e como sempre viu nela uma parceira para ajudar no crescimento dos filhos. Ela contou que o filho montou uma farmácia no bairro e é pessoa conhecida na região.

A Imagem 5 mostra as mães de alunos conduzindo a palestra para pais e mestres na quadra da escola, à qual os professores também estiveram presentes.

⁴ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

Imagem 5 - Depoimento de mãe de aluno na ação Palestra para pais e mestres



Fonte: Francielly P. do Nascimento (2025).⁵

Conforme os professores, o aluno citado pela mãe apresentava dificuldades de aprendizado. Lembraram que a mãe era presente e ajudou bastante no processo de alfabetização do filho. A fala da mãe reforça o argumento da importância da parceria entre escola e família, como enfatiza o Artigo 59 da Declaração de Salamanca (1994).

A segunda mãe, que participou do grupo de estudo, é servidora administrativa da escola. É mãe de três meninos: o mais velho já cursou o Ensino Médio, os dois mais novos estudam na escola e são filhos atípicos, um com diagnóstico de TEA, que está no segundo ano, e outro com TDAH, matriculado no quinto ano do Ensino Fundamental. Em seu relato abordou sobre o apoio que recebe da escola e que, mesmo com as dificuldades, até o filho mais novo já sabe ler. Revelou que o filho mais velho, que é ex-aluno da escola, passou em concurso público. Além disso, reforçou que os pais também devem apoiar a escola. Ela discorreu sobre suas maiores preocupações em relação ao aprendizado dos filhos e acrescentou: “Tive medo deles não aprenderem, e, graças a Deus, estão em uma escola maravilhosa, os pais devem apoiar seus filhos e a escola”.

O depoimento dessa mãe ecoa os argumentos de Dutra (2022) quanto à importância do apoio dos pais às atividades escolares dos filhos. Ela afirma que: “os pais devem ajudar a escola, não deixando faltar os materiais: lápis, borracha e no que precisar, deve ajudar os filhos nas tarefas de casa e valorizar os momentos de estudo”. A autora identifica essa ajuda como mediação que os pais devem realizar, ser um suporte para a aprendizagem dos filhos para sua

⁵ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

inclusão social.

Transcrevo aqui o que a professora Mauriane (2025) manifestou no grupo de estudo: “Eu sempre sou a favor de trazer alguém de fora, assim, nas reuniões, para conversar os assuntos referentes a comportamento, comprometimento, autonomia, auxílio etc. Parece que a gente é cara antiga e não resolve por muito.”

Esta ação do projeto alcançou seus objetivos de motivação e sensibilização, sendo possível notar pais e professores concentrados na fala e sensibilizados. Dois professores, logo após a palestra, pediram para participar do grupo de estudo, o que comprova nossa evidência.

3.3 Palestra de orientação para as famílias

Realizada na reunião de pais, a palestra se deu em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Secretaria de Segurança Pública (SSP). Nas imagens 6 e 7 podemos observar o palestrante e as famílias atentas, escutando.

Imagem 6 - Palestra de orientação para pais com Policial Militar (PM) (direitos e deveres dos pais)



Fonte: Olaia Rocha de Araujo (2025).⁶

⁶ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

.Imagem 7 - Famílias atentas acompanham a palestra do Policial Militar



Fonte: Olaia Rocha de Araujo (2025).⁷

Neste momento, o palestrante abordou a importância de os pais saberem todos os meios de apoio para seus filhos, que eles têm direitos e devem ser assistidos com os recursos necessários para o seu desenvolvimento. Salientou a responsabilidade dos pais em buscar e defender os direitos dos filhos que necessitam de atendimento de saúde e atendimento educacional especializado, bem como a responsabilidade de proteção, cuidados e acompanhamento. O palestrante questionou: “O que é mais importante para eles? Os filhos ou os compromissos do dia a dia?...”. Havia centenas de pessoas na quadra, contudo, o silêncio era quebrado apenas pela voz do palestrante.

Os pais foram orientados e motivados a cumprir bem o papel paterno em relação ao acompanhamento escolar dos filhos, conforme a definição do Artigo 57 da Declaração de Salamanca:

[...] O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca (Declaração de Salamanca, 1994).

Neste mesmo objetivo, uma policial foi convidada a palestrar. Citando o próprio exemplo, falou das responsabilidades dos pais e, em especial, das mães.

⁷ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

Imagem 8 - Palestra com uma Policial Militar da SSP (direitos e deveres dos pais)



Fonte: Francielly Pereira do Nascimento, (2025).⁸

Imagem 9 - Pais assistindo à Palestra da Policial Militar da SSP



Fonte: Francielly Pereira do Nascimento (2025).⁹

A PM enfatizou a necessidade de apoio à escola e ao filho com materiais, assiduidade e

⁸ Disponível em: [instagram@escolajosephina](#).

⁹ Disponível em: [instagram@escolajosephina](#).

segurança em relação aos percursos de ida e retorno da escola. Em síntese, esclareceu e orientou as famílias sobre os serviços municipais de atendimento à segurança, sobre legislação, direitos quanto à infraestrutura da escola, assistência à saúde, atendimento educacional especializado, quando for o caso, aos dias letivos, profissionais preparados, e também quanto aos deveres da família em relação ao uso do uniforme, assiduidade, pontualidade, uso e conservação do material escolar. Um momento ímpar de aconselhamento aos pais.

As palestras cumpriram os objetivos de orientação e conscientização, consoante aos apontamentos da pesquisa de Dutra (2022), de que os pais devem ser orientados nos seus deveres e nas formas de apoio à escola a fim de fortalecer sua rede de apoio.

3.4 Escola de pais

A Escola de pais foi uma proposta de ação realizada na primeira reunião de pais, no início do ano letivo de 2025, que reuniu as famílias em um encontro na escola. No dia marcado, o professor regente da sala os acolheu, encaminhando-os para se sentarem na carteira, mesa de estudo dos filhos na sala.

O professor conduziu a reunião sob orientação da coordenação pedagógica, explicando os objetivos desta ação. Os pais foram: informados sobre os meios de comunicação com o/a professor/a; instruídos sobre como auxiliar os filhos nas tarefas de casa; orientados sobre a melhor maneira para ajudar no desenvolvimento da aprendizagem dos filhos; alertados acerca da importância da rotina de estudo em casa e do envolvimento paterno na aprendizagem dos filhos.

Em síntese, o professor conversou com os pais sobre o apoio que espera deles em relação à aprendizagem dos seus filhos, com foco nas tarefas de casa e constituição do lar em um ambiente que promove os estudos e a aprendizagem, dos combinados a respeito dos materiais escolares, entre outros assuntos.

A Imagem 10 ilustra a Ação de orientação dos pais e família com a coordenação, ocorrida na quadra da escola, tratando das formas de melhor acompanhar e ajudar no desenvolvimento escolar dos filhos.

Imagem 10 - Ação de orientação dos pais e família com a coordenação da escola



Fonte: Francielly Pereira do Nascimento (2025).¹⁰

Após serem acolhidos pela coordenação na quadra da escola, os pais foram encaminhados às salas de aula para um momento de orientação com o professor regente da turma de seus filhos, como demonstrado na Imagem 11:

Imagem 11 - Pais na sala de aula com a professora



Fonte: Francielly Pereira do Nascimento, (2025).¹¹

Esta ação pretendeu cumprir as recomendações da Declaração de Salamanca (1994) estabelecidas no seu Artigo 57, indicando que os papéis da família e dos pais devem ser aprimorados através de informações e formação, pois educar crianças com necessidades educacionais especiais requer “Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma

¹⁰ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

¹¹ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

criança com necessidades especiais.” Tal ação contemplou a orientação da coordenação a respeito de temas gerais como assiduidade, pontualidade, uniforme, higiene e cuidados com os materiais. Já em sala, os professores abordaram a importância de organizar os materiais e acompanhar as atividades de casa, de ter uma rotina para estas atividades, entre outros pontos.

3.5 Reforço escolar com pais

Conforme definido no grupo de estudo, o reforço na leitura dentro das salas tornou-se prioridade. As ações ocorreram após as avaliações e fechamento do primeiro e segundo bimestres, com dias definidos a critério do professor regente (Imagem 12). Um convite informativo a respeito da ação e seus objetivos foi enviado aos pais, tanto por intermédio dos estudantes como em postagem no grupo da sala (Imagem 13).

Imagem 12 - Sala de aula em ação de Reforço com os pais



Fonte: o autor (2025).

Imagem 13 - Print de tela – Grupo da sala/WhatsApp)



Fonte: o autor (2025).

Esta ação ocorreu associada ao projeto Ler por prazer, desenvolvido pela escola para incentivar a leitura em sala de aula e em diferentes ambientes da unidade. O professor regente leva uma caixa de livros de literatura infantil para a sala, e as crianças escolhem o que desejam ler. O empréstimo de livros acontece, geralmente, ao final da última aula da sexta-feira. Sendo assim, a leitura com os pais é considerada mais uma ação deste projeto.

No momento de leitura individual, os professores aproveitam para reforçar a leitura, tomando a leitura individualizada por aluno. Durante a ação, os pais foram convidados a tomar a leitura de seu filho em sala. Os pais que não puderam participar autorizaram, por escrito, que outros pais desenvolvessem esta ação junto a seus filhos.

Muitos alunos precisam de reforço na leitura, nas operações básicas de matemática, e há pais com disponibilidade e que gostam de ensinar. Assim, foram chamados a participar do reforço escolar sob orientação da coordenação pedagógica e do professor regente.

Os pais que não puderam comparecer foram orientados a fazer o reforço na leitura em casa e os alunos foram motivados a lembrar os pais dessa tarefa; todos levaram livros literários emprestados. Cumprimos, assim, os objetivos de motivação, valorização da leitura e da participação das famílias no processo ensino e aprendizagem, conforme apontado por Tavares e Nogueira (2013, p. 50): “A escola deve proporcionar momentos de interação, promovendo afeto e inclusão de todos no processo-educativo, trabalhando com as diferenças”.

Esta ação promoveu nos alunos o desejo de ler para os pais presentes na sala. Foram muitos os pedidos para ler para os pais que ali estavam, enquanto as crianças cujos pais não puderam comparecer comentavam que iriam ler para eles em casa. Inferimos, diante disso, que esta ação fomentou o prazer da leitura, estimulou e contribuiu para a formação de estudantes leitores.

Convém ressaltar que o grupo de Whatsapp da sala foi criado com o propósito de favorecer o diálogo constante entre os pais e o professor regente, fortalecendo a colaboração e participação das famílias quanto às demandas da escola, do professor e demais informações que se façam necessárias.

3.6 Chá com avós

Ação planejada com a participação dos alunos, que produziram o convite (Imagem 14) para os avós e avós e ficaram encarregados de entregá-lo pessoalmente. O convite, em formato de bule, envolveu recorte e escrita, executados com o auxílio do professor.

Imagem 14 - Convite produzido pelos alunos para os avós



Fonte: o autor (2025).

No dia anterior ao evento, os alunos foram motivados com uma palestra sobre a valorização e o respeito às pessoas mais velhas e, em especial, aos avôs e avós, como expõe a Imagem 15. Esta ação foi realizada no mês de maio de 2025, com os avôs e avós participando de um dia de contação de história, partilha e vivência afetiva na escola.

Imagem 15 - Palestra motivacional para os alunos (Chá com os avós)



Fonte: Francielly Pereira do Nascimento (2025).¹²

No dia marcado, após o recreio, os alunos receberam os avôs e avós em sala. Houve um momento de entrevista, em que os alunos fizeram perguntas espontâneas aos idosos, sobre a infância, estudos e modo de vida da época em que eram crianças. Em seguida, teve espaço a contação de histórias, quando avôs e avós puderam falar espontaneamente de suas vivências.

¹² Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

Ao final, houve a partilha de delícias, uma mesa preparada com biscoito, bolo, bolacha, chá, refrigerante, em torno da qual se desenrolou uma boa conversa. Um momento especial de afetividade e emoção para as crianças e para os avôs e avós, registrado nas imagens 16 e 17.

Imagem 16 - Sala preparada para receber os avós



Fonte: Francielly P. Nascimento (2025).¹³

Imagem 17 - Alunos, avôs e avós em sala, ação Chá com avós



Fonte: o autor (2025).

Muitos deles são a fonte mantenedora dos recursos econômicos das famílias e, em alguns casos, acumulam funções de pais também. Torrens (2018) aponta a carga de discriminação enfrentada por essas famílias fora do padrão, atípicas. Moraes (1997) acrescenta

¹³ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

que muitas das dificuldades de aprendizagem destes estudantes têm origens emocionais, devido à autoimagem negativa frente aos sentimentos de perda pela falta dos pais ou mesmo de um deles.

Sebastián-Heredero (2020) afirma que as dificuldades de aprendizagem derivam, dentre outros motivos, de condições emocionais. Apresenta esta situação da seguinte forma:

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, derivadas de: Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas... (Sebastián-Heredero, 2010, p. 195).

Portanto, esta ação, Chá com avós, oportunizou que os avôs e avós fossem à escola não como substitutos dos pais, mas como o que são de fato – avós. Por outro lado, trouxe ao olhar do neto uma autoimagem positiva frente ao que tem, seus avós na escola e na vida, em oposição ao que lhe falta, em alguns casos, um dos pais ou mesmo os dois.

Foi uma ação carregada de afetividade e empatia de todos os envolvidos e, em especial, de valorização dos mais velhos, avôs e avós, mesmo aqueles que não os têm puderam vivenciar o momento como se os tivesse, ou ao menos como saudosismo afetivo.

3.7 Aluno destaque e família destaque.

Inicialmente, a ação Aluno destaque e família destaque deveria ser mensal, contudo, passou a ser por bimestre, com cerimônia de premiação e motivação.

Imagem 18 - Alunos destaque do bimestre do turno vespertino



Fonte: Olaia Rocha de Araujo (2025).¹⁴

¹⁴ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

Promovendo a cultura inclusiva, foram adotados diferentes critérios para seleção dos alunos destaques: o mais motivado, o mais amigo, os melhores avanços e organização dos materiais e cadernos. Os alunos foram premiados no momento cívico, na quadra da escola, recebendo medalhas confeccionadas na escola e guloseimas. Foram contemplados vinte e oito alunos por bimestre, sendo quatorze por turno, um por sala.

Imagem 19 - Alunos destaque do bimestre do turno matutino



Fonte: Francielly P. Nascimento (2025).¹⁵

Para prestigiar também as famílias, a fotografia do aluno destaque foi exposta no mural “Estudantes destaque”, conforme registrado na imagem 20. Durante a reunião de pais a foto foi oferecida à família, que também foi homenageada como família destaque.

Imagem 20 - Homenagem às famílias dos alunos destaque



Fonte: Francielly Pereira do Nascimento (2025).¹⁶

¹⁵ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

¹⁶ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina)

Esta ação destinou-se a motivar as famílias a acompanharem os estudos dos filhos. A direção da escola informou aos pais os critérios para a escolha dos alunos e salientou que eles, os pais, teriam importante participação nesta conquista. Foram observados pelo professor os seguintes aspectos: a participação na aula, os materiais organizados, a assiduidade e a participação dos pais nas reuniões, entre outros. Os pais foram parabenizados pelo apoio à escola e pelo acompanhamento dos filhos nos estudos.

Toda essa motivação contribuiu para a construção de uma escola mais inclusiva. Segundo Sebastián-Heredero (2020), é preciso desenvolver a cultura inclusiva por meio de valores inclusivos, pautados no compartilhamento de responsabilidades, na valorização da igualdade, combate à discriminação e valorização da diversidade.

3.8 Dia das mães na escola

Próximo ao dia das mães, em maio de 2025, foi realizada uma ação específica para as mães. A ideia original era promover uma feira na escola com os pais empreendedores. Tratava-se do Dia da Família na Escola, contudo, a escola decidiu fazer algo específico para as mães e para os pais, a pedido dos representantes das famílias.

Na ocasião, as mães foram recebidas com café da manhã (preparado com doações dos professores), como vemos na Imagem 21. Também houve uma aula de ginástica com música – zumba, patrocinado por uma academia de ginástica local que pôde divulgar seus serviços e produtos.

Imagem 21 - Dia da Mães na escola, recepção com café da manhã



Fonte: Olaia Rocha de Araujo (2025).¹⁷

¹⁷ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

A Imagem 22 mostra um painel produzido pela escola com uma mensagem de valorização das mães e valorização da diversidade.

Imagem 22 - Dia das Mães na escola, painel em homenagem às mães



Fonte: Olaia Rocha de Araujo.¹⁸

Neste sentido, recorremos aos estudos de Oliveira (2019), que afirma que a inclusão educacional da criança não se dá apenas com o aluno, mas também compreende a sua família. É preciso, portanto, pensar em um projeto educativo inclusivo, que envolva a família e, em especial, a mãe.

3.9 Quadrilha com os pais

Durante a festa junina, em junho de 2025, realizada na quadra da escola, o “Projeto Mãos Dadas” promoveu a Quadrilha de pais.

Pelas manifestações de alegria, falas de agradecimento e parabenização foi possível inferir que a ação resultou no envolvimento dos pais, a integração e em muito afeto positivo. Da mesma forma, os alunos se sentiram valorizados em suas ações na escola e alegres em partilhar do momento com os pais.

Havíamos pensado em envolver os pais na abertura da festa, com uma dança improvisada, convidando-os antecipadamente. Contudo, o grupo de estudo definiu a Quadrilha como ação para os 3ºs anos. Então, conforme apresentado nas imagens 23 e 24, estas turmas ficaram com a quadrilha tradicional e, ao final da apresentação, foi incluído um passo chamado

¹⁸ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

“Forró com os pais”. Assim, cada aluno buscou seu pai para dançar no meio do salão.

Imagem 23 - Quadrilha tradicional Turma do 3º ano



Fonte: Adriana de Faria Pereira (2025).¹⁹

Imagem 24 - Festa Junina, Forró com pais



Fonte: Adriana de Faria Pereira.²⁰

A Quadrilha significou mais um momento de afetividade e muito envolvimento das crianças, desde os ensaios, decoração do espaço até o momento da apresentação. Também trouxe interação dos pais, visto que atuaram em todas as etapas do evento. A alegria demonstrada pelas crianças e pais era evidente no rosto de cada um.

¹⁹ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

²⁰ Disponível em: [instagram@escolajosephina](https://www.instagram.com/escolajosephina).

Justificamos esta ação recorrendo novamente às ideias de Sebastián-Heredero (2020), ao argumentar que a afetividade é parte inseparável do processo de aprendizagem. Desse modo, o professor deve privilegiar, diariamente, a criação de vínculos com seus alunos e também com as famílias deles.

3.10 Futebol com os pais

Esta ação ocorreu no início de agosto de 2025, um dia de confraternizar com os pais. Foram organizadas diferentes atividades: uma partida de futebol com times formados por série, bingo, sorteios e brincadeiras. Mais de 50 pais disputaram os jogos, distribuídos em seis times. Cada jogo teve dois tempos de 10 minutos. Os times jogaram pelo menos duas vezes, cada um.

Imagem 25 - Futebol com os pais – Time campeão (esq.) e vice-campeão (dir.)



Fonte: o autor (2025).

A torcida dos filhos estava bem empolgada. Os pais receberam as medalhas dos próprios filhos e, ao final do evento, foi servido um lanche.

Imagem 26 - Futebol com os pais, aluno entregando a medalha ao pai



Fonte: o autor (2025).

Enquanto lanchavam, pais e filhos expressavam grande alegria ao comentar os gols, as jogadas, e demonstraram muita gratidão aos professores, tudo cercado por afetividade, valorização da figura paterna e construção de memórias afetivas.

Todas as ações realizadas foram avaliadas positivamente e indicadas como relevantes para o fortalecimento da parceria escola e família, resultados que se confirmam também pelo aumento do número de pais participantes em cada ação da escola, seja nas reuniões de pais ou outros eventos comemorativos, por exemplo, no ano anterior, na ação Futebol com os pais, 23 pais estiverem presentes, sendo formados apenas quatro times. Em 2025 tivemos 52 jogadores, mais que o dobro do ano anterior, sem contar outros tantos pais que não jogaram, mas prestigiaram o evento, acompanhando os filhos.

A participação das famílias nessas ocasiões e o envolvimento nas ações da escola contribuem para a produção de bons relacionamentos, boas emoções e boas memórias afetivas dos estudantes e dos pais em relação à escola, concorrendo para o fortalecimento da parceria da escola com os pais.

Todas estas atividades compõem o Produto Educacional, um requisito do PROFEI, em que são apresentadas as reflexões, os desafios e as propostas de ação para a escola que busca constituir-se como uma escola mais inclusiva. Trata-se, como apontamos antecipadamente, de do projeto denominado “Mãos Dadas”, o qual pode ser acompanhado ao final desta dissertação.

Este produto educacional tem por objetivo promover na escola um ambiente de trabalho cooperativo com a família e a comunidade. Para tanto, fundamenta-se em práticas dialógicas que envolvem a criação de rotinas e ações para favorecer a escola inclusiva, acolhedora, procurando engajar toda a comunidade escolar em uma cultura inclusiva em prol da aprendizagem de todos.

Para a divulgação deste produto educacional, o “Projeto Mãos Dadas” será encaminhado à SEMED como proposta de Projeto Institucional e disponibilizado no site do PROFEI por meio do endereço <http://profei.unespar.edu.br/>, sito em “Dissertações e produtos intelectuais”. Na continuidade, compartilho as considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade e as emoções vivenciadas na escola e em sala de aula são pouco consideradas como fator influenciador no desenvolvimento emocional do estudante e, por vezes, totalmente ignoradas no que tange ao processo ensino e aprendizagem. Almeida e Naffah Neto (2021) realçam a importância das relações afetivas em sala de aula e argumentam que é comum aprendermos algo por amor e admiração à figura do educador até mais do que por nosso próprio interesse, em todas as fases do desenvolvimento. Sendo assim, as relações afetivas são o ponto de partida para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados.

Desta forma, entendo que o “Projeto Mãos Dadas” pode afetar de maneira positiva as relações entre escola e família, conduzindo à cultura inclusiva em uma relação que se assenta em bases de confiança, respeito e união. A escola se torna um espaço privilegiado de interação social, cultural e afetiva, reunindo pessoas em convívio social com suas diferentes características psicológicas, limitações e potencialidades.

Daí surge o grande desafio do professor, com toda a sua humanidade, de ser o responsável por promover não só conhecimento, mas também desenvolvimento emocional, afetivo e social da criança. Entendo que é exatamente fortalecendo sua rede de apoio que as barreiras são superadas.

Todavia, conforme afirmam Silva e Araujo (2017), o professor deve se atentar para o diálogo em uma postura acolhedora:

Nesse diálogo, de encontro de possibilidades com a família, se o educador assumir o papel de ajudá-la a refletir, ao invés de pensar por ela, a questionar, no lugar de discursar e assessorar ao invés de decidir, poderá contribuir com o seu desenvolvimento enquanto sujeitos críticos no mundo (Silva; Araujo, 2017, p. 11).

É preciso pensar nas famílias, pois os pais devem se sentir seguros e acolhidos em relação à escola, sem que haja cobrança e rivalidade. É necessária a aproximação da escola com a família, com a escola obtendo informações iniciais do estudante e envolvendo os pais na apresentação da escola, dos ambientes, da metodologia e dos profissionais que estarão com seus filhos. O “Projeto Mãos Dadas” contribuiu para a orientação dos professores e para que as famílias se sentissem seguras, acolhidas e envolvidas no processo de aprendizagem.

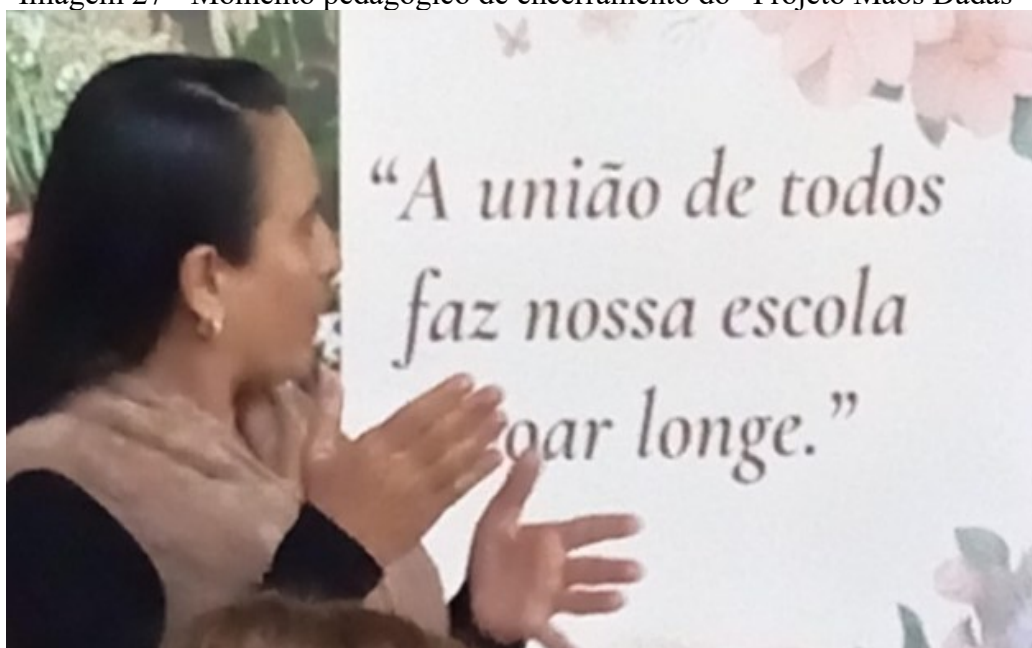
Vale ressaltar, também, o envolvimento da família em relação às atividades de casa a partir da orientação recebida por meio da ação de reforço com os pais. Tal ação refletiu na responsabilidade de acompanhar, estimular e mostrar interesse pela vida escolar dos filhos, uma vez que os pais foram lembrados da importância de sua participação para o bom

desenvolvimento da aprendizagem, em especial, dos estudantes com deficiência e ou com dificuldade acentuada de aprendizagem.

As ações de palestra, acolhimento e envolvimento das famílias tiveram a intenção de conscientizar e orientar os pais quanto à valorização dos estudos dos filhos, frisando as responsabilidades e os direitos frente à obrigação do Estado de oportunizar as condições mínimas de tratamento e acompanhamento dos estudantes com deficiência.

Recorro à Imagem 27 para ilustrar o momento pedagógico que marcou o encerramento do “Projeto Mãos Dadas”, em que foram apontados os seus resultados. A mensagem visualizada expressa o sentimento que fica ao final dos trabalhos.

Imagem 27 - Momento pedagógico de encerramento do “Projeto Mãos Dadas”



Fonte: o autor (2025).

Na ação Aluno e família destaque procuramos, por meio da premiação com medalha e foto para as famílias, motivar e valorizar as conquistas, mesmo sendo alunos com dificuldades, reconhecendo os seus esforços pessoais. Além disso, incentivamos a participação das famílias nas atividades de casa, na organização de caderno e materiais escolares, bem como na valorização de pontos positivos que favorecem a aprendizagem como o espírito de cooperação e solidariedade em sala de aula e, ao mesmo tempo, mitigando problemas recorrentes apontados pelos professores, como a falta de materiais, atividades de casa sem fazer e a apatia demonstrada em sala por alguns alunos.

Pontuo, ainda, a relevância de proporcionar o bem-estar psicológico com esta ação.

Pensar em vitória e fracasso também é importante. Não há lugar melhor que a escola para que as crianças aprendam a valor do esforço pessoal e também tenham possibilidade de, eventualmente, experimentar o fracasso e, assim, aprender a lidar com suas emoções, tanto as positivas, como alegria e felicidade, como as negativas, dor, perda e tristeza. Tanto as experiências positivas quanto as negativas são importantes. Enquanto experiências positivas reforçam a autoestima e a confiança, lidar de maneira saudável com experiências negativas pode fortalecer o autocontrole e a autorregulação da criança. Todos precisamos de incentivos, professores, alunos e pais, motivação para crescermos e melhorarmos a cada dia, e as crianças não são diferentes.

Concluo, portanto, que o “Projeto Mãos Dadas” se mostra um caminho para a escola buscar parcerias com os pais e fortalecer sua rede de apoio a fim de ajudar as crianças com dificuldade acentuada de aprendizagem e as crianças com deficiência a avançar na aprendizagem. E talvez o mais importante seja o seu potencial para construir, na escola, um espaço de cooperação, afetividade e promotor de boas memórias afetivas. Um espaço onde todos possam experimentar a alegria de aprender e ensinar!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alexandre Patricio de; NAFFAH NETO, Alfredo. A teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott: novas perspectivas para a educação. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 517-536, set. 2021 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2021v24n3p517-3>. Acesso em: 05 jul. 2025.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.
- BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10337> Acesso em: 18 abr. 2024.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 abr. 2026
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rodrigues. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva**. (Vol. 2) Bauru, SP: MEC/UNESP, 2010. p. 11-52. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41618/5/livro_2.pdf Acesso em: 10 ago. 2025.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, política e prática na area das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: jan. 2025.
- DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano; HARDOIM, Edna Lopes; CECCONELLO, Moiseis dos Santos; ARRUDA, Rafael Soares de. Indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto da educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. e26/1-22. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X68038> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68038>. Acesso em: 13 fev. 2024.
- DUTRA, Joelma Fernanda de Sales Carneiro. **A Política Inclusiva sob a ótica das famílias de um município do interior goiano**. 2022. 145 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Catalão, 2022.
- FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e64536, 2021 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v37/1984-0411-er-37-e64536.pdf> . Acesso em: 04 jul. 2025.
- FERREIRO, Emilia. **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

FIORATI, Regina Celia; ELUI, Valeria Meirelles Carril. Determinantes sociais da saúde, iniquidades e inclusão social entre pessoas com deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. mar.-abr. 2015, v. 23, n. 2, p. 329-336 DOI: 10.1590/0104-1169.0187.2559. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/5Cwc8m6hZnTpgprPFHHXgyJ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 maio 2024.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed., rev. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GAVÉRIO, Marco A. Medo de um planeta aleijado? Notas para possíveis aleijamentos da sexualidade. **Áskesis**, São Carlos, v. 4, n. 1, jan./jun., p.103-117, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/15586537/Medo_de_um_planeta_aleijado_Notas_para_poss%C3%ADveis_aleijamentos_da_sexualidade. Acesso em: 15 maio 2025.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira Ed. Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/abstract/?lang=pt> Acesso em: 19 abr. 2024.

GOIÁS. Lei nº 22.887, de 30 de julho de 2024. Altera a Lei nº 19.075, de 27 de outubro de 2015, que institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. **Legisla Goiás**, Goiânia, 30 jul. 2024. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/109247/pdf>. Acesso em: 25 abr. 2026

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB 2023: resultados. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acesso em: 20 mar. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO; INSPER. **Perda de aprendizagem na pandemia**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudo-perda-de-aprendizagem-na-pandemia/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, 2011. Edição Especial. p. 41-58. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 18 dez. 2022.

LÓ, Judithe Eva Dupont. Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes. **Conjectura**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/187> . Acesso em: 05

maio 2024.

MATOS, Everson Santos de; CORREA, João Jorge. Acolhimento e adaptação de crianças de 0 a 2 anos em período integral na Educação Infantil sob o olhar da Teoria Psicanalítica de Donald Winnicott. **Pleiade**, v. 16, n. 34, p. 96-106, Jan.-Mar., 2022 DOI: 10.32915/pleiade.v16i34.727. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/727/1143> . Acesso em: 02 ago. 2024.

MELO, Estela Caroline Freitas. **Inclusão social e escolar a partir da condicionalidade de educação do programa Bolsa Família**, 2022. 110 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2022. Disponível em: <http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/123456789/1477> Acesso em: 20 abr. 2024.

MENDES, Marlon Jose Gavlik; DENARI, Fátima Elisabeth. Violência sexual contra pessoas com deficiência nos últimos 10 anos: uma revisão sistemática. **DOXA - Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 00, p. e021013, 2021. DOI: 10.30715/doxa.v22i00.15335. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/15335/11534> Acesso em: 15 maio 2025.

MIRANDA, Maria Irene. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da teoria piagetiana**. Araraquara, SP: JM Editora, 2000.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. **Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. 9. ed. São Paulo: Edicon, 1997.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. **A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna**. 2019. 205 f. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/cpes/88075> Acesso em: 08 dez. 2024.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

PIAGET, Jean. Prefácio. In: BATTRO, Antonio. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. Trad. de Lino de Macedo. São Paulo: Pioneira, 1978.

PINHEIRO, Tereza Alice de Sousa; ALVES, Marilene. Educação inclusiva: os desafios do acolhimento na escola municipal Acre, na cidade de Porto Grande, Amapá. **Form@re**. Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, v. 10, n. 1, p. 13-27, jan. / jun. 2022. ISSN: 2318-986X. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/13543> . Acesso em: 05 nov. 2024.

ROSETTO, Andreia Migliorini. **Múltiplos sentidos sobre inclusão da pessoa com deficiência intelectual em processo de envelhecimento: narrativas familiares**. 2022. 103 f. Mestrado em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11845822 Acesso em: 10 jun. 2024.

ROSS, Paulo Ricardo. Tecnologias Assistivas: a Conquista da Alteridade e da Diferença na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Ensino & Pesquisa**, v. 22 n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9100>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, Aliete Oliveira dos; CENCI, Adriane. O processo de adaptação na educação infantil das crianças com deficiência no contexto da escola inclusiva. **Tempos e espaços na educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 27, p. 95-112, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7538/pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57138. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57138>. Acesso em: 18 out. 2025.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5883cac3-c0aa-4844-b8cb-bb9b8620a52c/content> Acesso em: 20 abr. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772> Acesso em: 09 abr. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revisão de Literatura**. Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2025.

DA SILVA, Emerson Vicente; DE ARAUJO, Miriam Esperidião de. O papel do Estado, dos docentes e da família na constituição de uma Educação Inclusiva. **Revista Acadêmica Integra/Ação**, v. 1, n.1, p. 47-60, 2017.

TAVARES, Camila Mendes Martins; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 5, p. 43-57, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274608639_Relacao_Familia-Escola_Possibilidades_e_Desafios_para_a_Construcao_de_Uma_Parceria#read. Acesso em: 10 out. 2025.

TORRENS, Perla. **Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público-alvo da Educação Especial**. 2018. 110 f. Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7156604 Acesso em: 08 out. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Produto Educacional “Projeto Mãos Dadas”

PROJETO MÃOS DADAS

Escola e família: um olhar afetivo
para o trabalho educativo e inclusivo



ACOLHIMENTO
para todos



RESPEITO
às diferenças



EMPATIA
e afeto



PARCERIA
entre escola
e família



INCLUSÃO
como prática
diária

Luiz Antônio Xavier da Cruz
Nilce Maria da Silva

Luiz Antônio Xavier da Cruz
Nilce Maria da Silva

PROJETO MÃOS DADAS
Escola e família:
um olhar afetivo para o trabalho educativo inclusivo

UNEMAT
Sinop - 2026

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos quatro anos, é possível notar o aumento do número de alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos especiais que chegam ao final da primeira fase do Ensino Fundamental sem a consolidação das competências de saber ler e escrever, cenário agravado no pós-pandemia da Covid-19, que deixou os alunos 279 dias sem aulas presenciais no ano de 2020.

O estudo Perda de Aprendizagem na Pandemia, relatório produzido pelo Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER) e o Instituto Unibanco, em 2021, aponta que as crianças mais pobres, em risco alimentar, com dificuldades de aprendizagem e/ou alunos especiais foram as mais atingidas pela menor socialização e por problemas emocionais e socioeconômicos de suas famílias, como a falta de recursos e meios adequados para estudo remoto, fatores que contribuíram para o baixo engajamento nas aulas híbridas. O estudo aponta uma perda de nove e dez pontos da escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, para os alunos que concluíram o segundo ano do Ensino Médio em 2020.

Comumente, alguns estudantes avançam na aprendizagem com mais dificuldade que os demais, assim também são os alunos especiais, visto que aprendem em temporalidades diferentes e dependendo de maior intervenção, requerendo do professor, da escola e dos pais diferentes estratégias, mais atenção e dedicação para que possam acompanhar a turma e progredir. Daí a necessidade de parcerias dialógicas, cooperativas entre a família e a escola.

Segundo Scavoni (2016), a escola deve ser a segunda casa no acolhimento e a casa deve ser a segunda escola em diálogo, partilha e estudo. A escola precisa ser mais que um lugar onde somos obrigados a estar. É necessário lembrar que há pais que muito têm a contribuir para a escola, possuem participação ativa nas atividades e sempre que solicitados colaboram ativamente nos projetos e ações da escola.

Ao analisar escolas de Anápolis/GO, modelos de referência em aprendizado e inclusão, com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) acima de 7.0, no ano de 2023 (INEP, 2024), constatei que todas elas têm algum projeto ou ação para orientação e fortalecimento da parceria com as famílias. Projetos como: Escolas de Pais, Pais Intercessores, Dia das Profissões, Chá com os Avós, Futebol com os Pais, entre outros. São projetos e ações que objetivam integrar a família na vida estudantil da criança, com intencionalidade de envolvimento e orientação na aprendizagem prazerosa. Assim, o processo educacional inclui,

efetivamente, a escola, a família e o estudante.

Diante destas experiências, indaguei: o que a escola tem feito para resgate e orientação destes pais que só são chamados na escola para ouvir queixas e reclamações de seus filhos? O que a escola tem feito para aproveitar todos os saberes das famílias com os alunos especiais? Será possível ajudar alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos especiais promovendo a inclusão e resgatando a participação das famílias? Estabelecer métodos colaborativos com práticas que consideram o envolvimento e a participação da família, que promovam o protagonismo do aluno e o seu sucesso escolar?

Partindo do objetivo de favorecer, na escola, um ambiente de trabalho cooperativo entre a escola e a família, com a criação de um grupo de estudo e da produção de projeto de trabalho que estimule uma cultura escolar inclusiva em prol da aprendizagem de todos, proponho ações de promoção da escola cooperativa e inclusiva, com foco na diversidade, na cultura inclusiva de todos no processo educativo e na parceria escola e família. Diante disto, propomos como pesquisa-ação investigar os meios para fomentar com as famílias esse tipo de cultura de apoio, de parceria e de valorização da aprendizagem e da escola.

Acredito que muito do sucesso de algumas escolas está nas relações afetivas promovidas com as famílias e seus alunos, nas estratégias motivadoras que abarcam os diversos atores da aprendizagem e em um plano de ensino pensado e produzido acolhendo a diversidade da sala e da escola, considerando as especificidades da comunidade na qual está inserida e promovendo o engajamento de toda a comunidade escolar no processo ensino e aprendizagem.

O “Projeto Mãos Dadas” se apresenta como um recurso educacional já testado, tendo sido aplicado em uma escola de grande porte na periferia da cidade de Anápolis, Goiás, dedicada a estudantes da primeira fase do Ensino Fundamental, que atende aproximadamente 800 estudantes, distribuídos em dois turnos. Dentre eles, cerca de 50 são público-alvo da Educação Especial e inúmeros outros apresentam dificuldades acentuadas de aprendizado.

2 JUSTIFICATIVA

As mãos entrelaçadas significam mais do que um gesto de carinho, simbolizam parceria, união e confiança. Daí a escolha do nome do projeto aqui apresentado: “Projeto Mãos Dadas”, pois representa a relação entre a escola e a família construída afetivamente em ações de acolhimento, orientação e integração. Esta temática tem sido um assunto de extrema importância para pesquisadores e educadores preocupados com a formação e com o nível de aprendizagem dos estudantes.

Os estudos realizados por Rosetto (2022) nos fazem olhar para o passado ao pesquisar pessoas com deficiência que não tiveram oportunidade de participar de processos de inclusão educacional e social como os que existem atualmente. Buscaram compreender como as trajetórias de escolarização e inserção social dos filhos adultos com deficiência intelectual e em processo de envelhecimento contribuíram para o processo de inclusão ou exclusão. Foram identificadas marcas das políticas públicas e das verdades de determinadas épocas em relação à pessoa com deficiência no processo de inclusão e exclusão social, uma vez que muitos tiveram sua infância em épocas que a exclusão social era o normal (a norma). A autora reconhece a sobrecarga do cuidar, em especial da mãe, que se acentua com o envelhecimento de ambos, processo que por si só traz uma série de questionamentos e angústias. É evidenciado o elevado nível de dependência, da pouca autonomia para o cuidar-se e para o convívio social frente ao histórico de privação social a que foram submetidos.

A autora traz a ideia da diferença entre o que acontece com o que nos toca, diz que muita coisa acontece, mas poucas são as que nos tocam, nos atravessam, e afirma que a inclusão se faz em condições de travessia. A inclusão nos provoca a refletir, parar para ver e sentir e que devemos ser sensíveis à pessoa com deficiência em seu contexto familiar e social. Afirma que

A importância de que as pessoas com deficiência sejam vistas na sua completude (não alguém a ser corrigido) e que a diferença seja reconhecida. É nessa perspectiva que se sustenta a defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiência, não de forma romanceada, não na expectativa que a “verdadeira inclusão” que está por vir, mas compreendendo-a como um processo que se movimenta na direção do reconhecimento da diferença e não define uma identidade padrão (Rosetto, 2022, p. 83).

Desta forma, aponta a importância de políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência nas diferentes etapas da vida, que a inclusão transcende os muros da escola e passa a ter um significado de luta política pela conquista da cidadania. Destaca a importância do convívio social, da sensibilidade dos envolvidos na promoção da inclusão social e que a

inclusão é um processo de transformação, não da pessoa com deficiência, mas sim da sociedade.

No estudo realizado por Oliveira (2019) foi avaliada a subjetividade de duas mães, ante a experiência de maternar uma criança com diagnóstico recente de autismo e em inclusão na Educação infantil. A autora analisa que,

Na sociedade, as baixas expectativas em relação à pessoa com deficiência intelectual reduzem as opções quanto à possibilidade de desenvolvimento, à inclusão social, à educação, ao trabalho e, por consequência, à visão do deficiente como socialmente improdutivo. Assim, compreender como a sociedade subjetiva o fenômeno da deficiência, no qual o autismo se insere legal e culturalmente, ajudou na construção de explicação para a angústia de Ágatha ao ouvir que seu filho fora encaminhado ao ensino especial. Ágatha sabe que o filho é diferente, mas ao ser encaminhado para o ensino especial ele adquire uma marca social, de deficiente, que direcionará o olhar das outras pessoas sobre a criança e, consequentemente, sobre ela também (Oliveira, 2019, p. 110)

Observou que, diante da nova realidade, mães de criança com autismo, as fizeram romper com os seus sonhos, desejos, que elas são invadidas de incertezas, medos, lançadas num mundo do qual não podem fugir e onde se sentem impotentes e, muitas vezes, inúteis, gerando um luto duradouro. Passam a viver em função do cuidado com o filho, por vezes abdicam da participação social, não se permitem frequentar ambientes sociais diversos, por não se sentirem seguras para isso, abdicam de suas necessidades pessoais e afetivas. Há uma sobrecarga em especial as mães na atribulada rotina diária. O “impacto” do diagnóstico muda a percepção que a mãe tem do filho, vendo-o como um ser indefeso, necessitando constantemente de sua presença.

Acrescenta ainda Oliveira (2019), que a essa situação soma-se a questão do contexto social, a culpabilidade, que se dá pelo olhar reprovador do outro, do julgamento de não saber cuidar e educar seu filho, na qual é apontada como fraca, sem pulso firme, falta de estímulos adequados, entre outros. É nesse contexto muitas vezes que encara a difícil introdução escolar de seu filho. Reflete-se assim, como se dá o acolhimento no ambiente escolar? A autora apresenta esta angústia da mãe da seguinte forma:

Nesta situação de exposição social mais ampla, entendemos que Felícia se sente julgada pelo olhar do outro social na sua condição de mãe de uma criança com autismo. Assim, considerando a nossa perspectiva teórica, conjecturamos que, provavelmente, não é, primariamente o fato de o filho ter autismo que a desestrutura emocionalmente, mas o que acredita ser o olhar de julgamento da sociedade. O que justificaria o fato de ela optar pelo afastamento social, evitando lugares públicos (Oliveira, 2019, p. 152)

Este fato nos faz refletir sobre a difícil tarefa de educar uma criança com deficiência e entender que é preciso reconhecer o problema da criança e sua singularidade para adequar as

ações práticas das suas necessidades. Esse objetivo de educar deve ser conquistado na aproximação entre família e escola, uma vez que ambos contribuem na formação e desenvolvimento da criança. Contudo, Oliveira (2019) contribui também afirmando que a inclusão educacional da criança não se dá apenas do aluno, mas também da sua família. É preciso pensar em um projeto educativo inclusivo que inclua a família e, em especial, a mãe.

Para refletir sobre a qualidade da Educação Inclusiva, Oliveira (2019) expôs, em sua pesquisa, duas realidades educacionais bem distintas: a primeira é uma escola inclusiva, com processo de adaptação para acolher a criança e a família em sua singularidade; a segunda não tem processos definidos, tampouco profissionais preparados para tal. A autora trata do Projeto Pedagógico da primeira escola da seguinte maneira:

Este Projeto prevê, entre outras ações, o programa de acolhimento aos pais. Anualmente, antes de iniciar o ano letivo efetivamente, a Equipe Pedagógica de Atendimento Especializado e Equipe Gestora programam uma reunião com os pais com objetivo de apresentar a proposta de trabalho inclusivo desenvolvido na unidade e esclarecer dúvidas relativas ao processo de escolarização dos filhos nos 2 (dois) anos em que permanecerão na escola. Posteriormente são agendadas reuniões individuais para organização de atendimento individualizado de acordo com as características de cada criança com a professora da sala de recursos e professores das turmas. E, ao longo do ano, são programadas 4 (quatro) reuniões bimestrais para avaliação. Além disso, os pais têm a total liberdade de procurar a escola sempre que acharem ser necessário. A parte destacada do Projeto implementado é o incentivo ao diálogo permanente entre família e escola como processo colaborativo (Oliveira, 2019, p. 121).

Em sua pesquisa, a autora observou que na segunda escola não havia processos definidos e a inclusão se deu de maneira conflituosa com a mãe, a professora de apoio e a professora regente, havendo muitas queixas de todas as partes, e ficou evidente a necessidade de processos e redes de apoio para que a inclusão ocorresse. Constatou, ainda, grande diferença de adaptação do primeiro para o segundo ano da criança, na escola, revelando que recaíram unicamente sobre a professora regente todas as ações de inclusão da criança “inserida” no contexto escolar. Assim, Oliveira (2019) argumenta que emerge a necessidade de pensar na construção e definição de processos inclusivos que contemplem a construção da parceria família e escola para além do diagnóstico, passando a considerar a qualidade das relações estabelecidas no espaço social da escola, da sala de aula e da família em sua singularidade.

As autoras Santos e Mendes (2021) explicitam a necessidade de se adaptar as formas de ensinar, sob a abordagem do ensino diferenciado:

Em um esforço para atingir o máximo de estudantes de uma só vez, os professores costumam dedicar a maior parte de seu planejamento e ensino à média dos alunos da turma. Entretanto, quando os alunos do público-alvo da educação especial entram na sala de aula comum, a ineficácia desse ensino homogêneo e mediano se destaca, assim

como se torna mais aparente a diversidade e a heterogeneidade presente em sala de aula, além de serem vistas como um problema (Santos; Mendes, 2021, p. 47).

Assim, para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem e a inclusão é preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, uma vez que há muitas maneiras de aprender. Além disso, sem a devida motivação a aprendizagem se torna um processo um fardo desprovido de prazer.

Sebastián-Herederó (2020) acrescenta que a afetividade é parte inseparável do processo de aprendizagem. Portanto, o professor deve ter consciência da importância de criar vínculos significativos com os seus alunos através das atividades cotidianas, construindo e reconstruindo esses vínculos. Da mesma maneira, deve privilegiar esses vínculos na relação entre a escola e a família.

Esse mesmo autor apresenta os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), mencionando que existem múltiplas formas de ensinar, de expressar a aprendizagem e de motivar (Sebastián-Herederó, 2020). Esta metodologia, afirma ele, busca a acessibilidade de aprendizagem com base na diversidade e na singularidade do estudante por meio das adaptações, das práticas colaborativas, da afetividade e da motivação.

As adaptações referentes à atividade, ao tempo e à forma de ensinar incluem diferentes estratégias de ensino, desde as pequenas adaptações até às relativas a currículos e objetivos da aprendizagem. As práticas colaborativas compreendem as estratégias colaborativas dentro da sala de aula, como monitoria, dupla ou grupo, e as parcerias fora da sala de aula, com outros atores do ensino, como o/a professor/a do AEE, apoio educacional, coordenação e direção, até mesmo as parcerias externas à escola, como com os pais, terapeutas e médicos. Por fim, a afetividade está a serviço da motivação, das práticas de interação e de aproximação.

Sebastián-Herederó (2010), em sintonia com Booth e Ainscow (2011), sugere caminhos para refletir e implementar a nova Escola Inclusiva. Esses autores defendem criar e desenvolver a cultura inclusiva por meio do estabelecimento de valores inclusivos, pautados no compartilhamento de responsabilidades, na valorização da igualdade, no combate à discriminação, entre outros. Também sustentam a necessidade de planejar juntos, definir ações de implantação do Plano de Educação Inclusiva com revisões e avaliações das ações. Os princípios da Nova Escola Inclusiva são:

- A inclusão é um direito;
- A educação deve discriminar positivamente;
- Importância do aluno e sua singularidade;
- Trabalho para conseguir uma nova escola: conceito, alunato, pais, comunidade;
- Utilização de metodologias que usem a interdisciplinaridade;

- Procura de uma escola de qualidade;
- Melhora do clima institucional;
- Trabalho e ensino em equipe (Sebastián-Heredero, 2010, p. 195).

Estas ações e princípios, segundo Scavoni (2016), devem ser definidas no PPP da escola com atividades emancipatórias e progressistas em oposição às atividades regulatórias e conservadoras, opositoras as mudanças. Alerta para a necessidade de predomínio do afetivo sobre o profissional, de romper as representações sociais que se manifestam no olhar que os julga incapazes e se expressa na exclusão em sala de aula. Ratifica Glat (2018) que afastar-se dessas representações sociais é um processo interno de desconstrução sobre o papel do professor e do ensino.

Ross (2024), apoiado em Vygotsky (1998), entende que a mediação cumpre papel fundamental na apropriação do conhecimento, tendo em vista a função da mediação presente nos instrumentos desenvolvidos para a realização de atividade humana. Para Ross (2024), estes instrumentos que ampliam as possibilidades de a pessoa realizar atividades, devem ser apropriados e absorvidos por meio do manejo e da mediação adequada.

Dutra (2022) evidencia que as famílias necessitam conhecer os procedimentos, significados e objetivos da inclusão escolar. Para que isso aconteça, urge oportunizar aos familiares sua participação, fomentando parcerias em oposição a recorrente postura excludente, que não oportuniza a participação da família nas decisões, ações e metas para aprendizagem. A famílias com filhos na educação especial parecem ser mais silenciadas ainda, sublinha a autora, na medida em que não são consideradas as suas expectativas em relação à escola, à escolarização do filho e ao acolhimento de suas demandas. Argumenta, ainda, que a articulação entre família e escola depende de ações específicas que, por ora, se mostram pulverizadas e descontinuadas, a cargo de cada instituição de ensino. Logo,

Não se pode perder de vista também que a relação do estudante enquanto indivíduo ou pessoa com a família reflete na sua vida escolar e, por conseguinte, na construção do seu conhecimento. Já se tornou pacífico que, nesse contexto, a família é responsável por realizar a mediação entre o indivíduo e a sociedade, o que é dependente de diferentes recursos de que dispõe para, desse modo, oferecer o suporte social que está a seu alcance (Dutra, 2022, p. 67).

A autora assegura que é fundamental estabelecer laços afetivos, tanto com o estudante quanto com o pai e a mãe; escutar suas queixas, pedidos e informações sempre que se apresentem; dirimir conflitos, com escuta atenta e com auxílio pedagógico, deixar claro o que se espera dos pais e promover sua orientação, formação e aprendizado sobre as condições de seus filhos; promover ações acolhedoras, palestras e reuniões periódicas.

Para alcançar essas novas demandas da inclusão, a mediação do ensino por meio da

criação de redes de apoio e colaboração se torna essencial. Uma forma de mediação seria mobilizar os pares em sala de aula para auxílio mútuo e fora de sala de aula desenvolvendo parceria com demais educadores da escola e da própria comunidade escolar buscando compartilhamento de saberes, recursos e de responsabilidades.

Torrens (2018), em seu estudo, analisou os modos como se estabelecem as interações entre escola e família de um estudante da Educação Especial e discutiu como esta relação ocorre de forma conflituosa e frágil. Conforme a autora, a família está cada vez mais presente na escola e se faz necessário planejar, direcionar esta relação, sobretudo as do público-alvo da Educação Especial, para formação de parceria e ruptura de paradigmas preestabelecidos:

Percebeu-se que a escola, por meio de seus professores, pensa a família a partir de um modelo e referencial que já está preestabelecido na sociedade. Nesse sentido, as famílias que não fazem parte desse padrão, dessa “norma” tornam-se um “problema” assim como seus filhos, quando não estão dentro das referidas “normas”. Dessa forma, pode-se entender que o estabelecimento de relações entre escola e família está permeado por conceitos e preconceitos construídos historicamente. Escola e família encontram-se num processo de reprodução das formas estabelecidas por padrões socialmente estabelecidos e normas do que se pensa entender de “normal”, “aceitável” e possível de inclusão (Torrens, 2018, p. 97, grifos da autora).

A autora chama a atenção para a necessidade de abertura da escola à inclusão, mas também aponta as dificuldades dos pais em cumprir as demandas da escola em relação às crianças atípicas sem laudo e de obterem as terapias para as crianças deficientes frente à omissão do Estado em promover o acesso a tais demandas. Há dificuldades, lembra ela, até mesmo no acompanhamento das atividades diárias, por carga horária de trabalho excessiva ou pela baixa escolaridade. Para corroborar, apresenta relatos de impotência e analisa a consolidação de mecanismos sutis de exclusão por falta de apoio, orientação e de uma comunicação eficaz.

Torrens (2018), com base na Declaração de Salamanca (1994), ressalta a necessidade de melhorar a relação família e escola em prol do combate à exclusão social, uma vez que a educação bem-sucedida é função do Estado, da escola e da família, e que os pais são parceiros privilegiados e devem ser considerados nas tomadas de decisões, tanto das declarações políticas e legais quanto das pedagógicas. Acrescenta a isso a responsabilidade do Estado em oferecer as condições para que haja o mínimo de estrutura pessoal para que a criança possa ser incluída no sistema de ensino.

Para fortalecer a parceria entre escola e família, a Declaração de Salamanca estabelece no seu artigo 57 que:

Art. 57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais

favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca (Declaração de Salamanca, 1994, n.p.).

Desta forma, mais que orientar é preciso ensinar também aos pais como eles podem ajudar a escola na superação das dificuldades de aprendizagem presentes em sala de aula. Portanto, o fortalecimento da rede de apoio da escola, para a promoção da aprendizagem, passa pelo acolhimento, orientação e motivação das famílias.

A afetividade em sala de aula não se limita a gestos de carinho, está, também, na maneira e no olhar que se empreende ao preparar as aulas, nas escolhas intencionais para trabalhar com aquele aluno que não está avançando como os demais colegas de sala; na forma de envolver e estimular os alunos a aprender, na motivação da participação da família e no fomento a parcerias em prol do aluno; em persistir e acreditar! Somos sempre capazes de afetar o outro, devemos ter essa consciência e usá-la a favor dos objetivos propostos na missão de promover o conhecimento, a aprendizagem e o sucesso de todos.

O limite de desenvolvimento humano, profissional e social para uma pessoa não está em sua deficiência, mas sim nas barreiras estruturais, sociais e culturais criadas pela própria sociedade. Os profissionais da educação e a família podem ajudar a construir as asas que nossas crianças deficientes precisam para voarem livres e para onde quiserem!

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Promover um ambiente de trabalho cooperativo na escola, junto com a família e a comunidade, com base em práticas dialógicas, criação de rotinas e ações para valorização da escola inclusiva e acolhedora, capaz de engajar a comunidade escolar em uma cultura inclusiva em prol da aprendizagem de todos.

3.2 Objetivos específicos

- Promover a parceria entre escola e família, a cooperação, a valorização da diversidade e a cultura inclusiva na escola;
- Incentivar a escola a definir as metodologias e as ações de acolhimento, orientação, envolvimento dos educadores, das famílias e dos alunos no processo ensino aprendizagem;
- Apresentar ações prática para integração e engajamento dos alunos e das famílias no processo de ensino e aprendizagem.

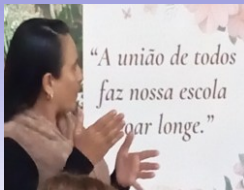
4 METODOLOGIA

4.1 Apresentação

Sendo a Coordenação Pedagógica uma ponte entre a equipe docente, a direção e as famílias, propõe-se se responsabilizem pela articulação e apresentação do “Projeto Mão Dadas”, motivando toda a equipe e, em especial, os educadores da escola. Sugere-se que isso ocorra, preferencialmente, antes do início das aulas, como um momento de motivação, expondo os objetivos e metas do Projeto.

No pôster reproduzido abaixo, apresenta-se o resumo do projeto:

MÃOS DADAS
ESCOLA E FAMÍLIA: UM OLHAR AFETIVO PARA O
TRABALHO EDUCATIVO E INCLUSIVO
 Luiz Antônio Xavier da Cruz ¹; Nilce Maria da Silva ²

INTRODUÇÃO	MATERIAL E MÉTODOS	RESULTADOS E DISCUSSÃO	CONCLUSÃO
Comumente, alguns estudantes avançam na aprendizagem com mais dificuldade, aprendem em temporalidades diferentes e dependendo de maior intervenção. Daí a necessidade de parcerias dialógicas, cooperativas entre a família e a escola. Escolas modelos de referência em aprendizado e inclusão têm projetos ou ação nesta direção e objetivam envolver a família na vida estudantil do estudante e motivá-los. Indagamos se será possível ajudar estudantes com dificuldade de aprendizagem, com deficiência promovendo a inclusão e resgatando a participação das famílias ao estabelecer métodos colaborativos com práticas que promovam o protagonismo do aluno e o seu sucesso escolar? O objetivo é promover na escola um ambiente de trabalho cooperativo, promotor de uma cultura escolar inclusiva em prol da aprendizagem de todos.	Por meio da sistematização das publicações, estudos sobre a temática, pode-se produzir o projeto de trabalho “Mãos Dadas”. A execução e avaliação contou com as seguintes ações: • Depoimentos de pais; • Palestra para as famílias; • Reforço escolar com pais; • Chá com avós; • Aluno e família destaque; • Quadrilha com os pais; • Futebol com os pais. 	A participação das famílias nos eventos e o envolvimento nas ações da escola contribuem para produção de bons relacionamentos, boas emoções e memórias afetivas dos estudantes, pais e dos próprios educadores em relação à escola. O projeto Mãos Dadas pode afetar de forma positiva as relações escola e família conduzindo à cultura inclusiva em uma relação que se assenta em bases de confiança, respeito e união. A escola como um espaço privilegiado de interação social, cultural e afetiva. 	Portanto, o projeto Mãos Dadas se torna uma caminho para a escola buscar parcerias com os pais e fortalecer sua rede de apoio para ajudar as crianças com dificuldade acentuada de aprendizagem e as crianças Pcds a avançar na aprendizagem. E talvez o mais importante, contribui para construir na escola um espaço de cooperação, afetividade e promotor de boas memórias afetivas. Um espaço onde todos gostam de ir e estar e assim possam experimentar a alegria de aprender e ensinar! A apresentação deste pôster ocorrerá na V SAPI, que acontecerá do dia 04 a 06 de novembro de 2025.
AGRADECIMENTOS Deixamos registrado nossos agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela promoção do evento.			

1 – Mestrando PROFEI UNEMAT; 2 – Doutora Linguística

Fonte: o autor (2025).

Uma vez exposta a síntese do projeto, segue-se com a descrição das ações de trabalho que têm por objetivos o acolhimento, sensibilização, orientação e motivação de toda a comunidade escolar (educadores, família e estudantes) no processo de ensino e aprendizado.

Salienta-se que a escola deve analisar cada ação e avaliar qual ou quais contribuirão para promoção da parceria e fortalecimento da rede de apoio da escola, com vistas a uma maior participação dos pais e família nas demandas da instituição e também nas do filho que ali estuda.

Os itens subsequentes pormenorizam cada uma das ações sugeridas:

4.1.1 Pais intercessores

Trata-se de um momento de acolhimento das crianças e também das famílias. Para realizar essa ação será preciso convidar, antecipadamente, alguns religiosos da comunidade, de preferência, que tenham algum envolvimento com a escola, para conduzir este momento com os pais, abençoar as crianças, a escola e os trabalhos, projetos e ações a serem realizados durante o ano escolar.

Nos primeiros dias de aula, portanto, os alunos deverão ser recebidos no pátio (quadra) da escola, pelos professores. Depois de acolhidos, deverão se sentar em filas, e os pais serão convidados a se posicionar formando um círculo em volta dos estudantes. Estando todos organizados, um pastor, padre ou religioso, convidado antecipadamente, conduzirá a oração, orientando que os pais estendam as mãos sobre seus filhos, sobre os professores e a escola, pedindo proteção e bênçãos. Esta ação pode ser realizada também no início de cada mês ou bimestre ou em momento cívico.

4.1.2 Palestra e depoimento para pais e mestres

Esta ação destina-se à sensibilização dos pais e educadores a partir do depoimento de mães e ou pais. Para esta ação será preciso convidar duas ou mais famílias (mães/pais) para falar aos pais e educadores sobre a sua experiência de maternar ou paternar filhos com deficiência e também em relação à escolarização de seus filhos.

- Orientação aos gestores: para que os pais se sintam motivados a participar, devem receber um convite antecipado e serem instigados a refletir sobre: Como perceberam que seus filhos eram especiais? Como foi a notícia do diagnóstico? Quais são suas maiores preocupações? Como foi a relação com a escola e com os educadores? Também devem ser estimulados a expressar suas angústias, tristezas e alegrias em relação a sua experiência. Para finalizar, solicitar que aconselhem sobre a melhor forma de os pais fortalecerem a parceria com a escola em favor da aprendizagem e desenvolvimento das crianças com dificuldade de aprendizagem e deficientes.

4.1.3 Palestra de orientação para famílias

Ação de acolhimento e, principalmente, de orientação para os pais, a ser realizada nos primeiros dias de aula. Para tanto, deve-se encaminhar pedido por meio de ofício para os órgãos de apoio escolar local (Patrulha Escolar, Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Ministério Público, Conselho Tutelar), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação -

SEMED e o Centro de Atenção Psicossocial - CAPS, para as famílias público-alvo da inclusão, apresentando os serviços municipais de atendimento à inclusão e informando sobre a legislação, direitos e deveres das famílias. O convite para esta reunião poderá ser disponibilizado por meio do aplicativo de avisos da escola.

4.1.4 Escola de pais

Proposta de ação a ser realizada na primeira reunião de pais no início do ano letivo. Os pais serão previamente convidados para a reunião, que será conduzida pelo professor regente da sala. Os pais serão convidados a ocupar a carteira/mesa de estudo dos filhos na sala. O objetivo desta ação é informá-los sobre os meios de comunicação com o(a) professor(a); orientar sobre a melhor maneira de ajudar no desenvolvimento da aprendizagem dos filhos; e fortalecer os vínculos com os pais. O(A) professor(a) conversará com os pais sobre o apoio que espera deles em relação às tarefas de casa e à promoção do lar como um ambiente que favorece os estudos e a aprendizagem e, também, a respeito dos combinados sobre os materiais escolares. Outros assuntos poderão entrar em pauta, a critério do(a) professor(a) sob orientação da coordenação da escola.

4.1.5 Reforço escolar com pais

A realização desta ação é indicada após as avaliações diagnósticas efetuadas pelo professor. O principal objetivo desta ação é a motivação dos alunos e o despertar pelo gosto da leitura, tendo em vista que muitos deles precisam de reforço na leitura, nas operações básicas de matemática. Pais com disponibilidade, gostam e têm o dom de ensinar serão convidados a participar do reforço escolar sob orientação da coordenação pedagógica e supervisão do professor regente da sala.

Propõe-se que esta ação aconteça dentro de sala de aula, começando pela apresentação de todos: pais, alunos e professor(a). Em seguida, introduzir o tema com uma leitura deleite de um conto ou livro literário e, depois, orientar os pais a tomar a leitura dos filhos.

4.1.6 Chá com avós

Os avôs e avós serão convidados a comparecer na escola para um momento de entrevista, contação de história e deleite de biscoito, bolacha água e sal, chá e boa conversa.

Deve-se investir na motivação dos alunos, envolvendo-os na produção, preparação e entrega do convite; trabalhar textos e literatura que valorize a figura dos vovôs e vovós, tais

como: “O que será que há nas caixas da vovó”, de Nadja Nunes e “A mala da vovó”, de Flávio Moura de Moura. Por fim, um momento de orientação para as crianças sobre a ação, para que indaguem aos idosos sobre como viviam, estudavam e brincavam durante a sua infância.

No dia, após o recreio, os alunos receberão os vovôs e as vovós em sala de aula, com canções, dinâmicas de acolhimento e quaisquer outras apresentações, a critério dos professores e engajamento dos alunos. O professor conduzirá a entrevista estimulando a participação dos alunos e incentivando a participação de todos os convidados.

Busca-se, com esta atividade, a valorização das famílias nas quais os filhos são criados com os avós, algo comum em nossa sociedade. Ao mesmo tempo, espera-se promover a autoestima dos alunos que carregam sentimentos de perda por não ter o pai ou a mãe presentes em sua vida. Além disso, a valorização dos mais velhos, na figura dos vovôs, também integra os objetivos desta atividade.

4.1.7 Aluno e família destaque

A fim de promover a cultura inclusiva e a valorização da diversidade, com foco na motivação dos alunos e na participação das famílias, deve-se usar diferentes critérios para seleção do aluno e família destaque, por exemplo: o mais motivado, o mais amigo, os melhores avanços, o mais responsável, o mais organizado, entre outros que possam valorizar os alunos nas suas singularidades.

Pode-se fazer eleições (mensais ou bimestrais), produzir tabelas e envolver os alunos em todo o processo, divulgando desde os critérios até a premiação para as famílias.

Para a premiação, sugere-se tirar uma foto do aluno e expô-la no mural dos alunos destaque. A família do aluno destaque, automaticamente, também será uma das famílias destaques, sendo entregue esta foto em cerimônia específica, em um momento cívico na quadra ou pátio da escola.

4.1.8 Dia das mães na escola

Em data próxima ao Dia das mães, promover um dia de exposição dos trabalhos, profissões, artesanato, bazar e venda ou um dia de lazer com momentos de atividade física, danças, ginástica, cuidados de beleza, entre outros, para todas as mães, inclusive as educadoras.

De acordo com a realidade local, pode-se buscar parcerias com academias, salões de beleza, divulgadores de produtos de cuidados pessoais, maquiagem, massagens etc.

Durante o evento pode-se pensar em ofertar um lanche coletivo, a partir da contribuição

das famílias, doações e patrocínio de empresas, inclusive dos itens a serem bingados ao final do evento. Essa ação visa melhorar o clima institucional, promover um ambiente de convivência saudável do qual todos guardem boas memórias.

4.1.9 Quadrilha com os pais

Esta atividade deverá ocorrer na festa junina da escola, no mês de junho. Poderá ser realizada de duas formas: no início da festa, com dança improvisada com os pais, para marcar a abertura da festa, por meio de convite antecipado e organizado pelos professores, ou como uma surpresa, nesse caso, uma das turmas ficará responsável por preparar um passo chamado “Forró com os pais”.

Se a escolha for pela segunda opção, o ideal é que ocorra na última apresentação do dia. Os alunos deverão ensaiar normalmente e se preparar para dançar com os pais um passo de forró, sem que eles saibam que serão chamados a participar da apresentação no dia. De preferência, uma dança de quadrilha tradicional (sem depender do número de danças, esta ocorrerá em apenas uma das apresentações) e, ao final, o marcador da quadrilha chama a atenção dos dançarinos, dizendo: “Atenção! O salão está aberto, forró com os pais!” Neste momento, os alunos sairão em busca dos pais que os assistem e os puxam para dançar.

Momento simples, mas de muita alegria, que promoverá a participação dos pais e o engajamento dos alunos.

4.1.10 Futebol com os pais

Um dia de confraternização com os pais, promoção de bingo, sorteios e diversão em prol da produção de boas memórias afetivas dos estudantes e das famílias.

Para promover o engajamento dos alunos, os alunos também podem produzir os convites com desenhos, gravuras e símbolos dos times do coração. Assim, os alunos convidarão os pais para um dia especial na escola, data de preferência próximo ao Dia dos pais, em agosto, para jogarem futebol com os outros pais.

Pode-se pensar em um lanche coletivo com contribuição das famílias, doações ou patrocínio, assim como dos itens para sorteio ou bingo ao final do evento.

No dia marcado, os professores receberão os pais na quadra e promoverão a formação dos times por sala ou série. Os jogos serão iniciados com momento cívico, Hino Nacional e sorteio da ordem dos jogos, de tal forma que todos os times joguem pelo menos duas vezes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “Projeto Mãos Dadas” espera não só contribuir com ações de motivação da participação da família ou melhorar positivamente as relações interpessoais de todos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, pretende, ainda, afetar de forma positiva a relação escola e família, conduzindo a uma cultura inclusiva, assentada em confiança, respeito e união.

Almeja-se criar um ambiente de trabalho cooperativo tanto na escola como também com a comunidade local, produzindo e fortalecendo as parcerias com empresas e empresários locais, com práticas dialógicas, envolvendo os alunos e suas famílias.

Portanto, o “Projeto Mãos Dadas” se torna um caminho para a escola buscar parcerias com os pais e fortalecer sua rede de apoio para ajudar as crianças com dificuldade acentuada de aprendizagem e as crianças deficientes a avançar na aprendizagem. Talvez a contribuição mais importante seja ajudar a tornar a escola um espaço de cooperação, afetividade e promotor de boas memórias afetivas. Um espaço onde todos possam experimentar a alegria de aprender e ensinar!

7 REFERÊNCIAS

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: jan. 2025.

DUTRA, Joelma Fernanda de Sales Carneiro. **A Política Inclusiva sob a ótica das famílias de um município do interior goiano**. 2022. 145 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Catalão, 2022.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira Ed. Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/abstract/?lang=pt> Acesso em: 19 abr. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB 2023: resultados. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acesso em: 20 mar. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO; INSPER. **Perda de aprendizagem na pandemia**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudo-perda-de-aprendizagem-na-pandemia/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. **A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna**. 2019. 205 f. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/cpes/88075> Acesso em: 08 dez. 2024.

ROSETTO, Andreia Migliorini. **Múltiplos sentidos sobre inclusão da pessoa com deficiência intelectual em processo de envelhecimento: narrativas familiares**. 2022. 103 f. Mestrado em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoOConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=11845822 Acesso em: 10 jun. 2024.

ROSS, Paulo Ricardo. Tecnologias Assistivas: a Conquista da Alteridade e da Diferença na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Ensino & Pesquisa**, v. 22 n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9100>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57138. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57138>. Acesso em: 18 out. 2025.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. 195f.Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5883cac3-c0aa-4844-b8cb-bb9b8620a52c/content> Acesso em: 20 abr. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772> Acesso em: 09 abr. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revisão de Literatura**. Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 06 abr. 2025.

TORRENS, Perla. **Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público-alvo da Educação Especial**. 2018. 110 f. Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7156604 Acesso em: 08 out. 2025.

ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Venho lhe convidar para participar de uma pesquisa, de forma voluntária. Se não quiser participar, você não será penalizado (a) de forma alguma e pode sair a qualquer momento sem prejuízo próprio ou para a pesquisa. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067, ou também falar para seu responsável realizar essa comunicação.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Responsáveis que farão a apresentação do TCLE e obterá o consentimento do participante:

Luiz Antônio Xavier da Cruz – luiz.antonio2@unemat.br
Acadêmico(a) do Programa de mestrado PROFEI/Unemat

Profa. Dra. Nilce Maria da Silva – nilcem@unemat.br
Docente do Programas de Mestrado PROFEI/Unemat

Contato do(a) pesquisador(a) principal: Quaisquer esclarecimentos aos voluntários, bem como informações sobre os resultados obtidos, poderão ser feitos ao responsável pela pesquisa Luiz Antônio Xavier da Cruz (62) 984244022.

DESCRIÇÃO DO PROJETO E INFORMAÇÕES AOS VOLUNTÁRIOS

A pesquisa intitulada "Escola e família: um olhar afetivo para o trabalho educativo e inclusivo", tem como objetivo "investigar as ações promotoras do sucesso escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos especiais e em fase de alfabetização e que consideram e promovam a participação da família na superação das dificuldades de aprendizagem".

Será realizada uma pesquisa de campo, em uma pesquisa participativa e interventiva por meio da formação de um grupo de estudo e a execução, avaliação e reflexão sobre a ação desenvolvida por meio do projeto "Mãos Dadas".

Desta ação, será produzido o produto educacional com vistas a contribuir com outras escolas no processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiência nas escolas.



Av. Tancredo Neves – 1095 – Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



A participação é voluntária, podendo recusar a responder fichas, perguntas ou mesmo de manifestar opiniões, podendo sair do grupo de estudo a qualquer momento sem danos ou prejuízos à pesquisa e a si próprio.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em alguma questão que pode envolver constrangimento, desconforto, vergonha, estresse, cansaço, sendo este totalmente livre a interromper o processo a qualquer momento sem danos ou prejuízos a si e a pesquisa.

Para minimizar, sanar os riscos de origem psicológica, intelectual ou emocional, imediatos ou posteriores e, portanto, reduzido quaisquer danos aos participantes, serão tomadas ações como:

- Não serão solicitados procedimentos adicionais para nenhum participante;
- Todos os dados coletados serão mantidos sob sigilo absoluto;
- Todas as manifestações de opinião poderão ser feitas anônimas via ficha de avaliação das ações;
- As ações do projeto já foram executadas nesta unidade ou em outra unidade de ensino;
- As ações serão executadas com a participação da direção, coordenação e professores e outros voluntários convidados de acordo com a ação;
- Os encontros dos grupos serão nos momentos de trabalho coletivo da escola não havendo atividades fora do horário de trabalho;
- Será criado grupo de ~~WhatsApp~~ para troca de informações e dúvidas;
- Todos os registros de resultados preservarão o anonimato dos envolvidos;
- Todos terão acesso aos resultados da pesquisa e suas contribuições;
- Será assegurada a desistência da participação a qualquer momento;
- Buscaremos junto ao Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CEFOP), do Município de Anápolis ou a UNEMAT, certificar com horas de estudo todos os participantes do grupo de estudo.



PRPG (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação)

Av. Tancredo Neves – 1095 – Cavalihada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



- Cada participante estará envolvido na produção de conhecimento e contribuindo para o tema estudado.

Fica aqui explicitada que os dados e informações da pesquisa serão posteriormente tabulados e formatados para análise das informações, sempre preservando e protegendo a identificação dos participantes. A divulgação futura dos resultados terá finalidade acadêmica, em meios impressos e eletrônicos, no sentido de contribuir para o tema estudado, sempre preservando o anonimato dos participantes.

Quaisquer esclarecimentos aos voluntários, bem como informações sobre os resultados obtidos, poderão ser feitos ao responsável pela pesquisa Luiz Antônio Xavier da Cruz (62) 984244022.

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Local e data: _____

Nome: _____

Endereço: _____

Registro do participante: (ass.) _____

Responsável pela Pesquisa: _____

ANEXO 2 - Termo de autorização de uso de imagens



“ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA JOSEPHINA SIMÕES”

Termo de autorização para uso da imagem.

Eu _____, responsável pelo aluno(a): _____, da turma: _____ autorizo () não autorizo () o uso da imagem e voz em fotos e filmagens, nos termos do artigo 20 do Código Civil, do menor pelo qual sou responsável para serem utilizadas pela Escola Municipal Professora Josephina Simões para fins de apresentação e divulgação da escola em redes sociais, encartes, folders, jornais internos e/ ou semelhantes.

A autorização é concedida a título gratuito e as imagens serão usadas para fins pedagógicos (não comerciais).

Por assim concordar, declaro que autorizo o uso acima descrito assinando este termo.

Anápolis, ____ de _____ de 2025

Assinatura do responsável.