

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

Renata Simões Jardim

**ROTINA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ELEMENTO ESTRUTURANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS**

Porto Alegre

2020

Renata Simões Jardim

**ROTINA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ELEMENTO ESTRUTURANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Luciane Bresciani
Lopes

Porto Alegre

2020

Renata Simões Jardim

ROTINA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
elemento estruturante para o desenvolvimento dos alunos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 24 de novembro de 2020.

Profa. Luciane Bresciani Lopes - Orientadora

Profa. Lodenir Becker Karnopp (FACED/UFRGS)

Profa. Graciele Marjana Kraemer (FACED/UFRGS)

Prof. Marco Aurélio Freire Ferraz (SMED/POA)

Dedico este trabalho a Deus, pois Sua
mão me acompanhava.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado tanto saúde para concluir esta pesquisa quanto força para chegar até o fim, porque sem Ele nada seria possível.

Ao meu esposo Filipe Jardim por todo incentivo que sempre me deu, pelo amor e pelo cuidado que ele tem para com a nossa família.

Aos meus filhos Sarah e Mathias por existirem na minha vida e pelas alegrias compartilhadas.

Sou grata aos demais da minha família por todo o apoio e o suporte dado durante esta caminhada.

À minha orientadora Profa. Ma. Luciane Bresciani Lopes pelo incentivo desta escrita e também pelo suporte dado ao meu projeto de pesquisa.

Gratidão pela participação das professoras Camila, Cáren, Eliana e Geana cuja atenção e dedicação foram fundamentais para que este trabalho fosse finalizado de maneira satisfatória.

Agradeço aos Profs. Drs. Graciele, Lodenir e Marco por terem aceitado o convite para participar da minha banca.

Às minhas amigas Eduarda, Grace e Jovana pelo convívio e pela amizade de sempre.

“Fala com sabedoria e ensina com
amor.”

Provérbios 31:26

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo sobre a rotina na Educação Especial a partir da seguinte questão: que noção de rotina é produzida pelos docentes dos anos iniciais de uma escola de Educação Especial? Sendo essa a pergunta de pesquisa, o objetivo geral consistiu em analisar a noção de rotina produzida pelos docentes dos anos iniciais na escola de Educação Especial. Como estratégia metodológica, foram realizadas entrevistas com quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli no primeiro semestre de 2020. Na organização deste TCC, foi levado em consideração os seguintes objetivos específicos: 1) verificar que noções de rotina circulam em produções na área da educação; 2) identificar como a rotina está presente na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola especial de Porto Alegre; 3) analisar que significados são atribuídos à ideia de rotina na Educação Especial pelos docentes de uma Escola Especial. Com a pandemia da Covid-19, também foi abordada a questão sobre rotina no contexto de ensino remoto no período de isolamento social. As entrevistas e as análises mostraram que a rotina se constitui como um elemento estruturante tanto da parte psíquica quanto da parte emocional do aluno com deficiência. A rotina estruturante possibilita a criação do aluno por meio da tranquilidade, da organização e da segurança que ela transmite. Por ser fundamental para o desenvolvimento psicoemocional, ela proporciona o crescimento da autonomia do aluno, o que será refletido para além dos muros da escola.

Palavras-chave: Rotina Estruturante. Educação Especial. Planejamento Pedagógico. Vínculo. Pandemia da Covid-19.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	16
2.1 O CONCEITO DE ROTINA NA EDUCAÇÃO	16
2.2 “HÁ ESCOLAS QUE SÃO ASAS”: APRESENTAÇÃO DA ESCOLA PROFESSOR ELYSEU PAGLIOLI	21
2.3 PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA: ENTREVISTAS COM DOCENTES	25
3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SOBRE A ROTINA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	30
3.1 ROTINA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	30
3.2 SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À ROTINA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	37
3.3 ROTINA NA PANDEMIA	42
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICE A - TCLE (Escola)	55
APÊNDICE B - TCLE (Professores)	56

1 INTRODUÇÃO

A Educação, como área de conhecimento, se constitui, entre outros elementos, pelos processos formativos em que os sujeitos são expostos. Nesses processos, os procedimentos tendem a ser dinâmicos e graduais. Sendo a Educação Especial, conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), uma modalidade de educação escolar, os processos formativos para os alunos da Educação Especial¹ também tendem a ser dinâmicos.

Para a realização desta pesquisa, o que se pretende - como temática central - é trabalhar a noção de rotina na escola de Educação Especial. Essa rotina é pensada a partir das dinâmicas que compreendem o campo da Educação e os seus processos escolares.

Durante o período em que eu estava na escola, no ensino médio, eu já havia tomado a decisão sobre qual profissão gostaria de seguir em minha vida: professora. Para mim, o gosto pela educação começou a florescer quando eu via a maneira como uma das minhas professoras tratava a mim e a meus colegas; a Pedagogia, não obstante, não era exatamente a minha primeira escolha. Na verdade, o que eu queria realmente era ingressar no curso de Educação Física. Eu sempre gostei bastante de praticar esportes, por isso, eu imaginava que seria muito bom poder ensinar aos alunos acerca do exercício físico e dos cuidados com a saúde. No entanto, ao finalizar o ensino médio, acabei me mudando para uma cidade que não havia faculdade de Educação Física.

O tempo passou, e a vida me levou a cursar Pedagogia. Admito que não foi uma escolha pessoal, mas sim, um incentivo da família por achar que eu tinha o perfil para essa profissão. Confesso que no início eu não estava certa se iria gostar, pois não era aquele curso dos meus sonhos. Porém, ao longo da graduação, alguns momentos acabaram marcando a minha caminhada e me

¹ Segundo o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 1º, o público-alvo da Educação Especial compreende “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2011, p.1).

fazendo gostar cada vez mais da Pedagogia. Um desses momentos foi quando realizei o estágio obrigatório na Educação Especial. No estágio, eu aprendi que o curso de Pedagogia não somente forma professores para ensinar aos alunos um conteúdo em sala de aula, mas também forma os professores para preparar os alunos para a vida. Eu descobri que a Pedagogia tem o poder de transformar os alunos, de os tornar pessoas melhores, de os capacitar para viver em sociedade, de os habilitar para interagir e para modificar para melhor o ambiente que os rodeia. Esse poder me encanta e me estimula a lutar por uma sociedade mais justa e mais igualitária para todos. Esse estágio ampliou meus horizontes não somente por me dar a oportunidade de conhecer um pouco sobre o ambiente escolar da Educação Especial, mas também por me ensinar mais sobre a importância da inclusão social para esses alunos. Nesse estágio, eu pude perceber que a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, tem uma história marcada por lutas, por mudanças de paradigmas, por decretos e por leis que ainda estão longe de um ideal.

Ao realizar uma breve retomada histórica da Educação Especial, é possível conhecer a produção de vários documentos legais que possibilitaram o acesso dos alunos público-alvo às escolas regulares. Contudo, é possível ver que os primeiros documentos que tratam da Educação Especial pautada em um modelo de integração escolar condicionavam o acesso à escolarização. Para que o aluno especial pudesse ser integrado à escola regular, ele teria de mostrar “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008, p. 7). O problema era que, dessa forma, todo o esforço para essa integração seria exclusivamente responsabilidade do aluno. Consequentemente, essa condição acabou se transformando em uma barreira para a real integração que é tão importante para o desenvolvimento dos alunos. Consoante destacou Beyer (2005), a integração escolar em classes especiais, em escolas comuns ou em escolas especiais possibilita o desenvolvimento tanto acadêmico quanto social do aluno.

Por conseguinte, com a implementação deste modelo, a crítica ao processo se concentrou na ausência de mecanismos que favorecessem não só a permanência do aluno na escola, como também o seu desenvolvimento

acadêmico. O aluno acabava não acompanhando o processo educacional como se somente ele fosse o responsável pela sua permanência na escola. Dessa forma, muitos acabaram sendo excluídos da escola. O paradigma integracionista aplicado à Educação Especial foi amplamente questionado, uma vez que a integração reafirmava o processo de exclusão que só admitia pessoas com deficiências desde que elas estivessem preparadas a passar pelo processo que as habilita a conviver em uma sociedade.

A partir do intenso movimento político das pessoas com deficiência nos anos de 1970 e de 1980 e do questionamento (por parte dos pesquisadores da educação) sobre a eficiência da perspectiva integracionista para a educação dos alunos da Educação Especial, iniciou-se a produção de documentos internacionais para a promoção de uma educação inclusiva. Sobre os documentos internacionais, destaca-se a Declaração de Salamanca (1994), onde é mencionado que a educação inclusiva deve ser aquela promovida em escolas que garantam um ambiente favorável para o desenvolvimento e para a participação dos alunos, não só por parte dos professores, mas também por parte de toda a comunidade escolar. Nessa declaração, pois, é visto que ocorreu um acréscimo importante, porquanto agora a responsabilidade de permanência do aluno em sala de aula tornou-se compartilhada entre aluno, professor e comunidade escolar.

Nesse contexto, percebeu-se que a educação brasileira passou a respeitar e a seguir a tendência dos movimentos mundiais pela educação inclusiva ao criar políticas e legislações nacionais importantes nessa área - como as que aparecem nos seguintes documentos:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais [...] Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996)

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008, p. 5)

Com base nessas definições legais, a Educação Especial, pautada no modelo da inclusão, configura-se pelo reconhecimento da diferença e do direito à escolarização a partir do compromisso de eliminação das barreiras que impeçam o pleno direito à igualdade de oportunidade a todos. Ou seja, a inclusão escolar deve garantir a frequência dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação ao ensino regular. Por isso, a inclusão e a acessibilidade têm significado uma transformação importante na sociedade atual, haja vista que elas são pré-requisitos para que os indivíduos possam se desenvolver e possam ser vistos como sujeitos de direitos.

No que se refere a construção de políticas que objetivam a garantia de acesso, de permanência, de participação e de aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial em escolas comuns, observa-se a existência de espaços diferentes para escolarização dos sujeitos. Isto é, enquanto se tem uma série de políticas que asseguram a produção de uma educação inclusiva em escolas comuns, tem-se, também, a manutenção de escolas especiais. Conforme destacado anteriormente, a Educação Especial deverá ser desenvolvida, preferencialmente, na rede regular de ensino; não, no entanto, obrigatoriamente.

Apresentado alguns aspectos sobre o histórico da Educação Especial neste trabalho, o objetivo não é realizar uma análise sobre qual modelo ou qual espaço educacional é mais ou menos adequado para o público-alvo da Educação Especial, porquanto é responsabilidade da família e do Estado a formação destes sujeitos -independentemente da escola que os alunos frequentem.

Ademais, indubitavelmente, é importante destacar que a exposição aos diferentes contextos educacionais ofertados ao longo da realização das disciplinas do curso de Pedagogia teve bastante influência no momento da decisão pelo tema da pesquisa em questão: pensar a rotina na Educação Especial. O tema desta pesquisa adveio em 2019, quando eu estava passando pelo quinto e pelo sexto semestre do curso de Pedagogia da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No primeiro semestre desse ano, eu tive a oportunidade de realizar o estágio de Educação Especial, Processos e Práticas - na Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli (EMEEF Prof. Elyseu Paglioli) em Porto Alegre. Já no semestre seguinte, foi a vez da disciplina Anos Iniciais: as práticas e seus sujeitos (também obrigatória para o curso), na qual desenvolvi práticas de observação em uma turma do segundo ano do ensino fundamental, em uma escola municipal regular, também na cidade de Porto Alegre.

Durante as observações na escola regular, eu pude perceber que não havia um conteúdo programado para os três alunos com deficiência incluídos naquela turma. Naquela turma em específico, não havia uma flexibilização curricular e nem mesmo uma programação de atividades apropriadas para o desenvolvimento físico, mental e emocional das três crianças. Ou seja, para esses alunos parecia não existir um planejamento individualizado - mesmo com a presença de um professor de apoio vinculado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sobre a ideia de produção de planejamento individualizado, segundo Glat e Pletsch (2013),

[...] a elaboração do plano educacional individualizado (PEI) é uma tarefa complexa, pois demanda relacionar o conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno, suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, o que se quer ensinar, como se vai avaliar, quem é responsável por cada ação diferenciada. [...] Professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipe. (GLAT, PLETSCHE, 2013, p. 22)

A ideia de trabalho em equipe trata da relação que deve se estabelecer entre os professores regentes e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo o Artº 13 da Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, é o profissional pelo AEE responsável por:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

No caso de docentes que não têm o professor de apoio do AEE, eles devem ter o planejamento individualizado organizado pelo professor regente com coparticipação da equipe pedagógica da escola. Segundo as autoras Valadão e Mendes (2018, p. 5),

[...] pode-se dizer que o planejamento individualizado pode ser tanto “escolar”, quanto se preocupa em atender às demandas escolares, ou “educacionais”, com maior abrangência, por se preocupar em atender às demandas da vida em comunidade de modo geral e levando em consideração o ciclo vital do indivíduo, que envolve estabelecer metas em curto, médio e longo prazo.

Os planos e as propostas de ação pedagógica individualizada devem estar interligados ao currículo escolar durante todo o processo de escolarização com o objetivo de atender às especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno. Por vezes existe um estranhamento em pensar em planos individualizados nas escolas inclusivas; é, não obstante, justamente para reforçar essa noção de inclusão como uma prática na educação que é trazida essa questão para o texto. Neste sentido, é destacado o trecho do Plano Político Pedagógico (PPP), o qual apresenta o Projeto Pedagógico Individualizado (PPI) na escola:

Conforme a resolução 13, no inciso III parágrafo 2º, este trabalho visa qualificar o atendimento à diversidade de aluno com dificuldade de adaptação e permanência nos espaços e tempos escolares. É uma proposta de trabalho ofertada aos alunos com particularidades específicas de adaptação ao grupo, instabilidades emocionais, sociais e intolerância ao tempo na escola. O PPI deverá ser registrado através

de um Plano Pedagógico Individual que deverá descrever as estratégias pedagógicas trabalhadas a fim de oportunizar a ampliação das competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo educacional dos referidos estudantes. Na elaboração do PPI os profissionais deverão além de todos os aspectos relativos ao desenvolvimento da aprendizagem, abranger os diferentes contextos nos quais os estudantes estão inseridos, uma vez que se considera que seu desenvolvimento ocorre na interação com os diversos ambientes em que a pessoa está presente de forma direta ou indireta. (EMEEF PROFESSOR ELYSEU PAGLIOLI, 2016, p. 21)

Tanto no desenvolvimento das atividades com a turma toda quanto na elaboração e na efetivação do PPI, durante o estágio obrigatório do quinto semestre, na escola Elyseu Paglioli, eu pude notar que existia uma ideia de rotina pensada para aqueles alunos. Essa rotina parecia ser de fundamental importância para o desenvolvimento daqueles sujeitos. Todas as atividades do dia eram expostas aos alunos ou por meio de fotos dos locais onde seria realizada alguma atividade, ou por meio de fotos dos professores responsáveis – no caso das atividades diferenciadas, como na Educação Física e nas Artes. Conforme apresentado no trecho retirado do meu diário de campo do Estágio de Docência I:

A professora entrega para cada um uma foto deles para que eles possam identificar quem está presente na aula. Após a chamada, a professora conta quantos alunos estão ali, e isso ela faz juntamente com os alunos, incentivando-os a fazerem a contagem. [...] Ao lado do quadro, há um suporte onde é exposto fotos de todas as atividades daquele dia. Ali os alunos podem observar qual será o momento das atividades dentro da sala, das atividades da praça, da aula de artes, da aula de educação física, do brinquedo, do lanche e da saída. As fotos ficam expostas durante todo o período de aula, assim os alunos podem ver e rever as atividades daquele dia. (Diário de Estágio², 2019)

No trecho em destaque, é possível observar que a rotina não somente colabora com o docente no desenvolvimento de seu trabalho, como também colabora com as crianças na orientação em tempo e em espaço dentro da

² No período de realização do Estágio de Docência I, no ano de 2019, nós, alunos da disciplina, realizamos os registros - em um diário de campo - tanto das atividades no espaço escolar quanto das aulas do Seminário na Universidade. Desta forma, será destacado, ao longo do texto, alguns elementos que colaboraram com a escolha pelo tema da pesquisa. Os trechos serão referenciados conforme a citação.

instituição. A rotina, conforme Pires e Moreno (2015), deve ser adequada ao tempo de permanência em que a criança fica na escola. Para elas - com relação à organização da rotina escolar - é importante que haja uma organização tal que possibilite dar atenção tanto aos cuidados quanto à aprendizagem da criança. Deve-se pensar em atividades das quais o tempo seja considerado a favor do sujeito. Na mesma linha, Garms e Marin (2014) afirmam que, ao realizar uma organização pedagógica da rotina, é necessário que seja feita uma sequência pensada, bem preparada, a qual saliente o espaço-temporal das crianças no âmbito escolar.

A partir desta contextualização sobre a minha relação com o tema, a pergunta de pesquisa é a seguinte: *Que noção de rotina é produzida pelos docentes dos anos iniciais de uma escola de Educação Especial?* Sendo essa a questão central da pesquisa, o objetivo geral do trabalho consiste em analisar a noção de rotina produzida pelos docentes dos anos iniciais na escola de Educação Especial.

Diante do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) Verificar que noções de rotina circulam em produções na área da Educação; 2) Identificar como a rotina está presente na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola especial de Porto Alegre; 3) Analisar que significados são atribuídos à ideia de rotina na Educação Especial pelos docentes de uma escola especial. Como estratégia metodológica, foram realizadas entrevistas com quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da EMEEF Prof. Elyseu Paglioli no primeiro semestre de 2020.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em três partes: questões teórico-metodológicas, análises das entrevistas e considerações finais. Na parte das questões teórico-metodológicas, inicialmente será apresentada uma noção geral sobre a rotina na educação. Já, posteriormente, será feita uma aproximação do tema da rotina com a Educação Especial. Nessa primeira parte, será possível notar que a rotina não somente estimula a confiança e a segurança da criança com relação à escola, mas também auxilia no desenvolvimento e na autonomia dos alunos. Segundo os referenciais estudados, será importante perceber que a rotina tende a se constituir como um fator estruturante da subjetividade e do respeito às

especificidades próprias da infância. Para finalizar essa etapa, serão apresentadas as questões metodológicas para a produção dos dados da pesquisa.

Na parte das análises das entrevistas, como o próprio título já sugere, serão apresentadas as análises desenvolvidas a partir das entrevistas com as professoras da EMEEF Prof. Elyseu Paglioli.

Na parte das considerações finais, por tanto, o trabalho é finalizado com algumas reflexões sobre a importância de pensar uma rotina como elemento estruturante no desenvolvimento dos alunos da Educação Especial.

2 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, é desenvolvido o primeiro objetivo específico da pesquisa: *verificar que noções de rotina circulam em produções na área da Educação*. Para isso, será realizado um estudo bibliográfico das produções existentes sobre o tema da rotina na Educação. Na sequência, será apresentada a EMEEF Prof. Elyseu Paglioli com o objetivo de aproximar o leitor do contexto em que foi desenvolvida a pesquisa. Para finalizar, será descrita a metodologia de pesquisa escolhida para a produção dos dados deste TCC, ou seja, será feito um relato sobre o desenvolvimento das entrevistas com os professores da escola.

2.1 O CONCEITO DE ROTINA NA EDUCAÇÃO

Para iniciar as discussões teóricas sobre o conceito de rotina na educação, é importante que sejam apresentados os movimentos de pesquisa para localização das produções acadêmicas. Tais movimentos servem tanto para verificar o que já foi produzido sobre o tema quanto para identificar referenciais teóricos utilizados por outros pesquisadores. Ao acessar o Repositório Digital da UFRGS (LUME) e ao fazer uma busca por Trabalhos Acadêmicos e Técnicos a respeito da temática da presente pesquisa, foram encontrados muitos trabalhos ao utilizar apenas o descritor “rotina”. Muitos dos trabalhos encontrados eram de outras áreas - que não a área da Educação. Esses trabalhos abordavam temas como rotina administrativa, rotina no esporte, rotina na saúde, etc. Foi decidido, pois, refinar a busca selecionando apenas os trabalhos relacionados à Educação. Nesse novo passo, foram encontrados dois TCCs em destaque que já tinham um pouco de relação com o tema da pesquisa.

No primeiro trabalho, intitulado “Conhecendo a Criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: desempenhos motor e cognitivo, atitudes de engajamento e a rotina de atividades infantis”, realizado em 2012, pela graduanda do curso de Educação Física Thamis Alessandra Machado de Machado, foram analisados “os desempenhos motor e cognitivo, as atitudes de engajamento e a rotina de atividades infantis no contexto familiar, de crianças com e sem TDAH.” (MACHADO, 2012, p. 05). Já no segundo trabalho, com o

título “O que podemos ler na rotina do maternalzinho: alguns apontamentos sobre a temporalidade na vida das crianças”, realizado em 2014, pela graduanda do curso de Pedagogia Raquel Specht, foi desenvolvida uma pesquisa que tinha como finalidade “compreender a influência da rotina das crianças na Educação Infantil sobre sua disponibilidade de brincar.” (SPECHT, 2014, p. 06).

Conquanto as pesquisas desenvolvidas pelas graduandas da UFRGS tratem da rotina como um elemento pedagógico (o que é importante para esta pesquisa), tais trabalhos se limitam apenas à Educação Infantil. Nem os trabalhos delas e nem os demais trabalhos localizados pelo descritor “rotina” apresentam uma análise que abranja os demais anos de escolarização e muito menos que abranja a Educação Especial. Esse fato, pois, destaca e justifica a necessidade de se pesquisar sobre a temática. Vale enfatizar que essa mesma carência é encontrada nas demais produções acadêmicas sobre a temática. No entanto, embora não exista tanta fartura de materiais sobre o assunto, a noção de rotina - a partir da produção da maioria dos autores - é destacada como um ponto importante na educação e como uma categoria pedagógica central na Educação Infantil.

Neste capítulo, serão utilizados as seguintes referencias: Barbosa (2000; 2001), Brasil (1998; 2008; 2009), Ferraz (2017), Garms (2014), Glat (2013), Horn (2001), Marin (2014), Mendes (2018), Millani (2019), Oliveira (2012), Pletsch (2013), Silva (2009), Valadão (2018). Os referidos autores trabalham a importância do planejamento e da flexibilidade de uma rotina em sala de aula. Para eles, os professores devem ter uma visão sensível sobre as crianças para que possam compreender as demandas diárias delas. Conforme afirma Barbosa (2000):

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. (BARBOSA, 2000, p. 40)

Pensar na rotina é pensar no tempo de aprendizagem de cada aluno. Silva (2009, p. 230) afirma que “o tempo da aprendizagem é um tempo do aluno, um tempo determinado por uma série de acontecimentos em um sujeito específico.” O autor chama a atenção para o equívoco de priorizar o tempo dos conteúdos em lugar do tempo de aprendizado. A organização que obedece a temporalidade dos conteúdos deixa de colocar o aluno no centro do processo. Nesse sentido, os autores que trabalham com o conceito de rotina afirmam ser necessário que as instituições pensem suas rotinas escolares aliadas ao tempo de aprendizagem de cada sujeito a fim de contribuir com a construção de sentidos e com a vivência pessoal e coletiva dos alunos.

Com relação às questões abordadas que envolvem a rotina na Educação Infantil, é importante destacar que existem, basicamente, duas formas de organização e de representação dessas rotinas: a visual e a oral. Na representação visual, os professores fazem uma exposição de cartões com figuras que mostram ou a próxima atividade ou a foto do professor especializado que estará a cargo da aula (como ocorre, geralmente, nas aulas de Educação Física). Essas imagens têm o objetivo de representar ou de simbolizar a próxima ação da rotina. Já com relação à representação oral, os professores fazem um diálogo com as crianças sobre a rotina daquele dia. Em muitas escolas, este momento é conhecido como a “roda de conversa”. Esses momentos são importantes para as crianças porque as ajudam a ter uma melhor organização de suas atividades.

A rotina é o componente pedagógico responsável por estruturar e por organizar o tempo e o espaço das instituições de educação. Por vezes, esse componente pode ser confundido com o funcionamento cotidiano de uma escola; as pesquisas, no entanto, mostram que a rotina na educação está ligada a diversas circunstâncias de aprendizagens que se tangenciam visivelmente às necessidades vitais de cada criança. Nesse sentido, é a partir dessa ideia de rotina, definida como produto cultural, que os autores afirmam que se estrutura e se desenvolve o cotidiano escolar. Ao realizar o levantamento bibliográfico, foi percebido que existe bastante conteúdo sobre a ideia de rotina na Educação Infantil. Já nos demais anos escolares, esse assunto, praticamente, não é visto. Por conseguinte, ao longo da escrita deste trabalho, o tema da rotina na Educação Infantil estará muito presente.

A rotina é apresentada como espinha dorsal da Educação Infantil, ou seja, ela é considerada o desenvolvimento prático do planejamento. As autoras Garms e Marin (2014, p. 2) afirmam que “o ambiente é organizado, por meio de uma sequência de atividades diárias, para cumprir o planejamento do trabalho pedagógico.” A rotina é um instrumento construtivo, porquanto permite que a criança estruture sua independência e sua autonomia, além de fazer parte da estimulação social. A rotina, ademais, é apresentada como uma sequência de diferentes atividades que ocorrem no dia-a-dia da escola. Consoante as autoras, tal sequência pode permitir que as crianças não só se organizem na relação tempo-espaço, mas também se desenvolvam como indivíduos.

A rotina - conforme as autoras Barbosa e Horn (2001) - tanto deve possibilitar uma variedade de experiências para os alunos quanto deve levar em consideração as diferentes necessidades de cada indivíduo. Sobre essas necessidades, as autoras destacam as necessidades biológicas, que são referentes ao repouso, à alimentação, à higiene, bem como

[...] as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada um necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, [...] também as formas de organização institucional da escola infantil. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 68)

O importante é que o docente tenha consciência de que a criança é um ser cultural, social e histórico. É preciso, portanto, que sejam organizadas as questões de tempo e de espaço, respeitando assim a lógica da vida humana em suas dimensões distintas. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “a questão da rotina é considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço”. (BRASIL, 1998, p. 73).

Conforme dito anteriormente, Barbosa (2006, p. 35) define a rotina como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas escolas.” Oliveira (2012) afirma também que é por meio de como é estabelecida a rotina

na escola que emergem indicativos de como é organizado o tempo dos professores, dos alunos e também do currículo escolar.

Segundo as autoras Garms e Marin (2014, p. 8), a “rotina compreendida como prática cotidiana de atividades e/ou estratégias, é essencial à organização do trabalho do professor. Para a criança, a rotina exerce um papel de referência necessária à aprendizagem.” Elas acrescentam, ademais, que se deve superar a ideia de “rotinização”, ao dar novo significado à noção de rotina, ou seja,

[...] romper a rotinização não significa negar a importância da rotina, pois sendo uma categoria pedagógica, tem sido formadora dos sujeitos, oferecendo a todos aqueles que a identificam coordenadas de comportamento social e padrões culturais, pela forma como distribui os tempos, escolhe as atividades, ordena os espaços, expõe a utilização dos materiais, etc.” (GARMS; MARIN, 2014, p. 10)

As autoras apontam para o risco da possibilidade de redução do conceito de rotina para uma ideia de “controle e regulação, tendo como base uma seleção feita, a partir dos discursos sobre as crianças e sobre a função social da educação infantil.” Basear a organização pedagógica em discursos pré-estabelecidos sobre os sujeitos que pretendemos atender é reforçar a noção de rituais pedagógicos. Segundo elas,

As rotinas na educação infantil também são rituais, que foram empobrecidos e banalizados. Resignificar as ritualizações presentes nas rotinas, considerando o seu importante conteúdo simbólico para as formações grupais e para a estruturação subjetiva, é um desafio que se coloca aos professores infantis. Romper a rotinização se faz por meio de pensar as rotinas como práticas educacionais que também podem ser variáveis, múltiplas, mesmo quando recorrentes, recorrentes. É preciso fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então: fazer, desfazer, refazer. (GARMS; MARIN, 2014, p. 10)

Esses movimentos do fazer docente, destacado pelas autoras, têm repercussões no ato educativo e têm impacto na formação discente. Contudo, na busca por referências que trabalhassem sobre a importância da rotina, enquanto elemento pedagógico na prática docente, foram encontrados poucos

trabalhos que destacassem essa discussão articulada à Educação Especial. Na busca por trabalhos que tratassem da temática desta pesquisa (a rotina na Educação Especial), foi localizada uma série de sugestões de atividades, nos meios eletrônicos, que podem ser aplicadas pelos professores aos alunos em sala de aula, tais como atividades sobre higiene, sobre calendário, etc. Não foi encontrada, entretanto, uma discussão sobre a importância, ou não, da rotina na Educação Especial que se diferencie das discussões promovidas pela Educação Infantil, conforme já destacado ao longo do texto. Neste sentido, ao longo das próximas seções, serão apresentados o contexto escolar escolhido e os aspectos metodológicos para a produção dos dados, para que, no capítulo seguinte, possa ser apresentada uma análise da noção de rotina aplicada à Educação Especial a partir de entrevistas com docentes de uma escola especial.

2.2 “HÁ ESCOLAS QUE SÃO ASAS”: APRESENTAÇÃO DA ESCOLA PROFESSOR ELYSEU PAGLIOLI

Em 1988, no dia 21 de agosto, foi inaugurada a primeira Escola Municipal de Educação Especial em Porto Alegre, a Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli, construída no Bairro Cristal, Zona Sul do município. Millani (2019), que realizou seu trabalho de conclusão de curso - também na Escola Elyseu Paglioli - sobre o Programa de Trabalho Educativo (PTE) desenvolvido na escola, contou que a instalação da escola no bairro não se deu de forma tranquila, haja vista que

[...] a prefeitura pretendia instalar o espaço na Zona Norte, no bairro Vila Ipiranga, pois na região havia um número expressivo de pessoas com deficiência, porém como posto em palavras no Jornal Zona Sul em 1987 a “escola para doentes mentais [foi] repelida pelo Centro Comunitário do Bairro Ipiranga”. A prefeitura então resolve realizar a construção no Bairro Cristal, já que a área também tinha grande demanda, porém, prevendo novas manifestações negativas, dessa vez não divulgou o endereço exato. (MILLANI, 2019, p. 42)

Como esperado pela prefeitura, os moradores do bairro Cristal ficaram insatisfeito com a construção da escola, uma vez que temiam que

[...] os imóveis do entorno pudessem ser desvalorizados com a construção de um espaço para deficientes no bairro. Tal fato causou muitas manifestações favoráveis e contrárias, mas a união dos pais em busca de escola para os filhos em tal situação conseguiu a permanência da escola. A implantação de vários projetos com vagas abertas para comunidade fez com que, aos poucos, a escola se inserisse no bairro e fosse respeitada como espaço educacional para pessoas com deficiência e espaço de interação e aprendizagem para crianças e jovens sem deficiência que passaram a integrar os projetos de complementos curriculares. (FERRAZ, 2017, p. 79)

Nessa época, a escola foi dedicada a prestar atendimento clínico, social e educacional aos alunos com deficiência mental, em idade escolar. Os moldes de funcionamento eram de turno integral. Ali os alunos recebiam alimentação, cuidados e higiene. Segundo Glat e Blanco (2007), esse tipo de atendimento prestado a essas pessoas, fosse em qualquer âmbito, inclusive no educacional, era pensado e realizado através do viés terapêutico, o que afastava ainda mais os alunos da Educação Especial do convívio com as demais crianças.

Com o passar do tempo, a escola deixou de atuar dentro de uma lógica clínica e passou a assumir as questões pedagógicas como norte das suas ações. A proposta pedagógica da escola foi se desenvolvendo e se transformando até chegar na rotina utilizada atualmente. Hoje em dia, existem dois turnos: matutino e vespertino. As turmas estão organizadas entre “Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial e dos Ciclos de Formação, levando-se em consideração as características da faixa etária, o currículo e as especificidades apresentadas pelo aluno.” (EMEEF PROFESSOR ELYSEU PAGLIOLI, 2016, p. 18). Sobre os ciclos de formação, será apresentada a tabela a seguir, a qual foi elaborada a partir das informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Elyseu Paglioli:

Tabela 1 – Ciclos de Formação

	FAIXA ETÁRIA	ALUNOS POR TURMA	OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS DO CICLO
I Ciclo	6 anos – 9 anos e 11 meses	6 vagas	Proporcionar, por meio do brincar, novas descobertas, desafios e experiências na construção do conhecimento e na busca da

			autonomia durante o atendimento desses alunos em grupos. Entender a criança como um sujeito ativo, curioso, inteligente, afetivo; um sujeito que descobre, que imagina, que cria, que fantasia; um sujeito que pensa criticamente sobre as situações que o rodeiam e que constrói, por meio de relações interpessoais, seus próprios valores.
II Ciclo	10 anos – 14 anos e 11 meses	8 vagas	Conduzir uma proposta que flexibilize a intervenção pedagógica. Esta faixa etária corresponde a um período de transição entre infância e adolescência, o qual se caracteriza por agrupamentos distintos e criteriosos.
III Ciclo	15 anos – 21 anos	12 vagas	Sistematizar os processos de ensino-aprendizagem. Preparar o jovem para o trabalho, não somente levando em consideração as questões subjetivas da adolescência e do ingresso na vida adulta, como também enfatizando a transição do aluno da atual instituição para outros espaços escolares e/ou de convivência.

Fonte: A autora (2020).

Conforme as informações disponíveis na tabela, observa-se que a progressão nos ciclos e a organização das turmas é formada levando-se em consideração a faixa etária e as especificidades pessoais de cada aluno. Segundo o PPP da escola, a (r)estruturação constante dos espaços e dos tempos é fundamental para o desenvolvimento da turma, “e para além dela, considerando a importância de um trabalho pedagógico que tenha como finalidade o desenvolvimento bio-psico-social de cada sujeito envolvido neste processo.” (EMEEF PROFESSOR ELYSEU PAGLIOLI, 2016, p. 5)

Com relação às atividades, no turno da tarde, eram desenvolvidos os complementos pedagógicos. Esses complementos eram oferecidos por meio de

oficinas com atividades como horta, culinária, artes plásticas, atividades esportivas, atividades integrativas, estágio curricular, teatro e música.

Em 1994 e 1995, a escola se abriu para a comunidade local e para a comunidade vizinha Vila Cruzeiro. Nessa época, iniciou-se o Projeto de Integração/Inclusão, que se configura em atividades extracurriculares optativas tanto para os alunos do II e do III ciclo de formação quanto para os alunos matriculados em escolas regulares da comunidade. Esse projeto servia como um complemento curricular para os jovens. Nesse sentido, observa-se que houve um aprofundamento da relação entre a escola e da comunidade escolar. A comunidade, agora inserida na escola, começou com outros olhos para os alunos da instituição. As atividades eram realizadas no turno oposto das aulas regulares, o que facilitava a adesão dos alunos da comunidade. Elas ocorriam durante o período do ano letivo, ou seja, de março a dezembro, com duração de 3 horas e meia em cada encontro, e podiam ser realizadas 1 ou 2 vezes por semana.

Hoje, na escola Elyseu Paglioli, existem os atendimentos especializados, como as salas de Educação Precoce (EP) e de Psicopedagogia Inicial (PI). Eles são serviços de apoio à inclusão na Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses com necessidades educacionais especiais. Além disso, a escola apoia o Programa de Trabalho Educativo (PTE), que é oferecido com o objetivo de preparar os alunos, em fase de conclusão do Ensino Fundamental, para o mercado de trabalho. Esse projeto tem o objetivo de proporcionar novas possibilidades de aprendizagem para além do espaço escolar.

Atualmente, a escola atende cerca de 200 alunos, de zero a 21 anos, não só com deficiência intelectual, mas também com deficiências múltiplas. Ela se localiza na comunidade do bairro Cristal, mas atende a mais de 30 bairros da cidade. A escola realiza trabalhos educacionais por meio da arte, da música, do esporte, do trabalho e de investimentos pedagógicos, promovendo, assim, a inclusão social.

2.3 PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA: ENTREVISTAS COM DOCENTES

Ao escolher o tema deste trabalho de conclusão de curso, eu trago às lembranças o que vivi durante o meu estágio e durante a minha semana de práticas curriculares obrigatórias. Foi nesse momento que tornei o meu olhar para as questões de rotina em uma escola de Educação Especial. Entre tantos assuntos e temas que eu me deparei, o que mais achei interessante e pertinente para esta pesquisa é o seguinte: que noção de rotina é produzida pelos docentes dos anos iniciais de uma escola de Educação Especial? Para a produção dos dados, com o objetivo de responder a essa questão, eu optei pelo desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo por meio de entrevistas.

A autora Minayo (2001, p. 21-22) destaca que a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares”, ou seja, nas palavras da autora, esse tipo de pesquisa possibilita um trabalho dentro de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Nesse sentido, torna-se complexa a redução dos dados “à operacionalização de variáveis.” Um dos métodos possíveis para a produção dos dados, compreendendo a diversidade de visões sobre a mesma temática, é o uso de entrevistas, que, segundo Lockmann (2013, p. 45), “convocam o entrevistado a falar sobre si, sobre suas experiências, sobre as práticas pedagógicas que realiza, etc.”

A entrevista é um acontecimento discursivo entre pessoas, com a intenção de produzir informações, por meio da fala/conversa, acerca de um determinado tema. Assim sendo, a entrevista deve incluir um diálogo que pode ser regido por perguntas previamente definidas e que podem ou não ser alteradas, mudadas e ampliadas no decorrer da entrevista.

Segundo as autoras Fraser e Gondim (2004, p. 143), existem duas modalidades para o desenvolvimento das entrevistas: aquelas realizadas face a face e aquelas mediadas pelas tecnologias. Referente a entrevista mediada, as autoras descrevem as possibilidades de produção por meio de telefone, de computador ou de outros recursos tecnológicos, por onde ocorre o envio de questionários ou de perguntas semiestruturadas. Segundo elas, nessa modalidade, as entrevistas “[...] também estão sujeitas às mesmas influências verbais e não-verbais [...]”, mas elas sugerem que isso se dá de modo

diferenciado, pois “[...] não permitem a visualização das reações faciais do interlocutor.”

Devido ao episódio da pandemia da Covid-19 que está ocorrendo neste ano de 2020, as entrevistas para esta pesquisa não puderam ser feitas pessoalmente. A princípio, as entrevistas deveriam ser desenvolvidas na própria escola, por meio da modalidade face a face; foi necessário, não obstante, deixar de lado a pessoalidade da entrevista e lançar mão da modalidade de entrevista mediada por outros meios de comunicação. Desta forma, foi realizado contato com a direção da instituição por e-mail e por *WhatsApp* para envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a escola (Apêndice A) e para os professores (Apêndice B), onde foram apresentados os objetivos da pesquisa e onde foram solicitados os contatos dos professores.

Além das questões que envolvem a modalidade escolhida para o desenvolvimento das entrevistas, foi necessário escolher o formato de produção e de encaminhamento das questões aos professores. É compreendido que existem diferentes formas de organização de uma entrevista. Entre as formas mais utilizadas, destacam-se a entrevista estruturada e a entrevista semiestruturada. Cabe ao pesquisador definir qual tipo de modalidade ele deseja utilizar na produção dos seus dados de pesquisa. Contudo, independente do formato escolhido, ao elaborar e ao estruturar as perguntas, o pesquisador deve se certificar de que elas estejam em conformidade com o objetivo da pesquisa.

A entrevista estruturada é uma modalidade que, consoante Lockmann (2013, p. 48), “deve seguir o roteiro tal e qual ele foi construído, não abrindo outras possibilidades de direcionamento da conversa”, ou seja, ela é uma entrevista rígida que oferece pouco espaço para a fala espontânea do entrevistado. Já com relação à entrevista semiestruturada - a qual foi a opção para a produção dos dados desta pesquisa -, ela é considerada uma entrevista mais flexível, ou seja, ela é baseada na construção de perguntas somente norteadoras, porquanto ela permite que “outras questões sejam incluídas, temas sejam aprofundados e a conversa possa ser redirecionada se assim parecer interessante ao pesquisador.”

Esse tipo de metodologia, por conseguinte, nos move por caminhos impremeditados e nos coloca na presença do incógnito, do repentino, do não sabido. Quer dizer, esse tipo de metodologia apresenta um espaço de criação e

de diálogo abertos. Sobre essa questão, é importante destacar a mudança no roteiro da entrevista que ocorreu durante o transcurso da pesquisa. Inicialmente, as perguntas eram as seguintes:

- 1) Identificação dos entrevistados: nome, formação, atuação docente, tempo de docência na Educação Especial? Em que ciclo você atua na escola?
- 2) Como você pensa e organiza o seu planejamento pedagógico para os alunos com que você atua na escola?
- 3) Como a ideia de rotina se apresenta no seu planejamento docente?
- 4) Como você descreveria ou caracterizaria a noção/conceito/ideia de rotina na Educação Especial? Qual a importância da rotina no processo formativo dos alunos?

No entanto, devido aos problemas relacionados à pandemia (como o isolamento social) e devido as dificuldades de agenda dos professores, após os primeiros contatos com a escola, foi incluída a seguinte pergunta ao roteiro:

- 5) Estamos vivendo em um período de excepcionalidade devido à Covid-19. Esta pergunta não estava prevista no roteiro inicial, mas ela se faz necessária. Considerando que a questão central da pesquisa é a construção da noção de rotina na Educação Especial, como você observa essa questão para os alunos da Educação Especial no contexto em que estamos passando? Que estratégias estão sendo adotadas para a manutenção dos vínculos e das rotinas?

Para o desenvolvimento das entrevistas, conforme dito anteriormente, foi solicitado, para a direção, o contato dos professores que estariam disponíveis para participação na pesquisa. A direção informou o nome das professoras e seus respectivos contatos para a realização das entrevistas. Os contatos foram iniciados com a direção no mês de março e com as professoras no mês de abril. Com a pandemia da Covid-19, alunos e professores tiveram de se adaptar a

novas modalidades de ensino. Devido a essa adaptação, o tempo para o retorno das perguntas foi atrasado.

As entrevistas foram realizadas em diferentes formatos: por e-mail e por vídeo-chamadas pelo *WhatsApp*. As respostas por e-mail foram enviadas em formato de texto. Já as entrevistas por vídeo-chamadas foram gravadas e transcritas. Cada professora foi entrevistada individualmente. Duas professoras enviaram suas respostas por e-mail; já outras duas, por vídeo-chamadas. Nos diferentes formatos, as participantes da pesquisa receberam as mesmas perguntas. Entretanto, no diálogo por vídeo-chamada, foi possível uma aproximação maior e mais detalhada, uma vez que, nessa modalidade, as dúvidas que surgiram puderam ser respondidas de imediato. No total, quatro professoras participaram da pesquisa, conforme será apresentado na tabela a seguir:

Tabela 2 – Participantes da pesquisa

	Formação	Tempo de atuação na Educação Especial	Ciclo que atua na escola
Professora Camila	Pedagogia: ênfase em Educação Especial	15 anos	II Ciclo
Professora Geana	Pedagogia; Psicopedagogia Clínica e Institucional e Transtornos Globais do Desenvolvimento; Especialização em Educação Especial e Inclusiva; e Especialização em Educação Infantil e Anos iniciais	4 anos	Sala Multimeios I, II e III Ciclos
Professora Eliana	Pedagogia: orientação em Educação Especial; e	28 anos	I Ciclo Projeto Maluco Beleza

	Pós-Graduação em Psicopedagogia		
Professora Cáren	Magistério; Pedagogia: orientação educacional; e Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva	6 anos	II Ciclo

Fonte: A autora (2020).

Com a autorização das professoras, na assinatura do TCLE³ e na realização da entrevista, foram mantidos os nomes reais das participantes da pesquisa. Esta escolha, além de levar em conta o desejo das professoras, reitera o protagonismo docente, nomeando os sujeitos e apresentando as suas práticas e as suas percepções pelo tempo na docência junto à Educação Especial. A partir da apresentação da metodologia de pesquisa e da caracterização dos sujeitos, será apresentado, no próximo capítulo, a análise das entrevistas organizadas nas seguintes categorias: rotina na prática pedagógica; significados atribuídos à rotina na Educação Especial; e rotina na pandemia.

³ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SOBRE A ROTINA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta parte do trabalho, serão apresentadas as análises provenientes dos dados das entrevistas realizadas com as professoras Camila, Cáren, Eliana e Geana, da Escola Especial Elyseu Paglioli. No desenvolvimento das entrevistas, as noções de rotina na Educação Especial, a manutenção do vínculo e o planejamento foram elaborados e relatados pelas professoras. Nos subcapítulos que compõem essa parte do TCC, serão discutidos esses tópicos.

3.1 ROTINA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A partir do segundo objetivo específico desta pesquisa (que é *identificar como a rotina está presente na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola especial de Porto Alegre*), ao analisar os relatos das professoras, observa-se que o planejamento é pensado a partir do aluno. Nesse sentido, o planejamento pode contemplar as necessidades, as especificidades e os interesses de cada indivíduo. Ademais, um planejamento dessa forma pode ser feito visando brincadeiras, pode ser feito com um olhar centralizado ou individualizado, pode ser flexível ou até mesmo rígido para determinadas situações, como no caso da higiene pessoal, por exemplo. Consoante as autoras Figueiredo e Travessas (2016, p. 159), é necessário que, na prática docente, o “professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos.”

No relato da professora Eliana, é mencionado acerca de um planejamento flexível, de um planejamento com propostas de atividades em que os alunos são o centro do planejamento.

Meu planejamento é mega flexível. Eu tenho uma ideia do que eu quero fazer. Eu tenho uma ideia de quem é o público, tenho uma ideia do que vou levar naquele dia, no que vai ajudar dentro do projeto maior que estou pensando. Mas a minha questão é sempre a questão da criatividade, da espontaneidade, do momento,

do que está acontecendo no momento, tanto dos grandes quanto dos pequenos.
(PROFESSORA ELIANA)

A professora Eliana trata sobre os desejos e sobre os interesses dos seus alunos. Na sua forma de planejar suas atividades, ela leva em consideração a necessidade de um “planejamento individualizado e um processo de ressignificação da aprendizagem a partir do desenvolvimento de atividades específicas às demandas de cada aluno.” (KRAEMER, 2020, p. 29) Sendo essa uma questão importante na educação, o olhar para cada aluno, a rotina se apresenta nos detalhes, nas necessidades de organização e de criação de cada sujeito. Além do mais, planejar focando na necessidade do aluno é essencial para o desenvolvimento do sujeito. Pode-se perceber o enfoque na necessidade do aluno por meio da maneira como a professora Eliana organiza os materiais em sala de aula.

Eu chego organizando a sala de maneira que eles vão buscar esses materiais, esses brinquedos. Então eles já sabem que eles chegam e vão direto procurar os objetos e os brinquedos que eles gostam. E aí já começou a aula. Já começa a interação entre eles com aqueles materiais. Então eles sabem, é quase que chegar em casa e buscar as coisas que tu mais gostas. (PROFESSORA ELIANA)

Na organização do espaço físico, no caso da professora Eliana que atua com uma turma de I Ciclo, o estabelecimento de um planejamento que considera a necessidade de uma rotina pré-estabelecida, colabora com o desenvolvimento das atividades, pois, segundo Kraemer:

O Planejamento envolve um processo prévio de seleção, ordenação, disposição de materiais, recursos e estratégias para a execução de determinada atividade, de um projeto ou de uma prática distinta. Portanto, além de uma organização prévia, o planejamento requer, uma estruturação processual das ações a serem desenvolvidas. (2020, p. 5)

Outro ponto do planejamento que deve ser pensado pelo perfil do aluno é com relação ao diálogo que se estabelece entre os diferentes professores da escola. Sobre esse ponto, a professora Geana, responsável pela sala de multimeios, narrou em sua entrevista:

[...] o planejamento é feito de forma bem individual, de acordo o perfil da turma, muitas vezes não há como fazer por ciclo, pois existem diferentes realidades entre as turmas. No início do ano, faço uma sondagem com os alunos, onde tento observar mais do que trazer propostas e converso muito com as professoras. Que passam como é a rotina em sala de aula. (PROFESSORA GEANA)

Durante o estágio, eu me lembro quando os professores conversavam entre si no momento do intervalo na sala dos professores. Muitas vezes eles comentavam sobre como tal aluno estava naquele dia específico. As professoras davam muita importância para esses diálogos ao longo do dia, pois assim elas conseguiam atender ao aluno mais facilmente por saber o que estava se passando com ele. As conversas entre os docentes na sala dos professores durante o recreio ou nos corredores da escola durante a troca das aulas demonstram a importância de uma ação coletiva e integrada entre os diferentes sujeitos da equipe escolar.

A professora Eliana, ademais, destaca a importância da realização de um planejamento a partir do aluno. Conhecer as prioridades do aluno, as necessidades e as vontades dele é um outro ponto que deve fazer parte do planejamento do docente. Ela mencionou o seguinte:

Eu já conheço mais ou menos o interesse de um, do outro, do outro e do outro e vou trazendo materiais que eu sei que vão ser do interesse e eu coloco disponível. Eu nem coloco na frente da criança. Aí, vou observando o movimento das crianças com aqueles objetos e vou acrescentando coisas, tirando outras. Então, eu tenho uma ideia do que vou fazer, mas o mais importante é o que está acontecendo na hora, e o que eu faço na hora pra

oportunizar aprendizagens ali. A atividade é eles indo em busca daqueles objetos, interagindo com aqueles objetos que eu trouxe, e iniciando uma brincadeira espontânea dali. Então o planejamento é esse. O que que pode interessar, organizar esses materiais e colocar de forma, de maneira que eles fiquem disponíveis e que provoquem a interação entre eles. (PROFESSORA ELIANA)

Do mesmo modo, a professora Cáren relata que organiza o seu planejamento considerando as necessidades dos alunos:

[...] o meu planejamento era em cima das necessidades de cada um. Necessidades e potencialidades de cada um. Ali também tinha trabalho individualizado ou em pequenos grupos. (...) Cada um com suas especificidades. Quando eu tinha a professora volante, ela entrava na sala, até a Grace [estagiária] às vezes me ajudava assim, trabalhava com um aluno enquanto eu trabalhava com os demais. Porque é difícil tu conseguir fazer, com todo mundo ao mesmo tempo, trabalhos individualizados. Quando eu tinha a volante, eu às vezes fazia um grupo de acordo com o nível que estava aquele aluno. Então a volante trabalhava com aquele grupo. Outro aluno trabalhava sozinho, e eu assessorava, enquanto o outro ficava trabalhando comigo. Então eu revezava. Mas é assim, é um desafio bem grande. (PROFESSORA CÁREN)

A professora Cáren destaca a importância de um olhar atento sobre cada sujeito. Para ela, é muito importante que se tenha um planejamento individualizado. Nessa mesma ideia, as autoras Cruz e Hogetop (2016, p. 146) asseguram que é importante

[...] proporcionar maior qualidade de vida e independência; caráter afetivo, com a intenção de criar vínculo com o processo de aprendizagem, com os professores e com o espaço escolar, pela mediação do interesse e do desejo; caráter social, objetivando propiciar [...] experiências em grupo, no convívio diário com outros colegas, desenvolvendo a interação e a

comunicação; e de caráter pedagógico, visando estabelecer atividades que observem a sua história pessoal, contemplando sua individualidade.

De conformidade com a professora Cáren, as autoras Valadão e Mendes (2018, p.3) compreendem que se torna cada vez mais pertinente a “necessidade do planejamento educacional talhado na individualidade de cada um, tanto para organizar e otimizar o percurso de desenvolvimento de estudantes”, como para “guiar a práxis em sala de aula e nas escolas”.

Com o relato da professora Cáren, vemos também um exemplo de como a rotina vem se apresentando na prática docente.

Com essa turma, eu tinha um horário semanal com eles, desenhado, assim, na parede. E esse horário semanal era importante porque organizava eles em relação a semana. Eu tinha também um calendário do mês que a gente marcava os dias, cada dia, que mês nós estamos. Nós estamos na segunda, dia 30...ok? O que que a gente tem na segunda? E olhavam o calendário das atividades. Então, por exemplo, cada dia tem uma atividade diferente. Isso era bom porque eles conseguiam entender o que que era cada dia da semana, né? Então, por exemplo, na segunda-feira, tinha a educação física; na terça, tinha artes; na quarta, tinha força jovem, que é o pessoal da igreja que iam lá brincar com eles, que era recreação; quinta, era dia do PTE [Programa de Trabalho Educativo] Tinha uma reunião. Quem faz o estágio e quem não faz o estágio, mas participa do trabalho do PTE. Aí então assim, a maioria da turma participava do PTE. E na sexta-feira, então, tinha o dia do multimeios. É na biblioteca lá, que tem a hora do conto, que fazem outras atividades. Mas cada dia tinha um pouquinho dessas atividades, e tinha aula comigo. Então como eles usavam um caderno, eu colocava essa rotina. (PROFESSORA CÁREN)

A narrativa da professora Cáren trata de uma forma de planejamento das atividades diárias que auxiliava os alunos em sua organização na rotina escolar. Segundo Silva (2016, p. 28), existem alunos que precisam de uma rotina estruturada e visualmente acessível, “mas que não significa uma rotina

imutável.” Nesse sentido, são respeitadas as “características de cada um, sua forma de aprendizagem (visual, auditiva, por padrões, por esquemas, por ações, etc), seu tempo principalmente, construindo metas individuais.”

As possibilidades de mudança de rotina dentro da própria sala de aula se fazem presente no planejamento da professora Eliana, que aponta para a mudança a partir da observação sobre os alunos.

Que é o que eu te falo, que é a retirada do que já não está dando certo, do que já esgotou a brincadeira. Coloco um outro, insiro outro material ou coloco outro brinquedo ou percebo que é possível uma interação daquela pessoa, daquele objeto com outro. Aí tento juntar duplas ou em trios. Então isso acaba sendo uma rotina além das rotinas institucionais que eles chegam, almoçam, tem o recreio, o lanche, a especializada. Então, assim, a vida deles já é uma rotina já pela própria cultura da instituição, da casa, que tem horário de almoçar e tudo isso. Então, dentro dessas rotinas, eu crio outras, mais maleáveis também, que estão o tempo todo se mudando. (PROFESSORA ELIANA)

Ainda sobre a necessidade de mudança devido aos desejos e aos interesses dos alunos da Educação Especial, principalmente no caso de alunos com transtorno de espectro autista, que muitas vezes são expostos às mesmas atividades por longos períodos. Consoante Kraetzig e Weber (2016, p. 118),

[...] as estratégias pedagógicas e de intervenção não precisam ser “eternas” e “imutáveis”. Partimos do pressuposto de que quando o aluno se encontra pronto, mudanças em sua rotina são benéficas e salutaras, desafiando-o a outros níveis de desenvolvimento e aprendizagem.

Outro ponto importante a se destacar nas narrativas docentes é planejamento um pouco mais rígido. Embora se compreenda a necessidade de se observar o aluno em suas necessidades e em sem seus interesses, existem momentos em que a rotina não deve ser mudada. Para a professora Eliana,

esses momentos, chamados de “rotina rígida”, podem ser vistos na hora da higiene pessoal ou na hora das necessidades fisiológicas.

[...] se tu tens, e tiver consciência e horários, teu organismo vai reagir conforme aquele ritmo, e as crianças pequenas é a mesma coisa. E eu acho isso uma aprendizagem fantástica, porque parece uma coisa muito simples pra gente que não tem dificuldade, mas isso vai mudar toda a relação que a criança vai ter com o adulto, afetivo inclusive. Então eu faço sempre esse trabalho de desfralde. Organizando o ritmo, que eu penso, mais ou menos no ritmo da criança. Então eu observo ela fazendo na calça, no começo obviamente, mais ou menos nos horários. Eu tento fazer uma agenda dos horários da alimentação, dos líquidos e dos sólidos, e vou tentando mapear o organismo dessa criança. Até o ponto que eu entendo um pouquinho e ela também vai entendendo, e vou levando ao banheiro de tempo em tempo. Tempo assim, que a gente conseguiu prever dessa alimentação que come, enfim. Super funciona! Daqui a pouco, a criança está fazendo xixi e cocô naqueles horários. Só que é assim, é bem rígida. Está aí uma rotina que precisa ser bem rígida. A do prazer não. O que quero te dizer é que esse é um trabalho importante que precisa de uma rotina rígida. (PROFESSORA ELIANA)

Conquanto a ideia de rigidez pareça ser o oposto daquilo que se vem discutindo até o momento (como com relação às ideias de flexibilidade e de organização), o compromisso diário do cuidado com o próprio corpo é uma prática fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos. É papel também do professor auxiliar ao aluno a criar uma rotina estruturante em assuntos tão cruciais como a higiene pessoal. Esse tema é destaque pelas autoras Silva e Bins (2016) ao afirmarem que o educador possibilita a produção de autonomia no aluno da Educação Especial ao torná-lo ativo em seu autocuidado.

A partir dessas considerações sobre a relação entre a rotina e o planejamento, bem como sobre a rotina no planejamento pedagógico, verifica-se que a escola se apresenta como um espaço que possibilita aos alunos uma nova relação com o ser individual e com o grupo social pertencente.

Com relação ao segundo objetivo, por conseguinte, constata-se que a rotina na prática pedagógica se dá por meio da abertura de espaços de criação, da observação dos comportamentos, das inferências cotidianas, dos diálogos entre os professores e do planejamento focado no aluno - ao dar atenção aos desejos e aos interesses individuais. Seja com a rotina flexível, seja com a rotina rígida, a rotina na prática pedagógica deve ser feita não só respeitando as especificidades e as singularidades, como também promovendo a autonomia e o crescimento de cada aluno. Na próxima seção, serão apresentados os significados de rotina presentes nas falas docentes.

3.2 SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À ROTINA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O desenvolvimento de uma rotina é importante para a vida de todos indivíduos. Para os alunos da Educação Especial, não é diferente. Para eles, a rotina, como um elemento estruturante, se apresenta de diferentes formas na prática pedagógica. Tendo em vista o terceiro objetivo específico desta pesquisa: *analisar que significados são atribuídos à ideia de rotina na Educação Especial pelos docentes de uma escola especial*, é possível verificar que, consoante as professoras entrevistadas, a rotina é narrada como um elemento estruturante, porquanto ela estimula a organização, a tranquilidade, a segurança e a criação dos alunos.

Segundo a professora Eliana,

[...] a rotina é importante para todas as pessoas, para o ser humano, no sentido de que organiza organicamente e psiquicamente. (PROFESSORA ELIANA)

Sob o mesmo ponto de vista, a professora Camila comenta que a rotina

[...] contempla uma necessidade pedagógica dos alunos que é a organização temporal e desenvolvimento da noção de planejamento. [...] a rotina desenvolve a organização temporal que permite o planejamento e organização das crianças. Isto em qualquer pessoa. O autista em especial tem

apego/necessidade pela rotina então mais ainda necessita de uma rotina bem estabelecida em sala de aula para conseguir organizar-se internamente. Estando tranquilo quanto a isso libera a mente para outras questões.
(PROFESSORA CAMILA)

Nas falas das professoras Eliana e Camila, observa-se que a noção de rotina nas suas atividades docentes se alinha com a ideia de estruturação psíquica e temporal. Sendo assim, ao desenvolver uma prática pautada no processo de compreensão de espaço e de tempo escolar, é possível, segundo Cruz e Hogetop (2016, p. 149 - 150), “auxiliar no processo de compreensão, de maneira mais tranquila, do mundo que os cerca.” Nesse sentido, os docentes conseguem “facilitar a compreensão antecipada dos acontecimentos, através de comandos (ordens) simples e de estrutura, ou seja, com previsibilidade”. Falando ainda sobre organização, a professora Cáren também traz na sua fala a seguinte ideia:

[...] cada dia eu escrevia no caderno, e isso é uma forma deles se organizarem também, de tirar um pouco da ansiedade. O que que vai ter hoje? Então assim, alguns já chegavam na quarta e diziam: hoje vai ter força jovem, né? Hoje tem artes, né? Hoje é quinta? Hoje tem PTE⁴! Eles adoravam o PTE. Então eles já sabiam o que ia ter cada dia. Isso é uma questão bem importante: a organização. Eu vejo que é uma questão bem importante pra organização deles.
(PROFESSORA CÁREN)

As autoras Borowsky e Rios (2016, p. 193) afirmam que o registro das atividades nos cadernos e nos demais materiais, dentro do contexto escolar, não somente auxiliam na organização, mas também possibilitam o desenvolvimento dos alunos. Conforme o relato das professoras, os alunos se sentem mais seguros e mais tranquilos quando eles percebem que existe uma organização prévia das atividades. Sobre o significado de rotina atrelado a ideia de tranquilidade, destaca-se as falas das professoras Cáren e Geana:

⁴ Programa de Trabalho Educativo, projeto realizado dentro da escola.

[...] para os nossos alunos que têm autismo é muito importante, porque de certa forma a rotina acalma um pouco, tira aquela ansiedade do medo do desconhecido. Então uma coisa importante a gente fazer é sempre instituir na semana a atividade e no dia. Combinar com a turma o dia, o que vai ser feito. (PROFESSORA CÁREN)

[...] o espaço do multimeios para algumas turmas é uma extensão da sala de aula, principalmente para os alunos que se desorganizam com facilidade, a rotina os tranquiliza. Então no começo, se prioriza começar pelo que eles já conhecem, e aos poucos ir oferecendo novas possibilidades. Para outros, a sala de multimeios é um espaço de criação, de exploração ou imaginação. Há turmas, em que alguns alunos fazem trabalhos com escrita e leitura, de acordo com sua capacidade. Posso utilizar o mesmo livro, mas os objetivos e atividades serão diferentes para cada turma. Como também o recurso utilizado, já que há turmas que necessitam de estímulo mais visuais outras apenas sensorial. (PROFESSORA GEANA)

Conforme Cruz e Hogetop (2016, p. 146), as “[...] atividades funcionais caracterizam-se por conceber independência aos alunos nas ações mais cotidianas, a fim de propiciar uma maior tranquilidade”. As autoras afirmam que essa tranquilidade produz uma melhora na qualidade de vida do aluno, pois minimizam “comportamentos que provocam algum tipo de desconforto, entre outras ações relacionadas às atividades de vida diária”. Além de promoção de uma tranquilidade, a professora Geana menciona que a rotina também promove segurança para o aluno. Segundo ela,

[...] a rotina é um fator imprescindível, para que o aluno se sinta seguro durante a aula. Então a chegada, a acolhida, a apresentação da proposta de trabalho e a atividade é muito importante, e cada atividade realizada é descrita anteriormente. A construção da rotina é um processo. (PROFESSORA GEANA)

Ao atribuir à rotina o significado de segurança, entende-se que a rotina é capaz de auxiliar na produção de um ambiente de aprendizado favorável ao

desenvolvimento de cada sujeito. A partir de um ambiente pautado por uma ação pedagógica que visa uma rotina estruturante, é possível verificar o “fortalecimento da segurança e da confiança.” (BARRETO; QUADROS, 2016, p. 110).

A professora Geana, ademais, comenta que a rotina não só traz segurança, como também diminui a ansiedade. Segundo ela, ao professor preparar a rotina, ele deve levar em consideração a diversidade dos alunos.

[...] na Educação Especial, enfrentamos um desafio diário para oferecer uma educação de qualidade. Considerando que, cada aluno apresenta características próprias, com especificidades, e possuem experiências de vida diferente, todas essas informações os tornam únicos. Estas características, em conjunto com as deficiências adquirirão maior importância, sendo mais um fator de diversidade que deve ser trabalhado. A rotina deve levar em conta a própria rotina da escola, interesses de aprendizagem, que acabam por estabelecer um vínculo em comum. O que às vezes se torna algo significativo para permanência do aluno em sala de aula, pois transmite segurança, é estruturante e diminui a ansiedade. (PROFESSORA GEANA)

A atenção à diversidade e o respeito à singularidade dos alunos são elementos importantes para a promoção de uma rotina estruturante. É por meio do respeito à diversidade que se deve garantir “o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para o seu desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2016, p. 161). Levando-se em consideração as diferenças que compõem cada aluno em uma sala de aula, é necessário “[...] planejar atividades variadas que contemplem a todos da melhor maneira possível.” (PEIXOTO; SCALCO, 2016, p. 138)

Os significados atribuídos a noção de rotina na Educação Especial, conforme foi destacado nas falas das professoras entrevistadas, que são: segurança; organização e tranquilidade para os alunos, é que podemos perceber como esses três elementos são importantes para que haja uma rotina estruturante e não condicionante. Esses elementos podem ser apresentados a partir da seguinte imagem:



Sobre o terceiro objetivo específico, verificou-se que os termos tranquilidade, segurança e organização são os significados mais recorrentes nas falas das professoras. A partir da relação entre esses significados, entende-se que a rotina na Educação Especial pode ser compreendida como necessária para a produção de sujeitos autônomos. Essa produção ocorre por meio de uma rotina estruturante e não condicionante. Uma vez que os alunos estejam sentindo-se seguros na sala de aula e na escola, abre-se a possibilidade para a flexibilização do planejamento, para a apresentação do novo. Essa rotina estruturante, pois, é um dos fatores responsáveis pelo surgimento de um ambiente propício para a livre criação do aluno.

Com base nessas reflexões sobre a importância da escola como um ambiente que colabora com o desenvolvimento de cada aluno a partir de diferentes rotinas escolares, como poderíamos pensar esse elemento estruturante em um período de isolamento social como este em que estamos

enfrentando no país? Sobre essa questão, foi desenvolvida a próxima seção que trata da rotina na pandemia da Covid-19.

3.3 ROTINA NA PANDEMIA

Levando-se em consideração as questões sobre a rotina no planejamento, sobre os significados relacionados a rotina na Educação Especial para a produção de uma rotina estruturante, torna-se necessário, diante da situação mundial, uma análise sobre a rotina neste contexto de pandemia. Muitas mudanças ocorreram com o surgimento da Covid-19, inclusive na educação. É importante, pois, que se aborde a questão da rotina no contexto do ensino remoto durante o período de isolamento social.

Nos relatos dos docentes que serão vistos a seguir, a noção de rotina se relaciona principalmente com a ideia de vínculo, ou seja, se relaciona com a importância da manutenção do vínculo tanto entre alunos e professores quanto entre alunos e escola. Conforme as professoras, a principal preocupação delas durante o período de isolamento social não era sobre que atividades fazer ou sobre como fazer o ensino remoto, mas era sobre como encontrar uma forma de manter os alunos se sentindo parte da escola.

A rotina da escola é diferente da rotina de casa, afirmou a professora Camila. Para ela, os alunos estão retrocedendo em alguns avanços importantes devido a falta da rotina vivenciada na escola.

A rotina da escola fica na escola, cada casa tem sua rotina e estamos enviando atividades de manutenção de vínculo que os pais adaptam em suas rotinas já estabelecidas em casa. Mas acredito que deva “dar um nó” na cabeça dos alunos. Um exemplo disso é um aluno nosso que chupa bico. Na escola sabe que não pode usar bico, em casa usa livremente. Na primeira vez que entramos em contato online ele tirou o bico para ver nosso vídeo. Nas outras, já não tirou mais. Os alunos estão sem o período de ir à escola e com algumas atividades propostas em casa. Pensar na rotina de casa, nos leva a tentar respeitar esse espaço, que não é o mesmo da escola. (PROFESSORA CAMILA)

Como afirma Morgado, Souza e Pacheco (2020, p. 2), “estamos perante uma situação que requer grande capacidade de colaboração, partilha e inovação entre os atores da comunidade educativa”. Nessa relação, a família passa a ser convidada a compor, com a escola, estratégias para a manutenção do vínculo e do estabelecimento de rotinas nos contextos domésticos. O estabelecimento das rotinas se apresenta como necessário em razão da desorganização que alguns alunos estão apresentando durante o confinamento - fato relatado pelos familiares aos professores da escola. Segundo a Geana,

Nossa escola pertence a rede municipal, mesmo antes de qualquer orientação para aulas remotas, professores e equipe diretiva se preocupava com a forma que os alunos estariam na situação que se apresentou. Pais relataram que estavam com dificuldades em casa, em alguns casos alunos que chegaram a se desorganizar emocionalmente. Devido a estas situações e a realidade da Educação Especial, iniciamos grupos com as turmas por WhatsApp, para manutenção de vínculos, tentando levar para casa um pouco do que era feito na escola. Com orientação os pais e cuidadores, bem como propostas que relembram a rotina do que já era realizado em aula. Infelizmente, sabemos das dificuldades que as famílias enfrentam e apesar de todo o esforço, nem todos os alunos conseguem ser atingidos. (PROFESSORA GEANA)

No relato da professora Geana, pode ser visto o papel da escola na relação com as famílias e na relação com o desenvolvimento dos alunos. Conforme Morgado, Souza e Pacheco (2020, p. 4), “as mudanças que o mundo experienciou nos últimos meses, por causa da pandemia, do confinamento social e da alteração de rotinas, geraram consequências futuras ainda imprevisíveis.” De certa forma, os desafios (que surgiram dentro do contexto mundial da pandemia) ressaltaram a importância do trabalho pedagógico para a sociedade - principalmente quando se pensa em relação aos alunos da Educação Especial.

Além disso, assim como apontado no relato anterior, as professoras Eliana e Cáren chamam a atenção para os prejuízos de ordem emocional e organizacional gerados nos alunos:

Difícil essa questão da abstração, que é quando a gente fala para uma criança neurotípica, não pode ter aula, não vai ter aula, agora é férias, hoje é fim de semana, então acho que é bem complicado isso pra eles. Eles vão ter esse entendimento na prática. Ou seja, agora ou algum tempo que deve ter caído a ficha pra eles, que não está tendo aula, que não é fim de semana porque afinal de contas não volta nunca, de repente é algo como férias. Agora eles devem estar entendendo pelo tempo que estão distantes. (PROFESSORA ELIANA)

Temos uma foto de um aluno, que ele pegava a mochila dele todos os dias e ia pra porta. Que ele queria ir pra escola. E a mãe mandou a foto dele triste com a mochila, parado no portão com a mochila, triste que ele não podia sair de casa. Para ele ficou difícil entender o que estava acontecendo. E na verdade a gente tem essa preocupação que por exemplo, toda a adaptação que a gente iniciou lá, se perdeu. Então, o retorno vai ser uma nova adaptação. (PROFESSORA CÁREN)

Com o surgimento da Covid-19, quase todas as atividades diárias começaram a ocorrer dentro do mesmo espaço: o lar. Nos relatos das professoras, observa-se uma preocupação delas com relação à dificuldade dos alunos em compreender o tempo, os acontecimentos e a nova realidade. Sobre essas colocações, os autores Morgado, Souza e Pacheco (2020, p. 6) afirmam que a educação é um dos setores no qual os efeitos da pandemia podem provocar grande desconforto, uma vez que as relações são produzidas, em grande parte, por meio da presencialidade. Para eles, o ato pedagógico é um “momento de interação e partilha.” Os momentos de partilha, antes proporcionados pelo encontro nos diferentes espaços da escola, passaram a ocupar um outro lugar: a virtualidade. O compromisso com o vínculo se fez ainda mais necessário. Segundo a professora Cáren,

[...] no início a gente estava assim, conversando com eles, sabendo como que estava cada um. Mandando informações sobre o que que era, que no início ninguém sabia o que que era aquele vírus. [...] uma coisa que a gente notou, uma colega falou, que é bem interessante, que quando uma família nos dava um

retorno, a gente escrevia pra família, “Isso aí! Muito bem”, “Parabéns”, mandava figurinha. Aí, a gente se deu conta, que as crianças não ouviriam a nossa voz, né, aí a nossa colega disse assim: Não, cada atividade que a família der o retorno, vamos mandar um áudio para a criança. Parabéns fulano, gostei da sua atividade, foi muito bom! Olha as coisas que a gente vai se dando conta, né?! E eles não podem perder o contato com a gente, a nossa voz, o enxergar a gente por vídeo, mesmo que eu não seja muito boa de vídeo, né?! A gente vai ter que fazer mais algumas vezes uns vídeos pra eles continuarem nos enxergando.
(PROFESSORA CÁREN)

No relato da professora Cáren, é possível verificar algumas das estratégias criadas pelos professores com o objetivo de manter viva a relação professor-aluno, mesmo diante da ausência física. Observa-se que tanto a manutenção do vínculo quanto a tentativa de um estabelecimento de rotina são narrados como elementos importantes dentro deste contexto social, que se apresentou como uma “forma abrupta para nos lembrar da fragilidade humana.” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 2). Sobre o cuidar, o ensinar e o estar presente, destaca-se a fala da professora Eliana:

Estou falando assim, gravando esse vídeo, porque tem uma doença que não podemos sair. Então vou falar com vocês por aqui. Como uma forma de mostrar pra eles que eu também estou em casa, que tem alguma coisa diferente acontecendo, que não está tendo aula, que também estou sendo vítima, mas que podemos conversar por aqui e eles vão poder me ver. Então, como uma forma de ter algum resgate com eles, tanto explicar o que está acontecendo, tanto eles me verem, porque a gente sabe que criança não tem essas coisas da permanência e impermanência. De repente eu sumi e a escola sumiu. Então é pra mostrar que eu não morri [risos], porque é isso que a criança sente com a ausência, que isso não é uma ausência de uma morte, que eu ainda existo, que estou aqui, de uma outra forma. Então esse foi o objetivo inicial. Eu comecei assim. Aí eu comecei todos os dias dizer um alô pra eles. Oi, olha e tal, eu estou aqui, vocês aí, devem tá em casa né, devem tá no sofá vendo televisão, não está tendo aula, e vou explicando um pouquinho. [...] Era uma forma da gente manter

um vínculo mesmo, um contato, nem imaginei que ia se transformar nisso. Aí eu disse pra eles e pros pais que eu ia mandar alguma poesia, uma leitura, uma reflexão ou alguma coisa do meu cotidiano, mostrar a minha casa, o que que eu estava fazendo, acontecendo. E foi assim que tudo começou. Daí, tudo vídeo curtinho também. Era uma entrada no dia a dia deles, na casa deles. Tudo isso cresceu e virou um projeto de aula. E a coisa tomou esse tamanho todo.
(PROFESSORA ELIANA)

Para educar, é preciso manter viva a relação professor-aluno. As professoras em suas narrativas trataram muito do cuidado com a família. Elas demonstraram preocupação em manter o vínculo com os alunos, mas, ao mesmo tempo, elas demonstraram não querer sobrecarregar família com atividades pesadas para as crianças e para os familiares. Pode-se ver, por conseguinte, que a escola e a rotina da escola acabaram entrando nas casas com outros formatos.

Sobre as criações para a manutenção do vínculo, a professora Eliana conta o seguinte:

[...] tudo o que enviei era para ser contemplado, ouvido, como uma poesia, para que a criança possa olhar para aquele vídeo, ver que sou eu, cantando ou falando uma poesia, tal qual eu faço na escola. Então os vídeos que eu mando estão mais preocupados com a minha relação com eles. No sentido da minha interação, de sensibilidade, de contemplação, de olhar, de ver a minha figura. [...] Eu cheguei a fazer um vídeo para os pais explicando isso, porque chegou uma hora que tomou forma essa coisa da vídeo-aula, eu achei necessário falar pra eles o qual era a minha ideia, né? Porque de repente eu mando uma poesia, uma poesia infantil, e talvez eles não entendam o sentido disso, né? Aí eu fiz uma fala pra eles, dizendo que eu não iria mandar tarefa pra pai fazer com a criança em casa, não faz sentido. Eu ia fazer o que eu faço no dia a dia.
(PROFESSORA ELIANA)

Ao falar com a professora, ao visualizar a imagem da professora, “gera no aluno uma aproximação com a ambiência escolar” (SOUZA; DAINEZ, 2020, p.

10). Nessa relação que as docentes estabelecem com os alunos e com os familiares, torna-se possível aquilo que as autoras chamam de “ambiência escolar”, que seria uma tentativa de trazer o ambiente escolar à memória do aluno. É importante ressaltar, entretanto, que ambiência escolar não significa a escola na casa - assim como não é possível pensar a casa na escola. A

[...] escola nasce simbolicamente quando ela fecha as suas portas, porque ela vive da separação, da suspensão do que vale socialmente. Nesse sentido, seria impossível pensar uma escola-casa ou uma escola em casa, pois justamente a escola nasce da separação da casa e das outras instituições sociais.” (KOHAN, 2020, p. 6)

Para que a escola consiga se manter com o mesmo papel de instruir, as professoras começaram a enviar atividades para os alunos, sempre com a preocupação de não atrapalhar o ritmo familiar. Esperava-se, no entanto, que a família ajudasse com as atividades dos alunos e mantivesse uma certa organização de rotina - sem que ela fosse sobrecarregada. É o que se observa na fala da professora Cáren.

[...] a rotina que a gente tentou colocar agora com as famílias, claro, depende muito da organização familiar também, essa questão das atividades. Uma questão que a gente precisou organizar com as famílias foi, cada dia da semana, vai ter uma atividade por dia. Porque não dá para mandar muita coisa que as famílias não conseguem. (PROFESSORA CÁREN)

Ainda sobre a questão familiar, no relato a seguir, a professora Cáren reforça a ideia de que as atividades propostas para realização remota não devem sobrecarregar nenhum membro da família. Para ela, as atividades devem ser planejadas de tal forma que os familiares tenham condições de ajudar a criança, para que, dessa maneira, se crie um maior vínculo no âmbito familiar.

O calendário afetivo! Então a gente colocou algumas atividades que as famílias podem escolher o que fazer com o seu filho. Fazer uma receita de bolo, ler uma

história para a criança, fazer um rabisco junto com eles, desenhar junto com ele, cantar uma música... Alguma coisa nesse sentido, que é pra não só cumprir a atividade, mas pra fazer alguma coisa junto com a criança. [...] É interessante ver que as famílias nunca tinham feito uma atividade assim com os filhos. E isso é até uma coisa interessante de a gente pensar depois, porque eu sei que na outra turma a professora pediu para trabalhar a letra inicial das crianças. E aí a família mandou um vídeo, mostrando pra criança, mostrando pro menino na mesa, qual a letra do teu nome? E ele tinha que apontar. (PROFESSORA CÁREN)

A mudança no cotidiano das famílias, inclusive na forma como os sujeitos se relacionam com a escola, é uma questão muito significativa e impactante neste contexto de isolamento. Pensar em aulas remotas para alunos da Educação Especial é pensar em uma rotina centralizada na manutenção do vínculo alunos-escola-professores, respeitando o tempo das casas e o tempo das famílias. A rotina estruturante - que gera organização, tranquilidade e segurança - se faz necessária mesmo na distância física. A escola precisou aprender a se adaptar, e a família precisou aprender a acolher, cada qual com o seu tempo, cada qual do seu jeito, para garantia do desenvolvimento de cada aluno. Nem todos alunos ou familiares deram retorno ao chamado, como disse uma das professoras, mas todos seguem sendo convidados a se sentirem parte da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a escrita desta pesquisa, a partir das leituras e das análises das entrevistas, é importante que sejam retomados os objetivos específicos.

No que se refere ao primeiro objetivo - *verificar que noções de rotina circulam em produções na área da Educação* -, a rotina é apresentada como uma condição pedagógica cujos desafios são não somente o desenvolvimento e a organização do trabalho diário nas escolas, mas também o acolhimento à criança. Ela desempenha o papel de organizar o trabalho do professor. Essa organização pode oferecer à criança sentimentos de estabilidade, de segurança e de pertencimento. A rotina, portanto, pode ser observada como uma maneira de certificar a tranquilidade do ambiente. Ao saber que após determinada tarefa sucede outra, é passada uma ideia de estabilidade e de segurança aos sujeitos.

Com relação ao segundo objetivo - *identificar como a rotina está presente na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola especial de Porto Alegre* - foi constatado que a rotina na prática pedagógica se dá por meio da abertura de espaços de criação, da observação dos comportamentos, das inferências cotidianas, dos diálogos entre os professores e do planejamento focado no aluno - ao dar atenção aos desejos e aos interesses individuais. Seja com a rotina flexível, seja com a rotina rígida, a rotina na prática pedagógica deve ser feita não só respeitando as especificidades e as singularidades, como também promovendo a autonomia e o crescimento de cada aluno.

Sobre o terceiro objetivo específico - *analisar que significados são atribuídos à ideia de rotina na Educação Especial pelos docentes de uma escola especial* – verificou-se que os termos tranquilidade, segurança e organização são os significados mais recorrentes nas falas das professoras. A partir da relação entre esses significados, entende-se que a rotina na Educação Especial pode ser compreendida como necessária para a produção de sujeitos autônomos. Essa produção ocorre por meio de uma rotina estruturante e não condicionante. Uma vez que os alunos estejam sentindo-se seguros na sala de aula e na escola, abre-se a possibilidade para a flexibilização do planejamento, para a apresentação do novo. Essa rotina estruturante, pois, é um dos fatores

responsáveis pelo surgimento de um ambiente propício para a livre criação do aluno.

A pandemia da Covid-19 atravessou tanto as atividades dos docentes quanto a produção de dados desta pesquisa e, por conseguinte, acabou abrindo um espaço potente para discussão da rotina na Educação Especial no contexto do ensino remoto. Pensar em aulas remotas para alunos da Educação Especial é pensar em uma rotina centralizada na manutenção do vínculo alunos-escola-professores, respeitando o tempo das casas e o tempo das famílias. A rotina estruturante - que gera organização, tranquilidade e segurança - se faz necessária mesmo na distância física. A escola precisou aprender a se adaptar, e a família precisou aprender a acolher, cada qual com o seu tempo, cada qual do seu jeito, para garantia do desenvolvimento de cada aluno.

Ao retomar a pergunta central da pesquisa - *que noção de rotina é produzida pelos docentes dos anos iniciais de uma escola de Educação Especial?* -, é possível concluir que a rotina na Educação Especial se dá pela compreensão de uma rotina estruturante; uma rotina que tenha como resultado a produção de sujeitos autônomos; uma rotina que traga não somente tranquilidade e segurança para o aluno, mas também organização psíquica e emocional. A rotina como elemento estruturante na Educação Especial, pois, tem papel fundamental no desenvolvimento dos alunos. Sua influência, indubitavelmente, vai para além dos muros da escola - independentemente de qualquer diferença.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & Por força**: rotinas na educação infantil. Campinas: UNICAMP, 2000. p. 283. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARRETO, Bruna Bertoldo; QUADROS, Girlene Moro de. O brincar e o Transtorno do Espectro Autista: uma possibilidade de intervenção pedagógica na turma AM1. In: SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro (orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista**: o cotidiano numa Escola Especial da Prefeitura de Porto Alegre. 1º ed. 2016. p. 107 - 114.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília; DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília; DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília; DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília; DF: MEC/SEF, 1998.

BOROWSKY, Fabíola; RIOS, Sílvia Leite. Programa de Trabalho Educativo: a construção do sujeito histórico e social. In: SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro (orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista**: o cotidiano numa Escola Especial da Prefeitura de Porto Alegre. 2016. 1º ed., p. 191 - 198.

CRUZ, Danielle Marques da; HOGETOP, Luisa. Transtorno do Espectro Autista: aspectos teóricos, intervenções através da cartografia do aluno e atividades funcionais – desafios na escola especial. In: SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro (orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista**: o cotidiano numa Escola Especial da Prefeitura de Porto Alegre. 2016. 1º ed., p. 141 - 151.

EMEEF Professor Elyseu Paglioli. **Projeto Político Pedagógico**. 2016. (Documento não publicado).

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Universidade Federal da Bahia. Paidéia, 2004, 14 (28), p. 139 - 152.

FERRAZ, Marco Aurélio. **Assistidos e Tutelados**: o benefício de prestação continuada e a produção de sujeitos in/capacitados. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 132. Programa Pós-Graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/157569>. Acesso em: 09 abr. 2020.

FIGUEIREDO, Ângela Marques; TRAVESSAS, Silvia Regina Vassian. Diferentes possibilidades pedagógicas. *In*: SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiusha Lara Genro (orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista**: o cotidiano numa Escola Especial da Prefeitura de Porto Alegre. 2016. 1ª ed. p. 159 - 166.

GARMS, Gilza Maria Zauhy; MARIN, Fatima Aparecida Dias Gomes. **Rotina ou rotinização**: o que prevalece na prática das professoras da educação infantil? Congresso Nacional de Formação de Professores – II, Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores – XII, 2011. Águas de Lindóia. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 6138 – p. 6150. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141776>. Acesso em: 31 mar. 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 23 out. 2020.

KRAEMER, Graciele Marjana. **Planejamento e ação pedagógica na educação das pessoas com deficiência**. 1º ed. Editora UFRGS. Porto Alegre, 2020.

KRAETZIG, Juliana Mazzanti; WEBER, Vera Regina Gouvêa. Tessituras pedagógicas com uma turma de 1º ciclo: desafios e possibilidades. 1ª ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2016. p. 115 - 124. *In*: SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiusha Lara Genro (orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista**: o cotidiano numa Escola Especial da Prefeitura de Porto Alegre. 2016.

LOCKMANN, Kamila. **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Editora da FURG. V. 18, 2013, p. 41 - 51.

MILLANI, Luiza Saraiva. **Inclusão para além da escola: conhecendo o programa de trabalho educativo**. Porto Alegre: UFRGS, 2019. p. 68. Curso de Pedagogia: Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade

de Educação. Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/206861>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORGADO, José Carlos; SOUZA, Joana; PACHECO, José Augusto. **Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 out. 2020.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. **Temporalidades no/do cotidiano da Educação Infantil**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFMG), Juiz de Fora, 2012.

PEIXOTO, Bárbara Bassani Rech; SCALCO, Mara Ceratti. Recortes da prática pedagógica do segundo ciclo. *In*: SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiusha Lara Genro (orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa Escola Especial da Prefeitura de Porto Alegre**. 2016. 1ª ed. p. 135 - 139.

PIRES, Adriane Regina Scaranti; MORENO, Gilmar Lupion. **Rotina e Escola Infantil: organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos**. *In*: EDUCERE - Congresso Nacional de Educação – XII, 2015, PUCPR, p. 41652 - 41661. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15902_9267.pdf. Acesso em: 31 maio 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMAM, Kamila. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 23 out. 2020.

SILVA, João Alberto. **O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEl | Pelotas [32]: 229 - 250, janeiro/abril 2009.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. Tramas de um nome – Transtorno do Espectro Autista – Desvelando aspectos sobre o sujeito e suas características. *In*: SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiusha Lara Genro (orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa Escola Especial da Prefeitura de Porto Alegre**. 2016. 1º ed. p. 17 - 30.

SOUZA; Flavia Faissal de; DANEZ, Débora. **Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1 - 15, 2020.

Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
Acesso em: 23 out. 2020.

VALADÃO, Gabriela Tannús; MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado**: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação v. 23, 2018.

APÊNDICE A - TCLE (Escola)



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Departamento de Estudos Especializados
Licenciatura em Pedagogia



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Senhor(a) diretor(a),

Estamos realizando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia, que tem como objetivo geral *analisar a noção de rotina produzida pelos docentes dos anos iniciais na escola de educação especial*. O trabalho é desenvolvido pela acadêmica Renata Simões Jardim e orientado pela professora Luciane Bresciani Lopes. Para a produção dos dados da pesquisa, serão realizadas e analisadas entrevistas com professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli. Desta forma, solicitamos autorização para execução desse estudo nesta instituição, a qual pode concordar com os seguintes termos:

- Realização de entrevistas com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.
- Disponibilização do Projeto Político Pedagógico da escola.
- Divulgação do nome da instituição nas produções publicadas a partir da pesquisa, considerando que em nenhuma hipótese serão feridos os princípios éticos que permeiam a investigação, preservando a integridade da instituição e das informações produzidas.

Agradecemos a colaboração da instituição para a realização da pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais pelos e-mails: renatasjardim@gmail.com e lbresciani@gmail.com.

Porto Alegre, 18 de março de 2020.

Luciane Bresciani Lopes
Orientadora do TCC

Renata Simões Jardim
Pesquisadora/Acadêmica

Direção da Instituição

APÊNDICE B - TCLE (Professores)



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Departamento de Estudos Especializados
Licenciatura em Pedagogia



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa que aborda a temática da rotina na Educação Especial a partir de narrativas docentes. Trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é analisar a noção de rotina produzida pelos docentes dos anos iniciais na escola de educação especial. Como objetivos específicos destaco: (1) verificar que noções de rotina circulem em produções na área da Educação; (2) identificar como a rotina está presente na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola especial de Porto Alegre; e (3) analisar que significados são atribuídos à ideia de rotina na educação especial.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA

Você será esclarecido/a sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE

Eu, _____ fui informada/o dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Em caso de dúvidas, poderei chamar a estudante/pesquisadora Renata Simões Jardim, no e-mail renatasjardim@gmail.com, ou a professora orientadora Luciane Bresciani Lopes, no e-mail lbresciani@gmail.com. Gostaria que minha identidade fosse preservada e me nomeasse na pesquisa como: _____. Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local e data: _____ Assinatura do Participante: _____

Luciane Bresciani Lopes
Orientadora do TCC

Renata Simões Jardim
Pesquisadora/Acadêmica