UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE

Cynthia Loureiro Amorim

DESAFIOS DA TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: a formação e atuação dos(as) educadores(as) do Programa Escola Integrada (PEI), na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Belo Horizonte
2024

Cynthia Loureiro Amorim

DESAFIOS DA TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: a formação e atuação dos(as) educadores(as) do Programa Escola Integrada (PEI), na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação e Docência.

Orientadora: Profa. Dra. Libéria Rodrigues Neves.

Belo Horizonte
2024

A524d
T

Amorim, Cynthia Loureiro, 1970-
Desafios da transversalidade da educação especial na educação em tempo integral [manuscrito] : a formação e atuação dos(as) educadores(as) do Programa Escola Integrada (PEI), na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte / Cynthia Loureiro Amorim. -- Belo Horizonte, 2024.
207 p. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
[Inclui capítulo com recurso educacional (p. 172-180)].
Orientadora: Libéria Rodrigues Neves.
Bibliografia: f. 184-201.
Anexos: f. 202-207.

1. Programa Escola Integrada (Belo Horizonte, MG) -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação especial -- Teses. 4. Educação integral -- Teses. 5. Educação inclusiva -- Teses. 6. Inclusão em educação -- Teses. 7. Professores de educação especial -- Formação -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 8. Educação e Estado -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Educação inclusiva -- Teses. 10. Belo Horizonte (MG) -- Educação inclusiva -- Teses.
I. Título. II. Neves, Libéria Rodrigues, 1972-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

CYNTHIA LOUREIRO AMORIM

Realizou-se, no dia 21 de junho de 2024, às 14:00 horas, na sala Teleconferências da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 512ª defesa de dissertação, intitulada Desafios da transversalidade da Educação Especial na Educação em Tempo Integral: a formação e atuação dos(as) educadores(as) do Programa Escola Integrada (PEI), na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, apresentada por CYNTHIA LOUREIRO AMORIM, número de registro 2022658455, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Liberia Rodrigues Neves - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Bárbara Bruna Moreira Ramalho (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Kamille Vaz (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

(x) Aprovada.

( ) Reprovada.

( ) Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 21 de junho de 2024.

Prof(a). Liberia Rodrigues Neves (Doutora)

Prof(a). Bárbara Bruna Moreira Ramalho (Doutora)

Prof(a). Kamille Vaz (Doutora)

Documento assinado eletronicamente por **Liberia Rodrigues Neves**, **Professora do**

Magistério Superior, em 09/07/2024, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Bárbara Bruna Moreira Ramalho**, **Professora do Magistério Superior**, em 09/07/2024, às 19:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Kamille Vaz**, **Professora do Magistério Superior**, em 11/07/2024, às 22:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3270667** e o código CRC **1F7EE220**.

Referência: Processo nº 23072.228819/2024-77 SEI nº 3270667

Em memória do Tio Dudu, meus avós e meu pai, pelas marcas que deixaram em meu coração, dignas de recordações.

Às pessoas que preenchem a minha vida com as suas presenças: Clara, minha menina iluminada e Gabriel, meu sobrinho amado.

Aos educadores e educadoras do PEI, por serem uma força de resistência em seus fazeres, por nos apontarem que podemos construir pontes, mesmo em situações desafiantes. E a todos os professores que a cada dia em seus ofícios educativos, perseveram.

Dedico esse trabalho a cada pessoa que, como eu, busca se compreender melhor e traçar novas rotas, criar novas possibilidades.

AGRADECIMENTOS

“A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo”.
Eduardo Galeano

A Deus, que em silêncio é sempre presente e me faz ter um coração naturalmente grato.

À minha amada mãe e familiares, fundamentos de quem sou.

À Profa. Dra. Sirleine Brandão pelas contribuições iniciais.

Às Profas. Dras. Bárbara Ramalho e Kamille Vaz pelas generosas orientações e colaborações para a conclusão deste trabalho.

À minha querida Profa. Dra. Libéria, minha orientadora que tem a delicadeza na alma e a habilidade única de enxergar a singularidade de cada um de seus orientandos. Sua humanidade revestida de sabedoria e intuição sabe conduzir cada um aos seus melhores feitos. Como canta Milton: você mora “do lado esquerdo peito, dentro do coração”! Gratidão imensa!

A todos os estudantes da Educação Especial.

“Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...]
Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. [...]
Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...]
O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele” (Freire, 1996, p. 50-54).

RESUMO

A presente pesquisa trata de uma investigação acerca dos desafios, na medida em que o Público da Educação Especial vem acessando o seu direito à Educação em Tempo Integral, e traz como foco a formação e atuação de educadores(as) do Programa Escola Integrada (PEI), da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH). A investigação se justifica no fato de que estes(as) profissionais atuam diretamente com estudantes Público da Educação Especial, no contraturno escolar, embora nem sempre contem com uma formação prévia ou mesmo em serviço, que lhes permitam embasar suas práticas pedagógicas com este público. Por meio de um questionário via formulário Google, encaminhado a todos os contatos do PEI, disponibilizados pelas escolas, buscou-se identificar o perfil dos educadores e educadoras e do trabalho desenvolvido por eles(as) no programa, bem como seus impasses e possibilidades diante de estudantes Público da Educação Especial. Foram registrados cento e nove respondentes, atuantes em escolas localizadas nas nove regionais administrativas de Belo Horizonte, constituindo-se, assim, uma amostragem dos(as) profissionais que atuam no programa. As respostas foram detalhadas e as análises realizadas a partir de cada tópico do questionário. Constata-se que estes(as) profissionais não contam com uma formação sistematizada sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, evidencia-se que a falta de formação não os(as) intimida a realizar o trabalho com estudantes da Educação Especial, pelo contrário, baseados em um saber próprio, fruto de experiências prévias - profissionais, familiares e como estudantes - acabam por inventar estratégias no cotidiano escolar. Dessa forma, a pesquisa possibilitou refletir sobre a formação para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no PEI e construir uma proposta de formação básica para a RME-BH, a partir do conceito de diferença.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Educação Especial; Programa Escola Integrada (PEI); formação de educadores; diferença.

ABSTRACT

This current research deals with an investigation related to the challenges, as the Special Education Public has been accessing their rights to Full-time Education, focusing on the training and performance of educators in the *Programa Escola Integrada* (PEI), of the *Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte* (RME-BH). The investigation is justified by the fact that these professionals work directly with students Special Education Public, after-hours school, although they do not always have prior training or even in-service training, which allows them to base their pedagogical practices with this public. Through a questionnaire via Google Forms, sent to all PEI contacts, made available by schools, we sought to identify the profile of educators and the work developed by them in the program, as well as their barriers and possibilities in the face of Special Education Public. One hundred and nine respondents were registered, working in schools located in the nine administrative regions of Belo Horizonte, thus constituting a sample of professionals who work in the program. The answers were detailed and analyzes were carried out based on each topic in the questionnaire. It appears that these professionals do not have systematized training on Special Education from the perspective of Inclusive Education. However, it is evident that the lack of training does not intimidate them to accomplish the work with Special Education students, in opposite, based on their own knowledge, the result of previous experiences - professional, family and as students - they end up creating strategies in everyday school life. In this way, the research made it possible to reflect on training for Special Education from the perspective of Inclusive Education in PEI and build a basic training proposal for the RME-BH, based on the concept of difference.

Keywords: Full-time Education; Special Education; *Programa Escola Integrada* (PEI); teacher training; difference.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Quantitativo de monitores(as)/estagiários(as) por regionais 24

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudantes da EE matriculados no PEI 96
Tabela 2 - Monitores(as)/Estagiários(as)/Regionais 115
Tabela 3 - Faixa etária/gênero 116
Tabela 4 - Faixa etária/gênero/raça e cor 117
Tabela 5 - Escolaridade 120
Tabela 6 - Escolaridade e formação em inclusão 121
Tabela 7 - Oficinas ofertadas 123
Tabela 8 - Tempo de trabalho no PEI 126
Tabela 9 - Formação na área que atua na oficina 128
Tabela 10 - Formação em serviço - Educação Especial/Educação Inclusiva 130
Tabela 11 - Dificuldades na participação de estudantes da EE nas atividades da oficina 131
Tabela 12 - Adaptação de atividades 136
Tabela 13 - Experiência positiva com estudantes com deficiência 139
Tabela 14 - Experiência negativa com estudantes com deficiência 141
Tabela 15 - Interesse por formação 143
Tabela 16 - Participação em formação 145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Auxiliar de Apoio ao Educando
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EE	Educação Especial
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PEE	Público da Educação Especial
PEI	Programa Escola Integrada
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RME-BH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 METODOLOGIA 19

3 POLÍTICA EDUCACIONAL 26

3.1 Anos 1930, 1940 e 1950 27

3.1.1 A educação da pessoa com deficiência nos anos 1930, 1940 e 1950 30

3.2 Anos 1960, 1970 e 1980 34

3.2.1 A educação da pessoa com deficiência nos anos 1960, 1970 e 1980 39

3.3 A reforma como política educacional dos anos 1990 43

3.3.1 A educação da pessoa com deficiência nos anos 1990 47

3.3.1.1 A educação da pessoa com deficiência em Belo Horizonte na década 1990 49

4 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI) 56

4.1 Tensões em torno da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) 62

4.2 Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) 73

4.3 Belo Horizonte na perspectiva da Educação Inclusiva 75

5 EDUCAÇÃO INTEGRAL – CONCEITOS, CONCEPÇÕES E PRESSUPOSTOS . 79

5.1 A Educação Integral no cenário atual 86

5.2 A Educação Integral em Belo Horizonte: Programa Escola Integrada (PEI) 90

5.2.1 Os(As) monitores(as)/estagiários(as) do PEI 96

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 101

6.1 Formação continuada 108

7 FORMAÇÃO E CONCEPÇÕES DOS(AS) EDUCADORES(AS) DO PEI EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .. 115

8 DIFERENÇA E EDUCAÇÃO 154
8.1 Os estudantes da Educação Especial na Educação em Tempo Integral (PEI) 166
9 RECURSO EDUCACIONAL 172
9.1 Roteiro formativo para educadores(as) da RME-BH 174
9.2 Objetivo 174
9.3 Metodologia 174
9.4 Avaliação 176
9.4.1 Módulo I – Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva 176
9.4.1.1 Perguntas norteadoras para as rodas de conversas 177
9.4.1.2 Referências 177
9.4.2 Módulo II – Modelos de compreensão da deficiência 178
9.4.2.1 Perguntas norteadoras para as rodas de conversas 178
9.4.2.2 Referências 178
9.4.3 Módulo III – Acessibilidade 179
9.4.3.1 Perguntas norteadoras para as rodas de conversas 179
9.4.3.2 Referências 179
9.4.4 Módulo IV – Diferença e educação 180
9.4.4.1 Perguntas norteadoras para as rodas de conversas 180
9.4.4.2 Referências 180
10 SEM A PRETENSÃO DE FINALIZAR 181
REFERÊNCIAS 184
APÊNDICE 202
ANEXO 206

1 INTRODUÇÃO

> *"Por que insistimos tanto e durante tanto tempo em participar desse clube, que na maioria das vezes só limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade?" (Krenak, 2020, p. 13).*

A Educação Especial (EE) tem sido pautada há décadas nos estudos e nas políticas educacionais em nosso país. A discussão dessa modalidade de educação, numa perspectiva inclusiva, encontra na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) a sua orientação para as práticas nas diversas redes de ensino no Brasil.

A partir da multiplicidade de pesquisas desenvolvidas acerca do tema, podemos inferir que decorridos 16 anos desde a promulgação da PNEEPEI, a perspectiva inclusiva na EE gera entendimentos diversos causando tensões no campo educacional. Seja entre os(as) pesquisadores(as) ou no cotidiano da sala de aula. Os discursos sobre o tema revelam considerações sobre a concepção e pressupostos divergentes.

Junto a isso, não raro, se detecta, no exercício docente, discursos sobre a falta de condições para lidar com as especificidades dos estudantes que compõem o Público da Educação Especial (PEE)[1], sejam elas físicas, cognitivas ou comportamentais. Em suas justificativas, os(as) docentes se percebem incapacitados(as) e/ou não formados(as) para lidar com tais especificidades, tendo em vista que nem as licenciaturas, nem as formações continuadas, segundo suas colocações, os(as) tenha preparado para tal.

Nesse sentido, uma questão central presente nos discursos docentes refere-se ao desafio de ensinar diante do grande quantitativo de estudantes e da heterogeneidade que hoje se configura nas salas de aula, sobretudo nas redes públicas, o que favorece uma angústia no cotidiano escolar. Parece haver um desejo por turmas mais homogêneas, sendo a diferença entre os(as) estudantes, sobretudo aquelas que caracterizam o PEE, algo difícil de se enfrentar no espaço escolar.

[1] Ao longo da dissertação, quando se fizer necessário, a utilização da expressão "Público da Educação Especial" será substituída pela sigla PEE.

Na medida em que as políticas avançam e os(as) estudantes passam a acessar as demais ofertas da escola, estas questões surgem em outros discursos que extrapolam o espaço da sala de aula do ensino regular.

Diante do trabalho que realizei como coordenadora pedagógica junto ao Programa Escola Integrada (PEI), da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), em contato cotidiano com outros(as) profissionais no espaço escolar, entre eles(as), os(as) que atuavam no referido programa, pude identificar discursos semelhantes. Tratam-se de profissionais com formações variadas, os(as) quais atendem estudantes, incluindo os da EE, no contraturno escolar regular, oferecendo atividades distintas das desenvolvidas em sala de aula, muitas delas relacionadas mais diretamente com o campo das artes, do esporte, cultura, tecnologia, entre outros. Nesse sentido, se constituem como educadores(as), também responsáveis pelo processo educacional dos(as) estudantes da EE, embora, muitas vezes, não contam com uma formação inicial ou em serviço que subsidie as suas práticas educativas.

A escolha por desenvolver esta pesquisa no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, da FaE/UFMG, está relacionada à minha íntima aproximação com o tema, que passa pela convivência familiar com pessoas com deficiência. A primeira relação mais próxima se deu com meu tio-avô (Balduíno Bernardes Amorim), muito presente em minha infância e, que em decorrência da poliomielite, teve sua mobilidade reduzida. Tio Dudu, como era carinhosamente chamado por nós e por todos os habitantes de Lagoa da Prata/MG, entre outros ofícios, foi prefeito duas vezes da cidade. Guardo em minhas lembranças sua presença carismática, altiva, política e musical (excelente sanfoneiro), foram muitas festas embaladas por sua sanfona. Não me recordo de nenhum diálogo que o colocasse em um lugar de descredibilidade e/ou vitimização por suas condições físicas, pelo contrário, a sua atuação como cidadão sempre reverberou positivamente em nossa família e socialmente. Entre nós ele sempre foi visto como pessoa em suas características essenciais, e não pelas marcas da sua deficiência corporal. Posteriormente, a deficiência se fez presente em outros familiares, em uma prima, no meu sobrinho e em minha filha.

Além disso, o trabalho como professora da RME-BH me coloca profissionalmente com as pessoas com deficiência. Nessa profissão, como exposto acima, assumi o trabalho como coordenadora do PEI, em 2018, ano em que também ingresso no curso de pós-graduação *lato sensu* de formação de educadores para a

Educação Básica – LASEB, oferecido pela UFMG, na área de concentração intitulada *Educação Inclusiva: pessoas com deficiência, acessibilidade e prática educativa,* destinado a profissionais da RME-BH. E, como Trabalho de Conclusão de Curso, realizei um plano de ação-intervenção referente à formação de educadores(as) do PEI, o qual foi composto de 05 encontros formativos, focados na temática da Educação Especial e Inclusiva, com o objetivo de refletir sobre o tema e sobre o atendimento dos(as) estudantes da EE no referido programa. A intervenção, desenvolvida com um grupo de monitores(as)/estagiários(as) constituído por 11 profissionais de uma única escola, apresentou considerações importantes:

- O trabalho dos(as) educadores(as) do PEI manifestam uma singularidade própria, pautada na perspectiva da formação integral dos sujeitos e que revela a amplitude de suas práticas educativas junto à realidade política, econômica, cultural e social;
- Torna-se essencial uma formação direcionada a estes(as) profissionais, referente a situações que transformam e apontam novos paradigmas no cenário educacional;
- O plano de ação-intervenção os(as) manteve motivados(as) a aprender, a adquirir novos conhecimentos, a trocar experiências, a buscarem atividades mais criativas e acessíveis à turma de estudantes, o que fortaleceu o sentimento de grupo;
- Constatou-se, a partir do contato com informações referentes à EE, o rompimento de algumas pré-concepções, manifestas em seus discursos com relação ao que se espera como respostas dos sujeitos com deficiência nas propostas de atividades, e como consequência, a permissão para a expressão livre destes estudantes.

Tal experiência nos permite pensar a importância da formação de educadores(as) que atuam com o PEE nas instâncias para além das atividades do ensino regular as quais constituem a escola.

Seguido a esse processo, teve início em 2020, uma nova etapa na minha vida profissional, quando passei a atuar como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que me coloca à frente do trabalho com o PEE, visando a colaborar ativamente para tornar a escola, e tudo o que nela acontece, acessível à participação de todos(as) os(as) estudantes, buscando eliminar as possíveis barreiras que venham representar um empecilho no acesso ao conhecimento.

Tendo em vista esses apontamentos, a presente pesquisa trata de uma investigação acerca dos desafios, bem como das possibilidades presentes na atuação e na formação de educadores(as) do PEI, no que se refere à EE, na perspectiva da Educação Inclusiva, na RME-BH.

Para tal, buscou-se, por meio de um questionário via formulário Google, identificar o perfil dos(as) educadores(as) do PEI e do trabalho por eles(as) desenvolvido no programa, bem como seus impasses, oportunidades e invenções diante de estudantes PEE.

Foram registrados 109 respondentes, os(as) quais atuam em escolas localizadas nas nove regionais administrativas de Belo Horizonte. Partiu-se do detalhamento das respostas e de análises realizadas a partir de cada tópico do questionário. Bem como de uma discussão acerca de elementos históricos, políticos e conceituais pertinentes à temática.

Pretende-se, com os resultados da presente pesquisa, propor uma reflexão no que concerne à formação para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos programas de Educação em Tempo Integral. E, tendo em vista o fato de que a RME-BH, até o presente momento, não vem proporcionando uma formação sistematizada sobre a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, aos(às) professores(as) e demais profissionais da educação, a pesquisa pretende ainda construir uma proposta de formação e apresentá-la à rede, no sentido de buscar contribuir com as ações políticas e formativas da RME-BH. Desse modo, fazendo valer a perspectiva deste mestrado profissional, qual seja: “contribuir na melhoria da educação brasileira, em especial da rede pública de ensino da educação básica, com produção de conhecimentos e aprimoramento de profissionais da educação” (UFMG, 2017).

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa buscou levantar o perfil, os interesses, possíveis desafios enfrentados e demandas por formação, por parte dos(as) profissionais que atuam no PEI, da RME-BH, no que se refere ao atendimento de estudantes PEE no referido programa. No percurso nos deparamos com profissionais que não se ressentem pela ausência de formação. Ou seja, esta falta parece não impedi-los de buscar estratégias e ações inventivas, baseadas em suas experiências pessoais, para lidar com os desafios que se apresentavam no dia a dia.

A pesquisa se constituiu em duas etapas metodológicas: levantamento bibliográfico e levantamento de dados quantitativos e qualitativos por meio de questionário eletrônico (formulário Google), seguido de análises e reflexões.

Como ponto de partida, buscou-se verificar a existência de trabalhos acadêmicos que discutem a transversalidade da EE na Educação em Tempo Integral, de modo a subsidiar uma reflexão sobre a formação para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos programas de Educação em Tempo Integral.

Para tal, iniciou-se um levantamento de teses de doutorado e dissertações disponíveis no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que apresenta discussões referentes ao tema.

A coleta e análise destes dados foi dividida em etapas. Primeiramente, realizou-se um levantamento de teses de doutorado e dissertações disponíveis no site da CAPES, que apresentassem a discussão sobre a formação de educadores(as) (comumente chamados(as) de "monitores(as)") do PEI, na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo em vista o atendimento de estudantes PEE.

Nesta coleta buscou-se as pesquisas desenvolvidas sobre os temas: monitor, inclusão, Educação Especial, Educação Integral e Programa Escola Integrada, no período de 2018 a 2022. O referencial para esse recorte de tempo foi o período de dez anos após a promulgação da PNEEPEI, em 2008, até o ano de início da presente pesquisa.

Os descritores utilizados foram “monitor e inclusão”; “monitor e Educação Especial”; “monitor e Educação Integral”; “monitor e Programa Escola Integrada” e “Programa Escola Integrada”; “Educação Especial e transversalidade”; “Educação Especial e Educação Integral”; "Educação Especial e Educação em Tempo Integral".

Sob o descritor "monitor e Educação Especial” foram apresentados 610.066 trabalhos entre dissertações e teses, e após a aplicação dos refinos obteve-se 8.230 trabalhos. Os refinos utilizados foram: *Tipo* - Mestrado e Doutorado; *Anos* - 2018 a 2022; *Grande área de conhecimento* - Ciências Humanas e Educação. Para os tópicos *Área conhecimento, Área avaliação, Área concentração e Nome programa,* o termo utilizado foi educação, juntamente com o descritor “monitor e inclusão”, obtendo-se 476.790 trabalhos entre dissertações e teses. E após os mesmos refinos foram obtidos 3.239 trabalhos.

Constatamos a existência de considerável acervo de trabalhos realizados sobre o tema da inclusão, Educação Especial e formação de professores. Para os descritores "monitor e Educação Integral” e “monitor e Programa Escola Integrada”, a plataforma não localizou nenhum registro. Com o descritor “Programa Escola Integrada” obteve-se como resultado 29 trabalhos e, com a utilização dos mesmos refinos, o retorno foi de 5 trabalhos.

Restringiu-se ainda, para análise, os 3.000 trabalhos apresentados na busca utilizando-se os descritores "monitor e Educação Especial” e “monitor e inclusão”. Na primeira análise, sob os primeiros descritores, foram selecionados 25 trabalhos. No entanto, a partir da leitura dos seus resumos, não foram identificadas aproximações relevantes com a temática da presente pesquisa.

Sob o descritor "monitor e inclusão” foram 41 trabalhos selecionados a partir da leitura dos títulos e, posteriormente, a partir da leitura dos resumos. Verificou-se que 8 trabalhos se aproximavam da temática da pesquisa, tais como: Escola Integral, Escola de Tempo Integral, formação de profissionais para a Escola de Tempo Integral. E destes 8, 6 discutem a Educação Integral e 2 a inclusão.

Dos 6 trabalhos sobre a Educação Integral, 3 apresentam discussão acerca da necessidade de formação para os profissionais que nela atuam, abordando as seguintes questões: a concepção da Educação Integral, sua conexão com direitos sociais e humanos presente no campo da luta social pela educação; a proposição de que é necessário mudanças nas relações sociais para que estas sejam implementadas no espaço escolar; as tendências das políticas de Educação Integral e suas relações com a construção de uma escola democrática; a Educação Integral como possibilidade de promoção do desenvolvimento dos sujeitos e a formação específica dos professores para atuar numa proposta de Educação Integral.

Os outros 3 trabalhos apresentam casos específicos: análise de formação integral dos(as) estudantes de uma determinada unidade escolar, adentrando os documentos próprios da instituição; verificação se a unidade escolar se constitui como escola de Tempo Integral, analisando as dinâmicas desta a partir do seu Projeto Político Pedagógico e a análise das pesquisas sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil, a partir do contexto do Programa Mais Educação, com base no enfoque das epistemologias da Política Educacional.

Sobre a temática da inclusão, dois trabalhos dialogam com a proposta deste. O primeiro, trouxe como objeto de estudo identificar as representações sociais sobre inclusão e diferenças que as professoras de um município do interior de São Paulo trazem. O trabalho apresentado por Silva (2018) subsidiou a presente pesquisa com apontamentos sobre a diferença, em que, segundo a pesquisadora, percebeu-se a importância dada aos laudos médicos, às nomenclaturas e classificações como fatores essenciais para a realização do trabalho com os sujeitos considerados diferentes.

O segundo, investiga quais concepções trazem os professores dos anos iniciais sobre os estudantes considerados exemplos de sucesso e insucesso. A análise, a partir de Michel Foucault, evidenciou, segundo Weber (2019), que na cultura escolar consideram-se exitosos os alunos que constam no parâmetro da não diversidade. E que a escola, apesar de fomentar “a existência das diferenças, vive as amarras da normalização, evidenciando a igualdade” (Weber, 2019, p. 134).

Conforme mencionado, sob o descritor “Programa Escola Integrada”, a plataforma apresentou 29 pesquisas entre teses de doutorados e dissertações de mestrado, mas com a aplicação dos mesmos refinos, citados acima, selecionou-se 5 trabalhos.

Devido ao quantitativo relativamente reduzido de trabalhos sobre o referido programa, optou-se por desconsiderar o ano da realização dos mesmos, bem como não aplicar os refinamentos na pesquisa, a fim de considerar todos os trabalhos que apresentavam como objeto de sua pesquisa o PEI.

Para examinar esse descritor, foram lidos os resumos dos 29 trabalhos e verificou-se que, dentre estes, 2 não tinham nenhuma relação com o PEI, objeto deste estudo. Dos 27 trabalhos, 1 tratava da questão da alimentação oferecida no programa. Dessa forma, restaram 26 trabalhos que trazem contribuições tendo como foco o PEI. Estas pesquisas investigaram a participação de estudantes do 3º ciclo; a interface

entre lazer e educação no PEI, a análise da sua implementação, da sua proposta pedagógica e avaliação do programa; a construção de parcerias constituídas com projetos existentes, indicando assim, um encontro entre a educação formal e não formal; busca de dimensões do processo de apropriação cultural no programa; o trabalho dos(as) monitores(as), as formas de suas contratações, as condições salariais e a compreensão dos processos de aprendizagem/formação dos(as) monitores(as) do programa e de professores de educação física para o ensino do esporte na escola.

Este último tema foi o que mais se aproximou da presente pesquisa, pois tratou da formação desses profissionais. No entanto, essa formação se deu para o ensino do esporte na escola. O trabalho oportunizou trocas de experiências entre docentes da Educação Física e monitores(as), ampliando seus conhecimentos sobre a aprendizagem no esporte.

Outros trabalhos buscaram analisar: a ação de extensão, com o objetivo de promover a relação entre a Universidade e o PEI; o PEI como espaço híbrido de formação de professores; as contribuições da Educação Ambiental, realizada no PEI Inhotim; as relações entre o trabalho desenvolvido pelos docentes da escola regular e pelos profissionais que atuam no programa; as práticas educativas dos(as) monitores(as) e a relação com o Projeto Pedagógico da escola; os sentidos que os adolescentes e jovens atribuem à aprendizagem num projeto social, tentando verificar de que forma a mesma ocorre, quais as características dessa formação, como é a relação dos jovens com o saber, qual a forma de desenvolvimento da noção de cidadania e como se realiza o ensino da arte, conteúdo muito usado no âmbito da educação não-formal; os sentidos e significados que as famílias atribuem ao PEI quando da inserção e permanência de seus filhos; as atividades de Matemática desenvolvidas com os estudantes no programa; a apropriação, por parte de uma escola, de uma horta em parceria com o PEI e a atuação e a influência do agente cultural na experiências dos sujeitos.

Já sobre os descritores: “Educação Especial e transversalidade”, “Educação Especial e Educação Integral”, "Educação Especial e Educação em Tempo Integral", não houve retorno de registro de trabalhos no portal Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Os trabalhos encontrados, a partir da identificação e aproximação com o tema desta pesquisa, subsidiaram referências bibliográficas que foram utilizadas no decorrer dos capítulos aqui apresentados.

Após a banca de qualificação da presente pesquisa somaram-se às referências, trabalhos de Coelho (2003), Sá, Vaz e Gonçalves (2021) que acrescentaram relevantes contribuições sobre a Educação Inclusiva e Especial, respectivamente; e as pesquisas de Geber (2015), Ramalho (2014) e Santos (2018) que agregaram aportes teóricos sobre os profissionais do PEI, sua formação e práticas educativas, assim como sobre a constituição do próprio programa.

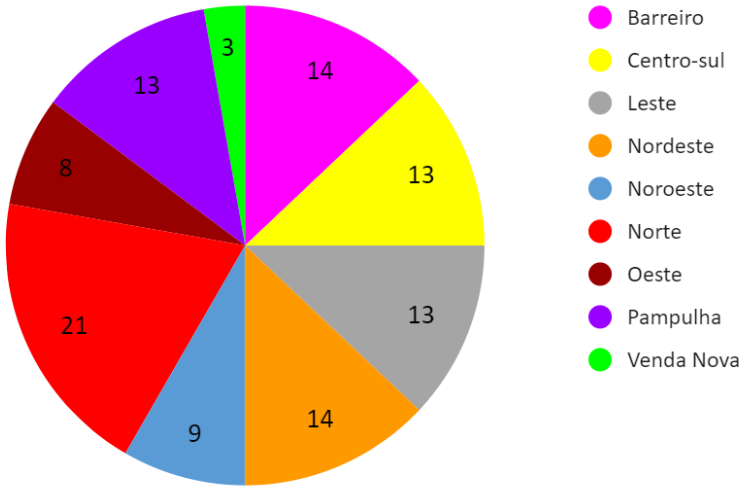
A segunda etapa desta pesquisa consistiu no levantamento de dados quantitativos e qualitativos por meio de questionário eletrônico (formulário Google). Foi feito um convite para participação através da resposta de 31 perguntas, abertas e fechadas (APÊNDICE A), via Google *Forms*. Antes das perguntas, cada participante teve acesso a uma explicação sobre a pesquisa e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação na pesquisa (ANEXO A), contendo registro do aceite, sem o qual não lhe era oportunizado ter acesso às perguntas. Tanto o questionário quanto a análise dos dados gerados por meio deste foram elaborados pela pesquisadora.

Para o envio dos questionários, buscou-se junto à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), na base de dados do Sistema de Gestão do Programa Escola Integrada (SIGPEI), os e-mails dos(as) profissionais do PEI. Como não foi possível obter os endereços eletrônicos via Sistema SIGPEI, optamos em enviar o questionário aos(às) coordenadores(as) do PEI de cada escola da RME-BH que conta com o programa, em suas nove regionais administrativas de Belo Horizonte. Foram realizadas 3 tentativas, junto aos(às) coordenadores(as), de envio do formulário aos sujeitos da pesquisa.

Dentre os 1.471 profissionais[2] registrados na RME-BH, foram obtidos 109 questionários respondidos, o que perfaz 7,4% de trabalhadores do programa. Conforme o Gráfico 1, obtivemos nesta amostra, a participação de profissionais que trabalham em todas as regionais da rede.

[2] O quantitativo de monitores(as)/estagiários(as) aqui apresentados foram obtidos através da SMED.

Gráfico 1 - Quantitativo de monitores(as)/estagiários(as) por regionais



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Segundo Babbie (2003, p. 120) a amostragem necessita dar uma representatividade, não necessariamente de todos os aspectos. “A representatividade, no sentido que tem para a amostragem, limita-se às características relevantes para o interesse da pesquisa” (*apud* Santos, 2018, p. 57).

A pesquisa se caracteriza do tipo qualitativa-quantitativa. Qualitativa, pois “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Silveira; Córdova, 2009, p. 31). Nessa perspectiva,

> [...] o objeto de estudo envolve pessoas que agem de acordo com seus valores, sentimentos e experiências, que estabelecem relações próprias, que estão inseridas em um ambiente mutável, onde os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle, e sim de difícil interpretação, generalização e reprodução (Guerra, 2014, p. 11).

E quantitativa, pois pretende-se levantar dados sobre os sujeitos - profissionais do PEI - que permitam conhecer os interesses e as demandas que apresentam sobre a formação para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo estes a representatividade educacional nas escolas da RME-BH. De acordo com Minayo (2008 *apud* por Guerra, 2014, p. 10), “os métodos quantitativos têm o objetivo de mostrar dados, indicadores e tendências observáveis, ou produzir modelos teóricos abstratos com elevada aplicabilidade prática. Suas investigações evidenciam a regularidade dos fenômenos”.

No capítulo 7, serão abordados os dados detalhados obtidos por meio do questionário. Passaremos primeiramente a uma discussão referente a aspectos históricos, políticos e conceituais em relação ao campo da EE, da Educação Inclusiva e da Educação em Tempo Integral, culminando na caracterização do PEI, da RME-BH.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL

“A educação é um ato político”.
Paulo Freire

Conhecer a trajetória histórica da formação da política educacional nos possibilita entender em que bases e fundamentos a educação foi/tem sido pensada, implantada. Examinando o passado, nos deparamos com a construção de um ideário educacional pautado sob pilares de um Estado capitalista[3]. Em tal ideário (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011), o Estado se fez presente mantendo um caráter controlador que, mesmo em ações políticas humanitárias, manteve o interesse capitalista.

> Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor; inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e a reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus locus privilegiados (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 9).

E acrescenta Goergen (2012):

> a história da educação brasileira mostra-nos que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. [...] quando a alfabetização se tornou fator condicionante de votos ou requisito para a ideologização como garantia de seu poder, ampliou o círculo daqueles que podiam participar do processo educativo; quando um novo sistema de produção passou a exigir uma instrumentalização mais adequada da mão de obra, foram tomadas providências neste sentido. A educação popular, portanto, foi sendo concedida à medida que ela se tornou “necessária” para a subsistência do sistema dominante, pelo menos até o momento em que se estruturaram movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como um direito (Goergen, 2012, p. IX).

Pensa-se, portanto, ser importante apresentar o itinerário percorrido pela educação regular e especial no Brasil para se ter um panorama da construção política educacional brasileira. “Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o

[3] Entende-se a partir de “O capital de Marx”, o Estado como “violência concentrada e organizada da sociedade, evidenciando a relação entre sociedade civil (conjunto das relações econômicas) e Estado (sociedade política). [...] O Estado institui-se, nesse entendimento, como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincadas sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 8).

presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções" (Jannuzzi, 2012, p. 2).

É importante registrar que as considerações aqui apresentadas, não têm o objetivo de apresentar com profundidade todo o percurso percorrido e nem fornecer uma análise detalhada dos acontecimentos históricos. O interesse está em apontar alguns aspectos que podem servir para entender o contexto histórico da estruturação da política educacional no país[4].

3.1 Anos 1930, 1940 e 1950

Sob a ótica das autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), nas quais me apoio quase integralmente, nos anos 1930, tem-se um movimento produzido por intelectuais e políticos interessados na modernização do Estado brasileiro, e para isso, pensava-se que a educação seria o grande *boom*. Nesse período acontece a primeira reforma educacional com o objetivo de tornar o Brasil um país "centralizador, antiliberal e intervencionista" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 15). Nessa perspectiva, aposta-se na educação como uma possibilidade de salvar o país dos seus problemas sociais, políticos, e os economistas, adeptos do caráter "salvacionista" da educação, – pois esta poderia reformar a sociedade – empenharam-se no propósito de pensá-la nos moldes de favorecer a modernização que se esperava para o país.

Nesse sentido, ajustados ao governo Vargas, "enfatiza-se a importância da 'criação' de cidadãos e de reprodução/modernização das 'elites', acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da 'questão social'" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 15). A educação até então, não apresentava um sistema integrando os estados, nem uma política nacional de educação, o que justificava se pensar a criação de um projeto nacional de educação.

É nesse contexto que

[4] Para a apresentação do contexto histórico da Política Educacional Brasileira, utilizou-se como referência base as contribuições das autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), em seu livro Política Educacional, e para a EE os estudos de Jannuzzi (2012), em seu livro A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.

> a escola passou a ser importante, devendo contribuir para a realização dos ideais republicanos. Como a escola não estava cumprindo sua função, não estava sendo eficiente, a Teoria da Escola Nova, com sua ênfase em métodos e técnicas, poderia ser um meio de operacionalização de seu funcionamento (Jannuzzi, 2012, p. 63).

É nesse período que se criou o Conselho Nacional de Educação, a organização do Ensino Superior, comercial e secundário e a instituição do Ensino Religioso como disciplina facultativa[5]. Concomitantemente, havia a busca pela recristianização do país liderada desde os anos 1920, por D. Sebastião Leme, mesmo não sendo mais a religião oficial do Estado[6]. Tal proposição cristã encontrou oposição de intelectuais, políticos e educadores desejosos de uma reestruturação do ensino brasileiro. Esse grupo acreditava que para a necessidade de implantar no Estado um processo de industrialização, tornava-se necessário se ter políticas educacionais modernas, capazes de perfilar um modelo humano condizente com o ideário de cidadão.

Nesse período, se imputa à educação

> a formação do homem para o trabalho, para o rendimento social. Isto em relação à educação do considerado normal, dentro da necessidade da escola de fazer a formação moral, a regeneração em todos os seus níveis: primário, secundário, profissional e superior (Nagle, 1976 *apud* Jannuzzi, 2012, p. 65).

Em 1931, acontece a IV Conferência Nacional de Educação, realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), onde ocorre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[7]. O documento apresentava propostas de acordo com “um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 20).

Em Assembleia Constituinte, em 1933, em meio a muitos conflitos, obteve-se a proposta de um ensino primário, obrigatório, gratuito e universal. Assim como a atribuição de competência da União, através do Conselho Nacional de Educação, possibilitando aos estados, se necessário, as adequações locais que se fizessem

---

[5] Foram vários decretos entre os anos 1931 e 1932, sendo todos vinculados às chamadas Reformas Francisco Campos.

[6] A Constituição de 1891 instituiu a separação entre Igreja e Estado, tornando o espaço público e, consequentemente, o ensino laico, o que gerava uma ameaça aos católicos. Nesse período, havia a crença de que a educação moral era assunto da Igreja, sendo esta capaz de trabalhar os bons costumes e outras questões de retidão, capazes de formar um bom cidadão.

[7] O Manifesto acontece em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 26 educadores e intelectuais. Concomitante a este manifesto houveram reações, como do Sindicato de Professores de Ensino, na pessoa de José Neves, com denúncias de despolitização do mesmo.

necessárias a partir das proposições federais. O Conselho Nacional de Educação estaria incumbido de elaborar um Plano Nacional de Educação e de garantir os recursos necessários ao seu cumprimento.

A Constituição Federal foi promulgada em 1934, e após um ano e meio, tem-se movimentos populares da Aliança Nacional, que põem em risco o que fora garantido em Constituição. Foi um período de uma "forte repressão do Estado às tentativas de mobilização e organização dos setores mais politizados da sociedade" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 22).

Em 1937 tem-se a implantação do Estado Novo e de uma nova Constituição que esclareceu o papel da educação, atribuindo a esta a responsabilidade pela construção da nação, além de "equacionar a questão social e o combate à subversão ideológica" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 22). Já para aqueles que pertenciam às classes menos favorecidas deveria se ter um ensino específico e profissional.

> Tal ensino era considerado o primeiro dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos – o que fazia da escola, oficialmente, um dos loci da discriminação social. Nem, tampouco, o acento sobre a obrigatoriedade da educação física e do ensino cívico, mecanismos de disciplina e controle corporal e ideológico (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 22).

Assim, tem-se a determinação do papel da educação e da escola: "a ordem moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessária à modernização administrada" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 22).

No início do Estado Novo, originou-se uma fase de restrito debate educacional, sem novos ideais, até mesmo pelo governo, devido ao fechamento político. No período 1942-1946, têm-se a implantação de reformas pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, denominadas Leis Orgânicas de Ensino[8]. Estas só seriam executadas por um novo ministro, com o fim do Estado Novo[9].

[8] Decretos-leis em 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial, criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Lei Orgânica do Ensino Secundário. Em 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial. E em 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

[9] Após o fim do Estado Novo, em 1945, Raul Leitão da Cunha sucedeu Capanema e complementou as Leis Orgânicas.

Assim, essas reformas possibilitaram à União o poder das diretrizes sobre todos os níveis da educação, incorporando as dimensões econômicas da indústria, comércio e agricultura. No entanto, não se observava nas diretrizes educacionais gerais e comuns, benefícios ou favorecimentos às camadas populares, que permaneciam buscando formações rápidas para o ingresso no trabalho.

O Estado Novo tem seu fim em 1945[10], sendo promulgada uma nova Constituição Federal em 1946. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), estabeleceu-se que a educação é um direito de todos e em todos os níveis, dever do poder público, mas também ofertada pela iniciativa privada. O ministro da Educação, Clemente Mariani, nomeia especialistas liderados por Lourenço Filho para apresentar uma nova reforma educacional. Essa proposta, apresentada em 1948, deu início a um longo processo de discussão político-ideológica que permaneceu até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e como destacam as autoras: “com a vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 25).

3.1.1 A educação da pessoa com deficiência nos anos 1930, 1940 e 1950

Antes de apresentar como era pensada a educação das pessoas com deficiência nos anos 1930-1950, faremos uma breve descrição dos movimentos da educação desses sujeitos antes desse período.

De acordo com Jannuzzi (2012), a educação popular nos anos anteriores a 1900 não era uma preocupação, uma vez que a sociedade se apresentava com características rurais, pouco urbanizada. A maior parte da população era iletrada e as poucas escolas só eram frequentadas pelos pertencentes às médias e altas camadas sociais.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência muitas vezes poderiam passar despercebidos, pois o saber escolar era privilégio de poucos. “Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições” (Jannuzzi, 2012, p. 14). A autora, a partir de Muller (2000), informa que a

[10] O Estado Novo, instaurado em 1937, foi a terceira e última fase do governo de Getúlio Vargas, caracterizado por um regime ditatorial.

primeira instituição específica para deficiência mental foi a Escola Especial para Crianças Anormaes no ano de 1903.

Jannuzzi (2012) relata que foram poucas instituições que se preocuparam com a educação das pessoas com deficiência. Em 1854 foi criado o Imperial Instituto de Meninos Cegos que em 1891 foi nomeado Instituto Benjamin Constant (IBC). O Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) foi instituído em 1857, depois passou a se chamar Instituto Nacional de Educação dos Surdos Mudos (INSM) e em 1957, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A autora informa que as duas instituições estavam ligadas a pessoas importantes e a administração pública. Mas salienta que o atendimento era precário, pois estatisticamente havia um número muito maior de cegos e surdos, do que os atendidos nessas instituições.

Nos anos 1900 já havia a presença da industrialização e a maioria dos operários especializados eram estrangeiros. “Em 1920, do total da mão de obra industrial (1.501.322 trabalhadores), 40,4% eram mulheres e crianças” (Pinheiro, 1977, p. 141 *apud* Jannuzzi, 2012, p. 53), que recebiam salário menor, o que confirma que a industrialização dessa época não necessitava de pessoas alfabetizadas, “como atesta o emprego dessas crianças, muitas de 5 a 8 anos, e de analfabetos” (Jannuzzi, 2012, p. 53). Nessa organização social, dentro desse modelo de produção, continuava o desinteresse das camadas sociais pela escola popular.

A partir de 1911 (Jannuzzi, 2012, p. 55), já com ideias do movimento Escolanovista, que tinha a “ênfase nas diferenças individuais”, tem-se a preocupação com testes de inteligência, sendo estes realizados em virtude dos considerados normais.

Segundo a autora, é a partir de 1930 que as

> associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas (Jannuzzi, 2012, p. 58).

A essa época, muitos educadores que trabalhavam com a educação das pessoas com deficiência referiam-se a esta como “*Ensino Emendativo*"[11] (Jannuzzi,

[11] A expressão “Ensino Emendativo” foi oficializada em Decreto-lei n. 20.826, de 20 de dezembro de 1931, “Ramo de ensino supletivo, que integraria o denominado ensino especial, contraposto ao ensino comum. O ensino emendativo destinava-se a anormais físico (débeis, cegos e surdos-mudos), anormais de conduta, isto é, menores delinquentes, perversos, viciados, e anormais de inteligência,

2012). Havia inclusive essa expressão em instituições escolares nos anos 1960, como o Instituto de Educação Emendativa da Fazenda do Rosário (1964), em Minas Gerais e outros. O Ensino Emendativo era utilizado para designar o ensino para o aluno da EE.

> A expressão *ensino emendativo*, de emendare (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época. Armando Lacerda [...] colocou que a finalidade dessa educação "[...] era suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais" (Soares, 1999 *apud* Jannuzzi, 2012, p. 60).

No que se refere ao atendimento desse público, Jannuzzi (2012) relata que os discursos presidenciais, por vezes, assumiam uma conotação ambígua, ora passando uma ideia de "serviço de assistência pública", ora expressando a crença na possibilidade laboral desses sujeitos em oficinas, etc. Dessa forma, assumindo a possibilidade de que poderiam se sustentar com seu trabalho.

> Estes foram alguns dos argumentos utilizados por Epitácio Pessoa em 1919, preocupado com as grandes despesas acarretadas, principalmente no caso do INSM, em razão do número excessivo de pessoal para o atendimento em relação ao número de alunos (Jannuzzi, 2012, p. 60).

É interessante perceber, que desde sempre, a questão do montante em recursos investidos em educação, como pode ser observado em discursos do ex-presidente do Brasil, Epitácio Pessoa (1919-1922), era considerado um dispêndio.

Getúlio Vargas (Jannuzzi, 2012) mesmo manifestando não ter clareza com relação ao atendimento das pessoas com deficiência, propôs a ampliação do atendimento, o que não foi cumprido. A autora registra que em seu governo houve a preocupação política com o voto desses sujeitos, através de sua manifestação para a concessão do voto ao cego.

Já Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960) percebeu tanto o pouco atendimento público para esse alunado, quanto a falta de instituições oficiais para recuperação dos mutilados pela guerra e educação das pessoas com deficiência.

Jannuzzi (2012) observa que a educação do país revela a essa época

---

que não são conceituados" (Jannuzzi, 2012, p. 92).

> ambiguidades na abordagem da atuação com essas pessoas, considerando-as ora como tema médico, moral, filantrópico (socorro, auxílio caridoso), ora mais educativo, [...] que vai morosamente se organizando em órgãos cada vez mais específicos, sob influências mundiais, como por exemplo a defesa dos direitos humanos, proclamadas desde a Revolução Francesa, mas de difícil realização entre nós (Jannuzzi, 2012, p. 61).

A autora registra que a promulgação da Constituição Federal em 1934 trouxe, em seu artigo 149, a afirmação do direito de todos à educação gratuita e obrigatória, bem como questões da classe operária, como salário mínimo, jornada de oito horas, etc., mas o excepcional[12] não foi mencionado nela.

A Educação Emendativa vai se transformando devido a demanda nacional por educação, que necessitava ter sujeitos que soubessem ler, escrever e contar para desempenhar as funções dos novos empregos na indústria. Os cegos e surdos dispunham com centros específicos, o IBC e o ISM, respectivamente, que obtinham verbas federais, embora como ressalta Jannuzzi (2012, p. 68), apresentavam alguns entraves como: “desencontros existentes entre as próprias medidas legais, a morosidade de suas efetivações na vida cotidiana institucional, gastos improcedentes na administração”, entre outros.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) surgiu a necessidade de atendimento aos lesionados. O atendimento era realizado pela saúde, surgem as clínicas, serviços de reabilitação, psicopedagógicos que, em alguma medida, estavam ligados à educação. Jannuzzi (2012) menciona que não foi possível identificar se as pessoas com deficiência foram incluídas, desde o início dos atendimentos. Havia uma predominância de serviços privados, sendo mais acessíveis às camadas sociais mais abastadas.

As pessoas com deficiência mental[13] estavam muito associadas à psiquiatria e aos hospitais, que em 1949 possuíam 41 instituições de atendimento específicas para eles e 26 para outras deficiências. Jannuzzi (2012) relata que na década seguinte, houve um grande aumento das instituições específicas para estas pessoas, supondo que esse aumento talvez estivesse atrelado ao maior crescimento da escolarização.

---

[12] O termo “excepcional", utilizado por Jannuzzi (2012), era empregue às pessoas com deficiência intelectual. O termo será utilizado nesta pesquisa nos tópicos da educação das pessoas com deficiência, seguindo a nomenclatura da época. De acordo com os estudos de Jannuzzi (2012, p. 67), poucas instituições foram criadas para esse aluno, o que ratifica que essa educação não era considerada um problema nacional, o que para a autora estava interligado com a educação popular.

[13] Hoje o termo correto é deficiência intelectual.

A atuação de associações que foram surgindo a partir de 1934, como a Sociedade Pestalozzi, ganha reforço em 1954 com o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos e com as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que se tornará uma impulsora da EE no país. Assim, as pessoas com deficiência começaram a se organizar em associações.

Em 1957, através do Decreto n. 42.728, foi lançada uma Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), sugerida pela gestão do INES, com uma proposta de educação e reeducação dos surdos, e em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (C.N.E.R.D.V.), pelo IBC, por meio do Decreto n. 44.236. A partir de 1960, através do Decreto n. 48.252 passa a denominar-se Campanha Nacional de Educação dos Cegos (C.N.E.C.). Jannuzzi (2012) acredita que essas campanhas foram idealizadas porque tanto os cegos, quanto os surdos já vinham desde meados do século XIX, sendo atendidos e reunindo profissionais em torno de suas especificidades. A última campanha instituída foi para as pessoas com deficiência mental. A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) nos anos 1960, pelo Decreto n. 48.961, também subordinada ao Ministério da Educação (MEC). Em 1963 todas essas campanhas foram extintas pelo governo federal.

3.2 Anos 1960, 1970 e 1980

Contrapondo ao proposto na política, nos anos 1960, entram em destaque vários movimentos populares, entre eles o Movimento de Cultura Popular (MCP), com programas de alfabetização[14]. Há nesse período uma crescente movimentação de oposição ao que foi posto em termos educacionais. Em meio a essa efervescência, em 1964, foi proposto o Plano Nacional de Alfabetização[15].

Conforme exposto acima, os anos 1950 foram anos de muita discussão sobre a educação brasileira, mas com o golpe militar e a instalação da ditadura, toda a movimentação política foi abafada, como já conhecido pela história. As reformas do ensino foram acatadas, mas com recomendações de agências internacionais.

[14] Programas de Alfabetização com excelência, como o de Paulo Freire. Para aprofundar mais, veja o livro Política Educacional de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011).

[15] O referido plano foi proposto no governo de João Goulart, com objetivo de alfabetizar milhões de brasileiros, inspirado no método de alfabetização de Paulo Freire. Esse plano teve seu cancelamento devido ao golpe militar, em abril de 1964.

> A reforma dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 29).

Passa-se a adotar no país uma política desenvolvimentista com forte apelo ao crescimento econômico, atrelando a educação a essa perspectiva.

Objetivando-se assegurar o controle de cunho político e ideológico na educação, foram implementadas várias leis, decretos-leis e pareceres educacionais, culminando na Lei 5.692/71, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, com forte aceno para a formação profissional dos estudantes nas esferas públicas e privadas.

Em meio a essa fase, foi promulgada a Constituição de 1967, que não estipulava a destinação de um recurso mínimo, pelo poder público, como investimento na educação.

A política educacional do regime militar concentrou-se nas leis: 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reformou o ensino superior e 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. Tendo em vista a intenção, respectivamente, em propiciar a formação de uma mão de obra para preencher os cargos mais altos, para se buscar a modernização do país e garantir a formação e a qualificação para a classe trabalhadora.

Com a Lei n. 5.540/68 obteve-se um aumento das universidades federais e, com isso, ao mesmo tempo que o regime militar mantinha um controle político-ideológico sobre a educação, no campo universitário, exerceu-se a expressão crítica ao regime vigente. Paralelamente a este movimento, teve-se o repasse de recursos públicos para instituições privadas de ensino, o que originou um crescimento expressivo do setor.

Já com a Lei n. 5.692/71, houve espaço para o ensino religioso, a ampliação para obrigatoriedade de oito anos escolares, diminuição de custos da União para a educação básica, repasse de valores do Salário-Educação[16] para construção de escolas, favorecendo políticos e empreiteiros da construção. Havia clara intenção formativa para o profissionalismo e, nesse intento, segundo as autoras, havia um

[16] O Salário-Educação foi instituído na Lei 4.440/64 e era devido pelas empresas vinculadas à Previdência Social.

desejo de controlar o acesso ao nível superior de ensino. Retirou-se disciplinas de formação humana como psicologia, sociologia e filosofia do 2º grau, incluindo as disciplinas de cunho profissionalizante, mas que não exerciam a qualificação necessária.

Com a crise econômica, nos anos 1970, e as demandas da época, a educação passa a ficar mais no plano do discurso do que na ação. As oposições ao regime militar se intensificam e com isso, há o enfraquecimento de antigas alianças, greves de um novo sindicalismo, e exilados começam a retornar ao país. Nesse ínterim, se percebem "preocupações como o sentido social e político da educação" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 37).

Na década de 1980, a educação demonstrava sérios problemas devido à repetência e à evasão escolar no primeiro grau. Constataram-se crianças fora da escola e muitos analfabetos, o que expôs a necessidade de mudança na legislação educacional. Nessa época, com a eleição direta de governadores, obteve-se uma liberdade aos estados para se implantar políticas educacionais, pensando nas diferenças regionais.

Em 1985, com o fim do regime militar e por eleições diretas tem-se um novo presidente eleito pelo povo. Inicia-se a "Nova República". Mas a "democracia, anseio de tantos brasileiros, permanecia confinada a uma solução longínqua, perdida no emaranhado retórico das políticas organizadas" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 38) e com relação à educação, observou-se a manutenção do sistema conforme moldes do regime militar.

Em 1979 teve-se o início de uma crise econômica internacional, ocasionando em corte de crédito ao Brasil. E problemas originados no governo militar causaram transtornos financeiros e aumento da dívida externa.

Nesse contexto, criam-se várias associações científicas e sindicais[17] e movimento dos educadores que, desde os meados da década de 1970, já vinham pleiteando um sistema educacional orgânico, com escolas públicas e gratuitas; a erradicação do analfabetismo, a universalização da escola pública, tendo em vista a formação de um sujeito crítico. Para essas proposições, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 40), foram delineados alguns requisitos: 1) *Melhoria da*

[17] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Com a criação também de periódicos e revistas.

qualidade da educação[18]; 2) *Valorização e qualificação dos profissionais de educação* – com plano de carreira, piso salarial nacional e formação; 3) *Democratização da gestão* – descentralização administrativa e pedagógica e outros; 4) *Financiamento da educação* – verbas públicas para a escola pública e, 5) *Ampliação da obrigatoriedade escolar* – da creche ao então, 2º grau.

Com a entrada[19] de governantes opositores ao governo central (1980) foram sendo implementadas mudanças na política educacional. E, então, em 1987, que "o agente autêntico, a Assembleia Nacional Constituinte, autônoma, foi desnaturado pela figura híbrida de um Congresso Constituinte, de autonomia duvidosa" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 42). É nesse ano também que, admitindo demandas apresentadas pelos educadores, iniciaram-se conversas sobre a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)[20]. Na sequência, em 1988 foi promulgada a Constituição cidadã, e com ela a possibilidade de se implementar as mudanças indicadas pelos educadores.

O projeto da nova LDBEN "não corresponderia às aspirações alimentadas em quase duas décadas" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 43). Para as autoras, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, se temia as composições conservadoras. Após novos projetos substitutivos e acordos com o governo, sendo o último projeto, apresentado por Darcy Ribeiro, com sua proposta com "vezo desregulamentador e privatista" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 43), retirando do Estado as responsabilidades, conseguiu-se que a nova LDBEN fosse aprovada em 20 de dezembro de 1996.

Para Saviani, a nova LDBEN representava "uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual" (*apud* Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 43). Na análise das pesquisadoras, a forma como foi aprovada, não impedia e nem obrigava o Estado a realizar alterações substantivas na educação. E assim, numa continuidade do que o governo almejava, se procederam a mais intentos:

---

[18] Inclui-se nisso a permanência na escola, a correção de distorção da idade-série, questões como transporte, merenda, material didático, aparelhamento das escolas, redução de quantitativo de alunos em turmas, alterações nos currículos e outros.

[19] Em eleições estaduais e municipais, a entrada de pessoas que compunham o pensamento crítico.

[20] O primeiro projeto foi apresentado por Demerval Saviani. Esse recebeu emendas e, posteriormente, foi novamente apresentado.

> capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualmente como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor [...] Erigida como ponte entre o passado e o futuro, a educação constituiu-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que, para além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se aríete dos entendimentos entre capital e trabalho (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 29).

Apoiados em ideais neoliberais, buscando sair da crise econômica instalada desde os anos 1980, os governos dos anos 1990, especificamente no governo de Fernando Collor, implementaram o modelo do governo de Thatcher, com ajuste na economia, numa tentativa de incluir o país na economia mundial.

Houve abertura para a importação de produtos internacionais, em meio a um parque industrial ainda em constituição. O resultado foi que os produtos nacionais não conseguiam competir com os estrangeiros. Em meio a isso, “disseminou-se a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 43).

Documentos[21] de organismos multilaterais (OM) apresentam propostas para os países da América Latina e Caribe a serem efetivadas no campo educacional. Segundo esses organismos, a educação é uma forma de garantir a paz mundial. E, com o objetivo de tornar a educação básica um empreendimento de qualidade, contou-se com diversas forças políticas e econômicas.

Uma consideração importante apresentada por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) é que o conceito de “necessidades básicas de aprendizagem”. Lembrado na Declaração de Jomtien (1990), foi compreendido, por alguns autores, em sua função ideológica que para “estratos sociais diferentes, ensinos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas” (Shiroma; Moraes;

[21] Entre esses documentos, o da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien. 155 países o assinaram comprometendo-se a garantir uma educação básica de qualidade para todos (crianças, jovens e adultos). Países com maior taxa de analfabetismo, entre eles o Brasil, foram levados a implementar ações constantes na Declaração de Jomtien. Foram determinadas estratégias e destas, seis metas a serem realizadas em um decênio. Outros documentos trazem as urgências educacionais, como o documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), intitulado *Transformación productiva con equidad* (1990); o documento da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, convocado pela UNESCO; o Relatório Delors (1996) e outros. Para saber mais, veja o livro Política Educacional (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

Evangelista, 2011, p. 52). Dessa forma, a ideia de que as classes menos favorecidas não teriam demandas como as das mais favorecidas, justificaria um atendimento diverso, o que para alguns pode parecer que aos pertencentes às classe mais pobre, o ensino não necessitaria ser de qualidade.

3.2.1 A educação da pessoa com deficiência nos anos 1960, 1970 e 1980

Em 1961, tem-se a primeira LDBN, a Lei n. 4.024/61. A lei propiciou mais autonomia aos órgãos estaduais, descentralizando o poder do MEC; regularizou os Conselhos Estaduais e Conselho Federal de Educação; garantiu o empenho dos orçamentos (12% da União e 20% dos municípios, com a educação); o ensino religioso facultativo, mas obrigatório nos quatros anos do Ensino Primário.

A LDBN/61 estabeleceu a educação de excepcionais, em capítulo separado, destacando-a da educação de grau primário. “Assim, legalmente se afirma a peculiaridade dessa educação que, na década de 1970, terá um órgão específico para regulamentar sua política educacional” (Jannuzzi, 2012, p. 58).

João Goulart (1961-1964), em seu governo, propôs

> “reorganizar a rede nacional de ensino emendativo de nível primário e médio” para melhores resultados do investimento federal, e designa 2 bilhões de cruzeiros para que às escolas especializadas se somem programas realizados nas escolas comuns, para atender maior número de jovens carentes especiais na educação (MEC/INEP, 1987, p. 363 *apud* Jannuzzi, 2012, p. 61).

Conforme registrado em tópico anterior, devido ao grande número de analfabetos na população foram criadas Campanhas Nacionais de Educação de Adultos (1947-1963). Mesmo com as campanhas, o analfabetismo não foi extinto e, as realizadas para as pessoas com deficiência, na opinião de Jannuzzi (2012), serviram para dirigir o olhar para o problema. Tal evento permitiu ao governo de Emílio Médici (1969-1974) a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculando-o ao MEC para

> assumir a coordenação, a nível federal, das iniciativas no campo de atendimento educacional a excepcionais [...] obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial, integrando as diversas esferas administrativas, federal, estadual, municipal, particular, priorizando a integração ao sistema regular, otimizando os recursos disponíveis, os conhecimentos das pesquisas médicas, biológicas, psicológicas, para prevenção e também educação (MEC/SG/CENESP, 1977, p. 9 *apud* Jannuzzi, 2012, p. 123).

No governo de Ernesto Geisel (1974-1979), conforme explica Jannuzzi (2012), o apoio técnico à EE era a meta principal do CENESP para 1974-1978, com formação de pessoal, professores de classes comuns e especiais e de profissionais para propor modelos de currículo.

A partir de 1979, com o objetivo de expansão quantitativa, o CENESP assistiu 279 instituições privadas, destinando verbas do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (FAS), que se estendeu no governo de Figueiredo (1979-1985). O CENESP através de parcerias universitárias elaborou propostas curriculares específicas, adaptação de conteúdos nas disciplinas, e metodologias para as categorias de excepcionalidade.

A educação das pessoas com deficiência, a essa época, sob o aspecto pedagógico, foi se constituindo

> a partir das deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que "faltava", visando proporcionar-lhes condições de suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, necessárias ao convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no trabalho (Jannuzzi, 2012, p. 115).

A autora chama a atenção para o fato de que, apesar da Constituição Independente do Brasil de 1824 e as que se seguiram na República, bem como a primeira LDBN prever a educação de todos, no tocante às pessoas com deficiência, o que se observou foi a criação de

> classes especiais, instituições, oficinas, separadas da educação regular. Estas patenteavam, consagravam as "diferenças", porém, ao mesmo tempo muitas delas conseguiam desenvolver nos ditos excepcionais habilidades que nem sempre a escola regular dava conta (Jannuzzi, 2012, p. 116).

Foi também nos anos 1960 que houve a federalização de associações filantrópicas como APAEs (1963) e a Sociedade Pestalozzi (1971).

Para Jannuzzi (2012), “a década de 1970 foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorrem alguns acontecimentos que colocam a área em evidência” (Jannuzzi, 2012, p. 117). Conforme já mencionado, criou-se o CENESP com a promessa de estabelecer em nível governamental medidas e ações políticas específicas com o objetivo de organizar o que se vinha praticando em relação à EE. Alguns estados criaram vários serviços específicos para cuidar da área em questão, como o caso de São Paulo que criou o Serviço de Educação Especial da Secretaria de Educação (Bueno, 1993 *apud* Jannuzzi, 2012).

A pesquisadora narra que mediante a aparente indiferença dos órgãos - Conselho Federal, Conselhos Estaduais e Municípios -, surgiram pressões exigindo providências com relação ao ensino e auxílio ao excepcional. Assim, aprovou-se o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 848/72 que pleiteava

> [...] condições de Registro de Professor Especializado, implantação de oficinas pedagógicas, aumento de possibilidades de emprego junto ao Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS), encaminhamento a esse ministério dos que se tornavam incapacitados e poderiam ser reabilitados, estudo de possibilidades de regulamentar por decretos, dispositivos legais existentes, definindo as condições de capacidade para o exercício das funções públicas que seriam compatíveis com a natureza da função a desempenhar, reestruturação do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional dos Surdos (INES) (Pires, 1974, p. 84 *apud* Jannuzzi, 2012, p. 120).

A autora constata, no entanto, que

> a LDB n. 5.692/71, artigo 9º, explicitara posição acerca desse alunado, descentralizada administrativamente nos conselhos estaduais de educação: “Os alunos que apresentem deficiências físicas e mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (S) deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. E desde a LDB n. 4024/61 estava explicitada a posição oficial de preferência pelo ensino do deficiente na rede regular de ensino (Jannuzzi, 2012, p. 120).

A Educação (Jannuzzi, 2012) estava atrelada ao desenvolvimento do país e aumento da produção individual, época que surge nas grades curriculares de formação do professor as disciplinas: Economia da Educação e a Educação Especial, esta última, vai sendo reconhecida e explicitada em discursos oficiais, despertando o interesse da comunidade acadêmica pela área, proporcionando o surgimento de programas de mestrado em Educação Especial, em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Em 1986, o CENESP passa a ser Secretaria de Educação Especial (SESPE), compondo a estrutura do MEC. A justificativa apresentada para a mudança de nomenclatura, segundo Jannuzzi (2012), estaria no fato do órgão ter mais possibilidade de negociação e articulação com outros órgãos públicos. Nessa conjuntura o IBC e o INES, já autônomos, permaneciam supervisionados pela agora SESPE.

Enquanto CENESP havia a "cooperação técnico-financeira às instituições especializadas privadas [que predominava] sobre a dos sistemas estaduais de ensino, 12,8% e 8,3%, respectivamente" (Jannuzzi, 2012, p. 129).

Jannuzzi (2012) enfatiza que, neste período, na EE

> ora a ênfase é colocada na especificidade desses alunos, a ponto de necessitar de um órgão para sua gestão, que poderia sugerir até ramo paralelo de ensino, com pessoas afeitas a trabalhar na área [...] ora os deficientes são considerados realmente integrantes do sistema comum, regular, e portanto na mesma administração da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (Jannuzzi, 2012, p. 134).

Essa alternância foi identificada pela autora no próprio GT criado pelo CENESP que orientou a instituição de

> classe especial em escola comum, salas de recurso, instituições especializadas, internamentos em caso de absoluta necessidade, equipe itinerante, oficinas empresas, oficinas pedagógicas [...] Nota-se assim uma proposta que, em grande parte, confirmou o que existia, ramo de certa forma paralelo ao regular (Jannuzzi, 2012, p. 135).

É também a essa época, que se encontra a determinação de introduzir as pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, mas marcando a expressão *"se possível*".

Em 1985 formou-se um comitê nacional que apresentou a proposta de criação de um órgão "para traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas" (Jannuzzi, 2012, p. 140). Assim, institui-se a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1986, que buscava "agilizar o propósito de integração educacional e geral" (Jannuzzi, 2012, p. 125), contando com a participação das próprias pessoas com deficiência, pois segundo a autora, havia em seu Conselho Consultivo, presidentes das diversas federações desse público.

> Anteriormente, a Constituição de 1988 estabelecera diversos artigos em relação aos deficientes (ensino, cargos, atendimento especializado, locomoção, trabalho, proteção e integração); em 1989, a lei n.7853 de 24 de outubro vai pormenorizar o direito das pessoas portadoras de deficiência, reafirmando a competência da CORDE nas ações governamentais e medidas que a eles se referem. Esta lei será regulamentada dez anos depois, em 1999, pelo decreto n. 3298 de 24 de dezembro, que também dispôs sobre a Política Nacional para Integração das Pessoa Portadora de Deficiência e outras normas e providências (Jannuzzi, 2012, p. 143).

A CORDE seguiu apresentando orientações para realizar a integração das pessoas com deficiência, mas reconhecendo as dificuldades para sua realização. E afirmava que a integração seria possível mediante políticas sociais que contasse com a intersetorialidade da saúde, educação e previdência social, sem demarcar, conforme Jannuzzi (2012) sustenta, que "é sobretudo a organização social baseada no lucro de alguns, e, portanto, na distribuição injusta de bens, que está o condicionante principal das dificuldades" (MAS/CORDE, 1992 *apud* Jannuzzi, 2012, p. 144).

3.3 A reforma como política educacional dos anos 1990

Na década de 1990, conforme sinalizam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a prioridade do Estado foi assegurar o acesso e a permanência na escola e, para isso, foram implantados vários programas[22]. O MEC passa a financiar vários programas[23] e o governo intervém com propostas de avaliações[24], provendo na área da gestão, a municipalização e estimulando a autonomia das escolas.

Emerge em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, no governo de Itamar Franco, após o impeachment de Collor. Nesse Plano, o Brasil imprimia suas metas em cumprimento ao proposto na Declaração de Jomtien (1990) e aos documentos de organismos multilaterais, entre eles, o Banco Mundial[25]. Cabe

[22] Acorda Brasil!, Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem e Guia didático do livro. Mas, para o MEC, o mais eficaz seria a criação do Bolsa-escola, primeiro programa nacional de transferência de renda vinculado à educação. No governo de Lula, passa por reorganização e passa a se chamar Bolsa-família. Em novembro de 2021, no governo de Bolsonaro, passa a ser nomeado como Auxílio Brasil.

[23] Dinheiro Direto na Escola, Programa Renda Mínima, Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), parte desses programas destinados a aplicação de tecnologias de informação e comunicação.

[24] Implantação do Censo Escolar, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (Provão).

[25] O Banco Mundial é um organismo multilateral regido por alguns países e que tem como objetivo erradicar a pobreza. Trata-se de uma agência que estimula e financia políticas, entre elas, políticas educacionais.

observar que, como neste Plano, todos os que se seguiram, em alguma medida, foram orientados por um organismo internacional.

Manifesta-se novamente a competição de posições discordantes entre os adeptos da educação pública e da educação privada. Em meio a esse debate o governo impunha o seu projeto educacional em conformidade com o estabelecido em Jomtien e as exigências internacionais, acrescido do interesse em se formar um cidadão produtivo.

A favor de uma reforma educacional surgiram posições de intelectuais como Namo de Melo (1990) e Durham (1995). Melo (1990) creditava aos professores a responsabilidade pela má qualidade de ensino, sugerindo que os salários destes fossem baseados nos resultados dos alunos; evocando a participação popular nos processos de cobrança e avaliação do ensino e que o Estado formulasse o exame para o registro de professor. Já Durham (1995), então secretária de Política Educacional do MEC, entendia que as universidades não apresentavam uma integração entre teoria e prática. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Durham

> [...] afirmava, na ocasião, existir um círculo vicioso no qual o decréscimo na remuneração docente, a deterioração na carreira do magistério, a má qualidade na formação inicial do mestre e a degradação da qualidade do ensino seriam um componente de reforço mútuo (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 70).

Nesse período, tem-se a reforma da educação básica que se dá na incorporação da educação infantil e

> no grande conjunto de regulamentações [...], especialmente a LDBEN, a definição de Parâmetros Curriculares Nacionais para as oito séries, a instituição do SAEB, os programas de reciclagem dos professores e novas formas de financiamento, como o FUNDEF (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 76).

Com a separação do nível médio e técnico, parte do ensino passa a ser somente profissionalizante. Essa estratégia desonerou o ensino superior, visto que muitos egressos do ensino médio, partem para o mercado de trabalho, contendo a demanda pelo Ensino Superior. Novamente delegou-se ao setor privado a responsabilidade pela formação geral da força de trabalho, destinando para isso verbas públicas e, consequentemente, eliminando vagas para o ensino regular. A

escola, para construção e ampliação de prédios, passou a ter que pleitear recursos de outros setores, para conseguir verbas públicas. “Os convênios com empresas e as vendas de serviço crescem assustadoramente nesse nível de ensino” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 77), o que propiciou a gestão compartilhada entre governo e setor privado.

A pressão sobre o governo federal pela ampliação de vagas e a modernização do ensino superior, que no governo, do então, Fernando Henrique Cardoso, tomou forma através da *Proposta mãos à obra* (1994), tornando-se uma reforma administrativa. A proposta visava “racionalizar, sobretudo nas IES públicas, a gestão interna, o uso de recursos, a capacidade ociosa e, fundamentalmente, flexibilizar a criação de alternativas de cooperação e formação de parcerias no âmbito da sociedade civil” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 78).

Na análise das autoras, mediante o volume de legislações educacionais, no governo de Fernando Henrique Cardoso, houve um ataque às IES, que foi iniciada no regime militar.

> Os governos dos anos 1990, sobretudo os de Fernando Henrique Cardoso, não deixaram de fazer uso dos recursos disponibilizados por seu farto arsenal legislativo. A ação contra o caráter público da universidade, iniciada ainda no regime militar, encontrou incentivo e reforço nunca vistos. Antes da LDBEN, e depois dela, um número importante de leis, medidas provisórias, decretos, decretos-leis, portarias, resoluções passou a definir os rumos do ensino superior brasileiro. [...] Não é demais lembrar que, embora o discurso oficial sempre se refira ao sistema de ensino superior como um todo, define atribuições e prerrogativas somente às instituições credenciadas como universidades. Entre elas, as reformas recaem, preferencialmente, sobre as instituições da rede federal (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 78).

De acordo com as autoras, estariam na proposta da reforma universitária três objetivos: a avaliação (uma forma de controle do Estado, com pouca verba pública para o setor); a autonomia (organização interna e limitada); e a melhoria do ensino (assegurada por capacitação de recursos humanos e atualização de equipamentos), que para o governo estavam intrinsecamente ligados à eficiência e produtividade.

Apoiados na vasta documentação que legisla a educação, iniciou-se a reforma do IES, a saber: mudança no processo de seleção, o vestibular passa a não ser o único critério; mudanças na atuação democrática da gestão dos IES; flexibilização na estrutura e funcionamento dos cursos superiores; e abertura do “credenciamento de cinco tipos de IES – universidades, centro de educação superior, institutos, faculdades

e escolas superiores – ainda que seu credenciamento permaneça limitado e atrelado ao processo de avaliação" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 79).

Nesse processo de avaliação são considerados: avaliações institucionais, com aferição dos resultados finais – Provão; na pós-graduação, sistema de avaliação exigente realizado pela CAPES; Avaliação dos docentes, medido sobre suas produções e para isso estipulando uma Gratificação de Estímulo à Docência (GED). É interessante notar que ao mesmo tempo que se tem uma pressão sobre a produção científica dos docentes, tem-se em contrapartida, a redução das verbas para as pesquisas.

Na reforma proposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, os professores tornam-se alvos, sendo estes considerados os responsáveis pelos problemas do ensino público, bem como dos seus resultados (fracassos escolares, repetências, etc.). Nesse sentido, estes profissionais passam a ser implicados a se envolverem, pois "o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo em total sintonia com o *leitmotiv* da reforma" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 82). Simultaneamente, percebe-se o discurso construindo a ideia de que o professor precisa se profissionalizar, ou seja, o professor pela sua falta de profissionalização acarreta perdas para os alunos e para o ensino.

> [...] A profissionalização exige do professor que "saiba fazer", que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida. Para tanto, foi necessário o peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. O resultado adicional desse ideário é a quebra da organização sindical (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 83).

Tal ideário reverberou sobre os cursos de formação de professores – curso normal, do ensino médio, pedagogias e licenciaturas do ensino superior, considerados ineficientes.

Nessa conjuntura, a questão curricular surge com a emergência de ser revista, pois acreditava-se que o currículo estava inadequado à formação de cidadãos conscientes e preparados para a modernidade. E assim, após intensas discussões, propostas por profissionais da educação, e sem o devido diálogo por parte do governo,

foi determinada através do Decreto n. 3.276/99, que a formação docente para a educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental seria realizada, exclusivamente, através dos cursos normais superiores, o que fez com que o curso de pedagogia perdesse a prerrogativa de formar professores, passando, como sugeria o governo, a formar gestores educacionais.

Muitos foram os protestos mediante a promulgação do decreto, inclusive por atribuir a cursos normais superiores, até então inexistentes, a responsabilidade pela formação docente. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) supõem que o interesse governamental na formação do professorado brasileiro se deve aos propósitos assumidos em Jomtien (1990) e que com passar dos anos deveriam ser apresentados às agências internacionais. Assim, a partir do exposto, é importante ressaltar que organismos multilaterais como o Banco Mundial tiveram influência direta nas resoluções tomadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, com relação à educação.

3.3.1 A educação da pessoa com deficiência nos anos 1990

A SESPE foi extinta em 1990 e a EE passou a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB) no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Jannuzzi (2012) chama atenção que

> [...] surpreendentemente [...] quando houve a extinção da SESPE e a inclusão na SENEB com o departamento, DESE, institui-se um GT (portaria n. 6 de 22 de agosto 1990) que traz na proposta a declaração: “o MEC começa a encarar, pela *primeira vez* a educação especial inserida no contexto global da proposta de educação para todos” (MEC/SG/CENESP, 1974, p. 7 *apud* Jannuzzi, 2012, p. 125).

De acordo com Jannuzzi (2012), com o impeachment de Fernando Collor de Mello (1992), há o retorno da Secretaria de Educação Especial (SEESP), mudando a sigla e apresentando nova estruturação.

A década trouxe a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996, reconhecendo o direito ao apoio especializado, quando necessário; implementação de disciplinas nos cursos de formação de professores para conhecimentos específicos sobre a área, através da Portaria n. 1793/94; o direito

ao atendimento especializado - através de professor generalista ou especializado em cada área e recurso; e o reconhecimento

> [...] da especificidade da educação especial [...] pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996) [prevendo] recurso diferenciado para estabelecimentos de ensino especial (Jannuzzi, 2012, p. 168).

Em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso, criou-se o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade).

> A criação do CONADE e de outros conselhos foi possibilitada pela Constituição de 1988, no intuito de facilitar gestões descentralizadas, possíveis interfaces entre sociedade civil e Estado. O CONADE deverá acompanhar o planejamento e avaliar a execução de políticas setoriais de educação, saúde, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência (artigo 2º, item II). Paritariamente, o conselho é constituído por pessoas da sociedade civil e governo (artigo 3º), embora o ministro da justiça disponha sobre os critérios de escolha dos representantes a que se refere o artigo 3º (Jannuzzi, 2012, p. 144).

Mas como Jannuzzi (2012) enfatiza, o ministro da Justiça é quem dispõe de critérios de escolha dos representantes do Conselho, o que incorre no "risco do aumento da possibilidade de cooptação ao que o governo deseja" (Jannuzzi, 2012, p. 144). A autora observa que mesmo nas alternâncias ocorridas no órgão este sempre esteve vinculado ao MEC e acrescenta:

> as oscilações administrativas são comuns na nossa organização pública, como vimos no início da República, com a educação, que só teve realmente, Ministério de Educação e Saúde, em 1930. Outro fato interessante de se notar é a pouca memória oficial, expressa em documentos legais (Jannuzzi, 2012, p. 125).

É nessa década, que após a Declaração de Salamanca (1994), "aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino" (Jannuzzi, 2012, p. 159).

> [...] Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (CNE/CEB Parecer n. 17/2001, 2001, p. 12 *apud* Jannuzzi, 2012, p. 159).

A inclusão, segundo a autora, se fixa no pedagógico, considerando sua força e capacidade de modificação da realidade, e colocando na escola a responsabilidade. Essa temática será tratada no capítulo 4.

3.3.1.1 A educação da pessoa com deficiência em Belo Horizonte na década 1990

Para apresentarmos o percurso da educação das pessoas com deficiência na década de 1990, na capital mineira, utilizaremos como base os estudos realizados por Coelho (2003) na pesquisa intitulada *Trajetória de construção de uma política pública: limites e possibilidades da inclusão escolar.* No entanto, registramos não ser nossa pretensão apresentar aqui com profundidade todo o itinerário percorrido pela RME-BH.

Antes de descrever o contexto do atendimento educacional do estudante com deficiência em Belo Horizonte na década de 1990, encontramos em Lourenço *et al.* (2017) a afirmação de que, na década de 1920, era habitual as crianças excepcionais permanecerem em hospitais ou até mesmo em escolas regulares, quando a deficiência não era tão grave, porém, sem atendimento especializado. Segundo as autoras,

> [...] foi com a reforma do ensino público que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos - Mário Casasanta, iniciada em 1927, que a situação começou a mudar. Com essa Reforma, teve início o processo de homogeneização das classes dos grupos escolares, ou seja, as turmas passaram a ser organizadas de acordo com o nível de inteligência dos alunos, obtido a partir da aplicação de testes de inteligência - classes A, fortes; classes B, médias; classes C, fracas; classes D, muito fracas ou para crianças anormais (Lourenço, 2001 *apud* Lourenço *et al.,* 2017, p. 78).

A partir do que foi possível apurar em Coelho (2003), ratificada por Sá, Vaz e Gonçalves (2021):

> o atendimento educacional às pessoas com deficiência no município de Belo Horizonte teve início na década de 1920 com a criação do Instituto São Rafael (1926), destinado ao atendimento das pessoas com deficiência visual, sendo essa uma iniciativa do governo estadual mineiro (Coelho, 2003 *apud* Sá; Vaz; Gonçalves, 2021, p. 1346).

De acordo com Lourenço (2001), citada por Lourenço *et al.* (2017), posteriormente, Helena Antipoff, “ao notar as dificuldades das escolas públicas em

manter essas classes [especiais] [...], em 1932, propôs a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais" (Lourenço *et al.*, 2017, p. 79).

> Constituída como uma associação civil, sem fins lucrativos, a Sociedade Pestalozzi tinha como metas gerais a colaboração com o trabalho das professoras das classes especiais e a proteção da criança excepcional. Helena Antipoff, assim viria a definir o termo "excepcional" (Lourenço *et al.,* 2017, p. 79).

As autoras explicam que vários profissionais da saúde se somaram à iniciativa. A Sociedade Pestalozzi oferecia aos professores e familiares oportunidade de conhecimento sobre

> [...] higiene mental e sobre a "anormalidade"; confeccionava ou adquiria materiais didáticos para atender as necessidades educacionais dos alunos e fazia demonstrações sobre seu uso; publicava e traduzia obras relacionados à educação em geral e em especial à educação das crianças com deficiências [...]; realizava exames psicológicos e clínicos nos alunos das classes especiais dos grupos escolares de Belo Horizonte (Lourenço *et al.,* 2017, p. 79).

Em 1935 é criado o Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, que

> [...] além de englobar o Consultório Médico-Pedagógico, passou a oferecer classes especiais para o tratamento e a educação das crianças excepcionais. [...] O modelo educacional, como nas classes especiais das escolas regulares, seguia os princípios da Escola Nova e era complementado com a oferta de oficinas de trabalhos manuais, que tinham grande valor na educação da criança excepcional (Lourenço *et al.*, 2017, p. 79-80).

Em um salto no tempo, Coelho (2003, p. 91) conta que "A política de educação especial [na RME-BH] foi [...] formulada numa articulação direta entre o Gabinete da Secretaria de Educação e o Serviço de Ensino Especial". A autora afirma que as informações sobre a EE somente foram registradas pela RME-BH em 1993, pelo Serviço de Ensino Especial, setor responsável pelos dados cadastrais.

A criação da primeira escola em Belo Horizonte se deu em 1990 e nos anos seguintes houve uma "ampliação do atendimento nas outras escolas especiais da rede municipal ou da rede privada" (Coelho, 2003, p. 91). A autora salienta que a rede (conveniada) era responsável por boa parte dos atendimentos, cabendo à prefeitura a cessão dos professores, mas não foi possível obter informações sobre os atendimentos realizados no período 1990-1996.

Coelho (2003, p. 92) afirma que nos anos 1993, a SMED “mantinha convênio com 10 clínicas, disponibilizando, para elas, um total de 45 professores municipais. Em contrapartida, eram realizados diagnósticos, tratamentos ou atendimentos educacionais nos alunos encaminhados”. Foi observado pela pesquisadora que, nesse período, a demanda por atendimento era superior a disponibilidade de vagas ofertadas pela prefeitura, gerando um contingente de pessoas não atendidas.

A SMED era responsável pelo

> [...] contrato de compra de vagas com escolas especializadas, ou seja, PBH pagava a mensalidade de alunos com deficiência nessas escolas. A maioria das bolsas de estudo eram integrais, sendo que o encaminhamento de alunos obedecia a critérios de idade e carência socioeconômica. [...]
> Por sua vez, a compra de vagas obedecia a uma organização que permitia seu oferecimento com porcentagens variadas – eram oferecidas 424 bolsas de estudo de cem por cento 24 (vinte e quatro) de setenta e cinco por cento 47 (quarenta e sete) de cinquenta por cento e uma de vinte e cinco por cento do valor total da mensalidade escolar. Em 1993, a PBH pagou 496 (quatrocentas e noventa e seis) bolsas de estudo na rede privada na tentativa de suprir a demanda de escolaridade por pessoas com deficiência no Município (Coelho, 2003, p. 93).

A saída para a SMED, devido à necessidade de vagas para atender a EE, foi a realização de uma licitação com o objetivo de comprar vagas em escolas especializadas, a serem supridas a partir de fevereiro de 1996. Sá, Vaz e Gonçalves (2021, p. 1344), amparadas em autores como Bueno (2011), Jannuzzi (2012) e Kassar (2013), atestam que “desde a implantação do atendimento educacional aos alunos com deficiências há a coexistência de instituições públicas e o incentivo do Estado às iniciativas privadas”.

Coelho (1993) registra que a SMED estava envolvida na elaboração do currículo para a Escola Plural e o

> grupo de Educação Especial do Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - CAPE produziu um documento analisando o processo escolar de alunos com deficiências matriculados na rede regular de ensino em que descreve vários movimentos de inclusão desses alunos em experiências sintonizadas com os princípios da Escola Plural, em implantação no Município, caracterizando-as como emergentes (Coelho, 2003, p. 96).

A autora acrescenta:

> algumas escolas municipais integram alunos portadores de deficiência física, auditiva, visual, paralisia cerebral e condutas típicas em diferentes séries, inclusive em turmas de suplência e supletivo. Essas experiências revelam o empenho e a colaboração dos profissionais e familiares dos educandos portadores de necessidades especiais, quanto à provisão mínima dos recursos indispensáveis e à superação de obstáculos.
> O uso de computadores para as tarefas escolares, o apoio de estagiárias para aplicação de provas, a presença de professoras auxiliares intérpretes de língua de sinais, dentro da sala de aula, o estudo de caso e outras iniciativas interferem positivamente na rotina da escola, dando uma nova dimensão ao trabalho pedagógico. Essas experiências são expressões surpreendentes da possibilidade de integração (SMED, 1995 *apud* Coelho, 2003, p. 96).

Na reflexão de Coelho (2003) o documento indica que a SMED reconhece que é possível a convivência entre os estudantes com e sem deficiência em espaço comum. No entanto, ao optarem na época pela compra de vagas nas redes particulares parecem indicar o "desconhecimento acerca de meios de integração dos alunos com deficiência na RME ou dificuldade de se concretizarem, na prática, concepções políticas de inclusão" (Coelho, 2003, p. 96).

Para a pesquisadora, "as possibilidades criadas pela implantação da Escola Plural foram enriquecedoras por permitirem a reflexão da prática, desenvolvida na escola, até então, de promoção da entrada do aluno com deficiência na escola regular" (Coelho, 2003, p. 97).

É interessante a análise que a autora traz, ao mesmo tempo em que a RME-BH implantava em suas escolas o Programa Escola Plural, na EE realizava movimentos segregacionistas ao investir em vagas nas escolas especiais. Em suas palavras:

> uma contradição na política educacional: concomitantemente ao investimento em escolas especiais, que são segregadoras, implantou-se um programa inovador, que pretendia atender às diferenças e ritmos dos alunos – a Escola Plural – essencialmente inclusiva (Coelho, 2003, p. 99).

Ao final dessa década, especificamente em 1997, conforme indica Coelho (2003), a partir da sua apuração realizada em documentos da Gerência de Cadastro e Estatística da SMED, o número de matrículas nas escolas conveniadas foi superior às matrículas nas escolas municipais. Nesse período, teve início a gestão do Prefeito Célio de Castro que trouxe "uma concepção educacional garantidora do direito à educação para todos. Essa orientação política permitiu que a Educação Especial direcionasse a ação para o campo da inclusão" (Coelho, 2003, p. 99).

A Coordenação de Política Pedagógica (CPP) com membros experientes na área de EE, passa

> a incluir essa área entre suas prioridades e a definir metas nessa modalidade de atendimento. Em 1997 a CPP apresentou como prioridade, o estabelecimento de princípios, parâmetros e diretrizes para a orientação e a consolidação da organização, bem como para o funcionamento da na RME, ações que deveriam se dar de acordo com os princípios do Programa Escola Plural e da Escola Inclusiva (Coelho, 2003, p. 100).

Com a efervescência de debates produzidos no período, culminou na extinção do Serviço de Ensino Especial, assumindo a CPP a gestão dessa modalidade e redefinindo critérios de vagas e contratos com escolas conveniadas, mediante inconsistências administrativas, que foram corroboradas pela falta de supervisão por órgãos da SMED. Dessa forma, a CPP "estabeleceu diretrizes visando a reordenar a política de convênios e contratos da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) com as escolas especiais privadas" (Coelho, 2003, p. 104).

> O reordenamento dos convênios ocorreu ao longo de todo o ano de 1999, ocasionando discussões e disputas políticas em áreas e instâncias diversas. Os convênios e contratos da PBH com as escolas particulares especiais foram mantidos, evidenciando-se, contudo, dois problemas: o primeiro refere-se à conservação do ensino segregado em escolas que atendem especificamente ao público com deficiência. O segundo diz respeito ao custeamento de estabelecimentos privados pelo Poder Público, sob a forma de cessão de funcionários ou pelo pagamento de bolsas de estudo, ao mesmo tempo que se defendia, no setor público, a proposta de investimento no setor público, nessa área de atendimento (Coelho, 2003, p. 105).

A autora registra que essa política de parceria público-privada era usual em níveis federais, estaduais, não se restringindo a Belo Horizonte, como podemos ver nos apontamentos de Jannuzzi (2012). Somente a partir de 1998, viu-se um menor investimento no setor privado, constatado por uma diminuição de cessão de professores a essas instituições.

Posteriormente, a RME-BH inicia a promoção da Escola Inclusiva, que de acordo com Coelho (2003) foi percebida com a publicação de um vídeo: *"Educação Inclusiva: a Experiência de Belo Horizonte",* retratando experiências inclusivas e de um caderno: *"O Especial na Educação: a Experiência de Belo Horizonte",* este constante de Cadernos da Escola Plural. Neste caderno constam as orientações da SMED para "promover a inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais

regulares, possibilitando a discussão sobre o aparato necessário para garantia do acesso e da permanência de todos os alunos na escola” (Coelho, 2003, p. 107-108).

O que é possível refletir a partir do exposto, sem esgotar todas as possibilidades de ponderações, é que no tocante a educação, a preocupação governamental se fundamentou/fundamenta no modo de produção capitalista, nas imposições e/ou favorecimento do mercado, e nas proposições apresentadas por organismos multilaterais. No palco das reformas educacionais o que esteve em jogo foi a implantação de políticas públicas, com claro objetivo de atrair futuras negociações internacionais, numa adequação às exigências destes.

A educação, nesse contexto foi/é sempre a força motivadora/salvadora para a melhoria dos inúmeros problemas sociais. Nesse sentido, os(as) professores(as), por vezes, ora se tornam os principais responsáveis pelos fracassos sociais, ora se constituem naqueles(as) que podem ser os “salvadores(as)” das demandas sociais, empresariais, organizacionais. Pode-se inferir que a educação, controlada pelo governo, em alguma medida estaria a serviço da manutenção do status social dos sujeitos em situações menos favorecidas, nesse sentido, uma espécie de instrumento político.

O PEE passou por longo período invisibilizado, parecendo ser considerado, nas políticas educacionais, a partir das demandas pela inserção destes no mundo do trabalho, a fim de lhes possibilitar condições de sobrevivência e desoneração dos cofres públicos.

É possível afirmar que a EE se configura em um campo de disputas políticas e mercadológicas, como bem observam as autoras Sá; Vaz e Gonçalves (2021) ao relatar os movimentos no cenário político que culminaram no impeachment da Presidente Dilma Rousseff. Tal ocorrência trouxe como consequência para a educação, atingindo também a EE, com a difusão dos ideais neoliberalistas. Ideais que se mantiveram no governo de Jair Bolsonaro, quando a EE foi palco de disputas de instituições de visão segregacionista, que culminaram no Decreto n. 10.502/2020, amplamente criticado por militantes das causas das pessoas com deficiências, acadêmicos e outros; este suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), por ferir os direitos desses sujeitos garantidos em Constituição, além de significar um retrocesso considerando a retomada da convivência segregada dos estudantes PEE. Assim, em 2023, em um dos seus primeiros atos, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou esse decreto. Nas palavras de Sá, Vaz e Gonçalves (2021):

> com o golpe jurídico-midiático-parlamentar que respaldou o *Impeachment* da presidente Dilma Rousseff e tornou presidente seu vice, Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro), a visão neoliberal para a educação se intensificou nas políticas educacionais, e com a Educação Especial não foi diferente. Desde 2018 o Ministério da Educação (MEC) iniciou um movimento de alteração da política de 2008. Durante o primeiro ano de governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (sem partido) essa perspectiva de educação ganhou força, especialmente pelas instituições segregadas por tipo de deficiência. No dia 30 de setembro de 2020 foi publicado o Decreto Federal n. 10.502 (BRASIL, 2020), que instituiu a "nova" Política Nacional de Educação Especial, denominada Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esta atual política apresenta a retomada da possibilidade de espaços segregados de ensino como escolas e classes especiais para os estudantes da Educação Especial.
>
> Tais indicativos demonstram como a Educação Especial está e sempre foi fortemente marcada pelas disputas entre os que defendem o acesso à escola regular e os que defendem a possibilidade de as pessoas frequentarem exclusivamente instituições especializadas. Essas disputas e direcionamentos evidenciam a concepção de Educação Especial nacionalmente, mas também apresentam relação com as redes estaduais e municipais (Sá; Vaz; Gonçalves, 2021, p. 1345).

Outro ponto que consideramos relevante, diz respeito à construção de um discurso de enfraquecimento do(a) professor(a) como profissional, como educador(a), mediador(a) do processo de ensino, o que pode ser experimentado nas diversas escolas do país com os ataques verbais e físicos a estes profissionais.

Além disso, as transformações sociais e os desafios acarretados pelas mudanças encontram na escola um espaço para sua explicitação. Nesse sentido, aos(às) profissionais da educação são demandados saberes não adquiridos *a priori*, havendo quase sempre um descompasso entre as políticas de educação e a formação para fazer valer a perspectiva vigente. Esse é o caso da escolarização do PEE na escola comum, agora na perspectiva da inclusão, que abordaremos a seguir.

4 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI)

> *"A inclusão é um conjunto de ideias e de ações que se combinam e produzem a materialização do ato consumado sem exceções, discriminações ou equívocos. Por isso ela é complexa, porém não utópica. A inclusão é a materialização da mais genuína humanização" (Orrú, 2017, p. 69).*

Para uma melhor compreensão dos termos Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tratados nessa pesquisa, expressamos a nossa concepção, dada as diferenciações de entendimento e posicionamentos. Neste sentido, Garcia (2004) chama atenção para a necessidade de

> [...] atentar não somente para sua apreensão, mas também para os modos como são relacionados pelos sujeitos nos debates políticos, como antagônicos ou convergentes, e servindo de base de sustentação para explicações sobre a realidade social (Garcia, 2004, p. 22).

A Educação Inclusiva não está somente para o PEE, mas para todos os estudantes que, por circunstâncias diversas, seja por aspectos sociais, culturais e outros, os coloquem em desigualdade perante os demais. Assim, a Educação Inclusiva, é um processo que abrange a todos.

> A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos [...] (Silva Neto *et al.*, 2018, p. 86).

Stainback e Stainback (1999, p. 21 *apud* Silva Neto *et al.*, 2018, p. 87) complementam:

> a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (Stainback; Stainback, 1999, p. 21 *apud* Silva Neto *et al.*, 2018, p. 87).

A Educação Inclusiva, portanto, é aquela que garante aos estudantes o seu devido acolhimento, independentemente de suas características singulares e necessidades específicas. A Educação Inclusiva pressupõe o exercício de remover as barreiras que aparecem ao contato e encontro do outro. Baseado em Carvalho (2007), Silva Neto *et al.* (2018) afirmam que:

> [...] Educação Inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. A proposta de Educação Inclusiva traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando meios e modos de remover barreiras para aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente (Carvalho, 2007 *apud* Silva Neto *et al*., 2018, p. 90).

De acordo com a cartilha *Afirmação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)*, lançada recentemente,

> a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal às outras etapas, níveis e modalidades. Seus recursos, apoios e profissionais devem ser garantidos a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ao longo de todo o seu processo de escolarização (Brasil, 2023b, p. 3).

O mesmo documento afirma que

> a política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reafirmou o compromisso da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência — da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) — de que a educação escolar se faz na convivência entre todas as pessoas, em salas de aula comuns (Brasil, 2023b, p. 3).

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva objetiva o acesso, a participação, mas precisa estar vigilante quanto a permanência dos estudantes PEE - deficiência, transtornos do Espectro Autista (TEA)[26] e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, deve estar atenta às barreiras que dificultam/impedem a participação dos estudantes PEE nas classes comuns.

Passado a elucidação dos termos trataremos sobre as bases da PNEEPEI.

[26] Na PNEEPEI, lê-se Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), como era nomeado, as pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A PNEEPEI foi instituída em 2008, no governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O documento elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT)[27] estabelece a Educação Inclusiva como parte importante para uma educação de qualidade para todos. De acordo com o documento:

> o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Segundo o documento, a escola, em sua trajetória histórica, legitimou a ideia de que a educação estaria restrita a um determinado grupo, favorecendo a exclusão de outros, em uma ação a fim de atender às demandas do modo de produção capitalista. Com a democratização do ensino e a universalização do acesso, dado o caráter homogeneizador da escola, evidenciam-se as implicações pelo antagonismo inclusão/exclusão.

Baseando-se nos direitos humanos e da cidadania, "fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos" (Brasil, 2008, p. 6), percebe-se os meios em que se dão a produção de desigualdades e os processos de distinção em função das mais diversas características (intelectuais, físicas, sociais, culturais, etc.) dos estudantes.

Nesse contexto, a EE se estabelecia através do AEE, como substitutivo ao ensino comum e, mediante a entendimentos diversos, o que resultou nas classes especiais, bem como em instituições especializadas e escolas especiais.

> Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (Brasil, 2008, p. 6).

De acordo com o documento, o CENESP, criado pelo MEC em 1973, conduziu ações educacionais direcionadas aos estudantes com deficiência e superdotação,

[27] Grupo nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 9 de outubro de 2007.

apoiadas na perspectiva integracionista, “configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado” (Brasil, 2008, p. 7).

O Grupo de Trabalho considera que não houve nesse período a efetivação de uma política de universalização à educação, e o entendimento era de que deveria haver uma política especial para tratar a educação do PEE. Já para os estudantes com superdotação havia o acesso à rede regular, embora não houvesse um atendimento adequado às suas especificidades de aprendizagem.

Conforme a referida Política, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) favorecem a elaboração de políticas públicas de Educação Inclusiva. Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, ainda na ideia da integração instrucional, onde os estudantes com deficiência poderiam acessar as classes comuns desde que a acompanhassem. Inferindo sobre a referida Política, o Grupo de Trabalho da PNEEPEI afirma que:

> ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (Brasil, 2008, p. 8).

De acordo com Brasil (2008), em um movimento por mudanças têm-se como referências algumas publicações nacionais como:

1) A LDBEN, n. 9.394/96, no artigo 59, que dispõe que:

> os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

2) O Decreto n. 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seu art. 24, inciso II define que “a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” e no inciso IV “a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino” (Brasil, 1999).

3) A resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 2º, afirma que todos os alunos devem ser matriculados nos sistemas de ensino, “cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, p. 1).

O Grupo de Trabalho (Brasil, 2008) considera positiva a ampliação estabelecida pelas Diretrizes, em seu art. 3, sobre a EE, com relação a ser complementar e suplementar. Mas ao abrir possibilidade para que os serviços educacionais comuns possam ser substituídos em alguns casos, proporciona um enfraquecimento à Educação Inclusiva.

Outro importante documento, apresentado na análise do referido grupo, trata-se da Convenção de Guatemala (1999), sendo esta referência para o movimento da Educação Inclusiva. A convenção é a promulgada no Brasil através do Decreto n. 3.956/2001 e

> [...] afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (Brasil, 2008, p. 9).

Sobre a formação de professores, a Resolução CNE/CP n. 1/2020 (Brasil, 2020a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, contempla a perspectiva da Educação Inclusiva e determina que as instituições de ensino superior devem garantir que seus currículos tenha a formação

para a diversidade e sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo MEC em 2003, conforme assinala o Grupo de Trabalho, teve como intenção, através da formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, proporcionar a mudança nos sistemas de ensino para que estes se tornassem inclusivos, objetivando "a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade" (Brasil, 2008, p. 9). E acrescenta que um ano depois, em 2004, "reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular" (Brasil, 2008, p. 10), tem-se a publicação do documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular,* publicado pelo Ministério Público Federal (MPF) com

> o objetivo é divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional. [...] o que se defende é uma educação ministrada com a preocupação de acolher a TODAS as pessoas. Ou seja, sem preconceitos de qualquer natureza e sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão, que vão desde as discriminações negativas, até uma bem-intencionada reprovação de uma série para outra (Brasil, 2004, p. 5).

O Brasil se torna signatário da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela ONU em 2006, que estabeleceu que os Estados-Partes devem assegurar a Educação Inclusiva em todos os níveis de seus sistemas de ensino,

> [...] em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:
> a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
> b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24) (ONU, 2006 *apud* Brasil, 2008, p. 10).

O Grupo de Trabalho dispõe que no ano de 2006 tem-se o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que traz em seus objetivos abordar no currículo da educação básica questões sobre as pessoas com deficiência e ações que favoreçam o acesso e a permanência na educação superior.

A PNEEPEI tem como objetivo que os sistemas de ensino promovam respostas às necessidades educacionais dos estudantes e, simultaneamente, garanta a formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. De acordo com Brasil (2008, p. 14), a PNEEPEI tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

> [...] transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Além da continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino escolar (*Ibid.*, p. 14). Apesar dos avanços que constituem o percurso da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, faz-se necessário destacar que estes não vêm ocorrendo sem contradições, as quais precisam ser apontadas, sobretudo quando se tem como foco a discussão da formação de educadores(as).

4.1 Tensões em torno da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)

Autores como Bueno (2008), Cury (2005) e Garcia (2017) trazem considerações relevantes sobre a PNEEPEI, as quais podem contribuir com as reflexões acerca da formação de educadores e da construção de uma Política Educacional brasileira.

Bueno (2008, p. 43) ao refletir sobre a PNEEPEI, pondera que apesar da inclusão escolar fazer parte das discussões de muitos pesquisadores da Política

Educacional, o termo, “inclusão escolar”, pode passar a ideia de que se trata de “um único fenômeno, conhecido por todos”, como se a inclusão escolar fosse entendida por todos da mesma forma. O que é facilmente se constata nas escolas, através dos discursos dos professores. Verifica-se concepções diferentes sobre o termo.

Para o autor, os conceitos de *inclusão escolar* e *educação inclusiva* não são sinônimos. O primeiro, é uma proposição política, uma inserção de estudantes que são excluídos da escola. Visa assegurar “o acesso e a permanência de todos na escola”, conforme dispõe a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990 *apud* Bueno, 2008, p. 49). O segundo, “refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (*Ibid.*, p. 49), ou seja, a partir da constatação da exclusão escolar, objetiva-se a inclusão de todos nesse sistema.

Para entender a característica inclusiva da Política de Educação Especial, Garcia (2017) pesquisa a disseminação desse conceito que, segundo ela, não transitou somente no plano da educação. De acordo com a autora, há “um conjunto de conceitos, concepções, princípios que, em meio a disputas políticas, foram divulgados e elevados ao *status* de ‘propostas’, ‘diretrizes’ e ‘parâmetros’” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005 *apud* Garcia, 2017, p. 20).

Bueno (2008), em sua reflexão apresenta três aspectos que merecem atenção:

Primeiro, *o conceito inclusão escolar* – A Declaração de Salamanca (1994), apresenta a inclusão escolar como substituição a integração escolar em uma proposta de sociedade inclusiva, onde os “portadores de necessidades educacionais especiais” estariam finalmente incluídos. Reconhece-se nessa lógica duas constatações: a não aplicação da Política Educacional para todos, e o caráter homogeneizador das práticas escolares.

Nesse sentido, a PNEEPEI, quando delimita como seu público os estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autismo e Altas Habilidades, parece desconsiderar os estudantes que não apresentam uma causa orgânica para suas dificuldades de aprendizagem do currículo escolar, os que, por questões sociais, continuam à margem da sociedade, sem acesso aos bens culturais disponíveis, os pertencentes às camadas populares e os que apresentam déficits de aprendizagem. É importante destacar que os alunos com deficiência já estavam sendo inseridos nos processos escolares, antes dos anos de 1990, ainda que de forma pontual, com ações voltadas para aqueles pertencentes às camadas sociais elitizadas.

Segundo Bueno (2008), a Declaração de Salamanca (1994) deriva-se da Declaração de Jomtien (1990) com a preocupação de uma “escola para todos”. Essa última estabelece “princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as ‘necessidades básicas de aprendizagem’” (Bueno, 2008, p. 46-47). O autor critica a Declaração de Salamanca por entender que ela direciona à exclusão dos mais pobres, ao preconizar o básico, aos processos de escolarização. Essa lógica, segundo o autor, pode atender às demandas dos que se encontram em condições socioeconômicas desfavoráveis, já às classes mais abastadas, o mínimo não lhes interessa. O pesquisador também alerta para o cuidado com um olhar pouco crítico para o fracasso escolar dos estudantes da EE, como se somente estes apresentassem maus resultados escolares.

> […] Esta é uma contradição de todo o processo de globalização baseado nas leis do mercado, que produz uma massa de sujeitos aos quais não se oferece mínimas condições para usufruírem a riqueza material e cultura produzida, da qual uma das expressões, pouco evidente, é a ambiguidade de uma declaração internacional que pretende ser a resposta para os problemas que assolam a educação escolar em todo o mundo (Bueno, 2008, p. 48).

Em segundo, *a quem se destina as políticas de inclusão* – O termo “necessidades educacionais especiais” é majoritariamente dirigido às pessoas com deficiência, o que implica em um erro, pois com necessidades educacionais especiais, há muitos estudantes, que estão além dos elencados na PNEEPEI. Nessa ideia estaria o pensamento de que as necessidades educacionais especiais poderiam ser sinônimo de deficiência. Na Declaração de Salamanca (1994), em alguns trechos, ora há uma restrição a população a ser atendida ora se amplia.

Compartilhamos com Bueno (2008) que o termo “necessidades educativas especiais” não pode se referir somente aos estudantes da EE; ou seja, a perspectiva inclusiva não deve abarcar somente a população dessa modalidade, devendo-se pensar em políticas de inclusão mais amplas onde sejam atendidos a população em sua totalidade, pois a inclusão é para todos.

Bueno (2008) considera que tal ambiguidade já estava presente na Resolução n. 2, de 11 setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), quando instituí em suas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, restringindo as políticas de inclusão à ação da EE e quando define que

> […] a educação especial é uma modalidade que visa garantir a educação escolar e promover o *desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica* (Brasil, 2001 *apud* Bueno, 2008, p. 52).

E no inciso I, art. 5,

> [...] considera como parte dos educandos com necessidades educativas especiais os que apresentarem *dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares (...)* ligadas tanto a condições *relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências* (item "b") **quanto *aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica*** (item "a") (Brasil, 2001 *apud* Bueno, 2008, p. 52-53, grifo nosso).

Na mesma proposição do autor, questionamos: quais sujeitos estariam incluídos na expressão "quanto aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica"? Nesse trecho, o Conselho reconhece que fazem parte daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais

> [...] todos aqueles indicados na Declaração de Salamanca, com exceção das crianças deficientes (crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados), e que não deveriam ser objeto da educação especial, mas de uma política global de qualificação da educação nacional que abrangesse, inclusive, os alunos deficientes, estes sim, objetos da educação especial (Bueno, 2008, p. 53).

Sob a nossa análise, trata-se de apontamentos bem ponderados, visto que no interior das escolas assistimos a uma confusão em torno do público a ser ou não atendido, além de uma busca docente por laudos médicos de estudantes, em via de contemplá-los dentro da PNEEPEI.

Na observação de Bueno (2008), tal situação implica na manutenção da exclusão da educação escolar brasileira, comprometendo, inclusive, as produções científicas, na medida que seguem uma linha não crítica da Política Educacional brasileira.

Em terceiro, as *perspectivas políticas da inclusão escolar* – Aqui o autor critica a propagação de que "a educação inclusiva é uma meta a ser alcançada na construção de uma sociedade inclusiva" (Bueno, 2008, p. 55), o que considera não ser possível, em um cenário onde o contexto social é excludente. Para ele, a "bandeira da educação inclusiva" se consolida na "certeza" de que sempre teremos os excluídos,

ou seja, aqueles que necessitam ser incluídos no processo produtivo. Tal perspectiva se contrapõe à educação democrática proposta por Paulo Freire e Anísio Teixeira.

> As bandeiras progressistas de educadores com perspectivas tão diferentes como Anísio Teixeira (1979) e Paulo Freire (1967), apontavam, desde os anos 50 e 60, a necessidade de construir uma educação verdadeiramente democrática que, crescentemente, oferecesse condições qualificadas de acesso e permanência a todos os alunos, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, vítimas de políticas educacionais elitistas e seletivas.
> A bandeira da *educação inclusiva* parece, em princípio, repor, sobre outras bases, esses mesmos ideais, mas isto é somente aparência, pois o norte é a *educação inclusiva* como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. Isto é, a meu juízo, esta nova bandeira vira de cabeça para baixo aquilo que era uma proposição política efetivamente democrática (mesmo com perspectivas políticas diferentes), na medida em que o que deveria se constituir na política de fato – a incorporação de todos pela escola, para se construir uma escola de qualidade para todos – se transmuda num horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado (Bueno, 2008, p. 56).

Bueno (2008) ao analisar a PNEEPEI observa que a mesma é construída sem considerar uma reestruturação das bases de sustentação de uma sociedade desigual, ao contrário, prevalece sempre o reordenamento àquilo que já está posto. Nesses mesmos moldes se pensa o conceito de sociedade inclusiva, em detrimento da sociedade democrática. A diferença

> […] não é apenas semântica, mas política, e aponta em uma direção diametralmente oposta àquela defendida pela grande maioria dos analistas e políticos progressistas do passado, qual seja, a da construção de uma sociedade crescentemente democrática, que gradativamente fosse incorporando a massa de deserdados produzidos por políticas injustas e de privilegiamento das elites sociais (Bueno, 2008, p. 57).

Portanto, a crítica apresentada por Bueno (2008) reside na perspectiva acrítica das Políticas Educacionais dos anos 1980-1990. E de que a inclusão escolar não pode estar voltada somente aos sujeitos com deficiência, pois o fracasso escolar não está somente para estes, ao contrário, estende-se aos demais sujeitos que não são PEE e que, por vezes, estão nas camadas populares.

A exposição de Bueno (2008) encontra respaldo em Cury (2005) ao explicitar baseado em Kant, que as políticas precisam ser pensadas tendo como abrangência a humanidade, no sentido da “espécie e não nos indivíduos” pois ao contemplar a dimensão individual, pode colocar em risco sua exequibilidade (Cury, 2005, p. 12).

A educação precisa alcançar os sujeitos em sua singularidade, mas com parte de um todo que integra o social. Portanto,

> recoloca-se a importância estratégica da educação escolar que atinja todas as pessoas como indivíduos singulares e como membros de um corpo social nacional e internacional. O conhecimento, desse modo, revela seu valor universal. Se apropriado por poucos, ele deixa de ser emancipatório e se torna também instrumento de desigualdade, expressa no fosso cada vez mais fundo que separa grupos sociais e países constituídos como estados nacionais (Cury, 2005, p. 14).

Conforme apresenta Cury (2005, p. 15), nas políticas inclusivas “afirmam-se como estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica”. Diferenças essas que colocam esses grupos em situação de vulnerabilidade, “seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em sequelas manifestas” (Cury, 2005, p. 15).

As ideias de Bueno (2008) e Cury (2005) encontram apoio em Garcia (2017) que, ao discutir as políticas de EE, toma como referência os momentos históricos do país, as questões políticas e ideológicas que a amparam. A autora analisa, a partir dos estudos de outros autores da área educacional, categorias como: “a privatização na educação (SILVA, 2005; FREITAS, 2012; PERONI e CAETANO, 2015), a responsabilização de professores (Ball; SHIROMA e EVANGELISTA, 2011) e a precarização das condições de trabalho docente (OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO e MARÍN, 2004)” (Garcia, 2017, p. 20).

A partir dos discursos de organismos internacionais suscitou-se “a necessidade de políticas sociais inclusivas como estratégia de articular a sociedade civil para combater a pobreza” (Garcia, 2017, p. 22). A preocupação em gerir a pobreza, gestada pelo modo de produção capitalista, faz surgir o que ela nomeia “matizes discursivos, a saber: gerencial, humanitário e pedagogizante” (Garcia, 2004 *apud* Garcia, 2017, p. 22).

O *matiz gerencial* propõe o entendimento de que a administração pública necessita de alterações, e no caso, específico da educação, essa passa a ser entendida como um “serviço”, podendo ser nessa compreensão, exercida mediante o aval do Estado, por setores privados.

O *matiz humanitário* traz a dimensão da justiça social, da unidade a fim de "divulgar uma sociedade inclusiva, equitativa, com propósitos comuns" (Garcia, 2017, p. 22).

E o *matiz pedagogizante* traz a dimensão da necessidade de se ter novas aprendizagens capazes de dar conta da complexa mudança social. Nesse sentido,

> [...] os discursos políticos sobre inclusão apontam um padrão de aprendizagens, bem como um perfil e competências para a formação dos professores. [...] e por métodos mais ativos e flexibilizados de ensino que possam ser trabalhados de forma comunitária, por "organizações sociais", com menor custo. Destacam ainda que os professores devem desenvolver um perfil de "protagonistas" e uma personalidade "pró-ativa" (Garcia, 2004 *apud* Garcia, 2017, p. 23).

Assim, essas concepções foram absorvidas pelas políticas educacionais, em especial pela EE, "expressando, em grande medida uma realidade de privatização, responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar" (Garcia, 2017, p. 23).

Garcia (2017) salienta que o termo "na perspectiva da educação inclusiva" embora vinculado aos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014), já se fazia presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em sua compreensão, a perspectiva inclusiva no Brasil está associada ao confronto entre as necessidades do mercado e as demandas das classes trabalhadoras, mediante a hegemonia de "interesses burgueses" (Garcia, 2017, p. 24). E como marco dessa perspectiva, está o acordo entre Brasil e Estados Unidos, realizado na década de 1970, o MEC/USAID. Período este, em que o PEE estaria sendo atendido sob a ótica da "normalização".

A perspectiva era da adaptação dos sujeitos, conforme traz Cambaúva (1988 *apud* Garcia, 2017), no entendimento de que todo sujeito pode se modificar e, se isso não for possível, deve-se integrar (o sujeito) à sociedade. Nesse contexto, segundo a autora, encontra-se presente uma ideia de sociedade harmônica e homogênea.

Nos anos 1980 movimentos sociais, políticos e em defesa da pessoa com deficiência ampliam o discurso sobre a democratização da educação escolar. E, na década de 1990, a LDBEN 9.394/96 afirma a universalização do ensino fundamental, conferindo à família e ao Estado o dever da educação e possibilitando ao mercado entrar no setor educacional. Neste momento, as políticas de EE se viam vinculadas a políticas mais amplas e sob a ótica da integração. A partir daí, no governo de Fernando

Henrique Cardoso (1995-2002), se tem a ampliação da atuação das empresas educacionais no setor público, mediante o Programa Bolsa Escola. As políticas sociais passam a obter forças no cenário político, onde a população, considerada excluída do processo educacional, poderia, a partir de tais políticas, ter acesso à educação.

Para Vaz (2013 *apud* Garcia, 2017, p. 27), os anos 2003 a 2010 do governo Lula, o que se teve foi uma continuidade das políticas sociais voltadas para a "gestão da pobreza", com destaque, na educação, do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), de 2008, que significou um plano aglutinador das políticas sociais e no qual contou em sua articulação participantes do Movimento Compromisso Todos pela Educação.

Para Martins (2009 *apud* Garcia, 2017), o governo Lula deu uma nova "roupagem" a programas do governo anterior, difundindo uma ideia de novo social, mas embasado no capital social, com a participação ativa da iniciativa privada nos serviços públicos, permitindo à burguesia estar em evidente poder, sob a ideia de que os interesses da população estavam representados pelo governo.

> [...] O governo Lula da Silva, articulando o novo bloco no poder, reorientou programas do governo anterior e colocou em prática programas novos, todos com a tarefa de difundir e sedimentar uma nova sociabilidade, calcada no capital social, na participação da iniciativa privada na prestação de serviços públicos no campo das políticas sociais. O autor explica que "o governo Lula da Silva permitiu um adensamento da burguesia no poder, passando a imagem de que os interesses dos trabalhadores estavam representados no governo" (Martins, 2009, p. 227 *apud* Garcia, 2017, p. 28).

Seria, portanto, "uma nova sociabilidade baseada na igualdade de oportunidades e na 'solidariedade social', capital humano e capital social" (Lima, 2004 *apud* Garcia, 2017, p. 28).

Já para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no governo de Lula, seguiu-se o mesmo contexto do governo anterior, articulando "às políticas públicas propostas para a classe trabalhadora com base na dependência de serviços sociais públicos precarizados e na inserção formal e totalitária nas relações de mercado" (Garcia, 2017, p. 28).

Em suas ponderações, Garcia (2017) coloca que no primeiro mandato do governo de Lula, a Política passou a orientar para a compulsoriedade da entrada dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades nas escolas regulares, bem como a implementação de um modelo de

AEE. Assim, iniciou-se a ampliação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo estas, o lócus para o AEE. Nesse momento tem-se uma oposição entre educação segregada e Educação Inclusiva. Para a autora,

> a oposição [ao] atendimento "segregado"/atendimento "inclusivo" pode ser compreendida pela necessidade de difundir uma cultura de inserção das pessoas na corrente econômica, como na passagem que segue: "As políticas inclusivas são essenciais para a expansão do mercado interno" (Brasil, 2007, p. 19 *apud* Garcia, 2017, p. 30).

Em seu segundo mandato, a educação é encarada como um serviço, sendo essa a "estratégia principal para promover a inclusão social relacionada à redução das desigualdades, a distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável, focalizando em especial os jovens e as populações pobres" (Garcia, 2017, p. 31).

De acordo com a autora, o Banco Mundial, através de documento publicizado em 2011[28] apresenta as suas considerações com relação ao sistema educacional brasileiro. Para o órgão, o termo "sistema educacional" deve ser amplamente contemplado no país, para ser considerado um sistema inclusivo. Nesse sentido, não se deve limitar às instituições públicas, devendo ser ampliado para o setor privado, incluindo instituições religiosas, organizações sem fins lucrativos e programas formais e não formais. Assim, a educação é encarada como um negócio, e nesse contexto surgem: 1) A implementação das Salas de Recursos; 2) A não universalização do AEE, permitindo que o sistema privado-assistencial entrar nesse mercado, mediante convênios com instituições filantrópicas; 3) E a formação docente para o atendimento nas salas de recursos sejam realizadas em instituições privadas.

Em uma política de continuidade, o governo Dilma Rousseff (2011-2014) aumentou o número de salas de recursos multifuncionais e de formação de profissionais para o AEE. Mas algumas mudanças são consideradas por Garcia (2017) como importantes: a extinção da SEESP sendo esta, em 2011, absorvida pela Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI); e a revogação do Decreto 6.571/2008 pelo Decreto 7.611/2011 (Brasil, 2011), fortalecendo a participação do setor privado na oferta da EE.

[28] Documento Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento, estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial e resumo executivo.

Garcia (2017) demonstra que aspectos do debate sobre as políticas para a EE brasileira geram disputas naqueles que têm por objetivo “a educação especial, sua estrutura, organização, financiamento, estudantes, professores e outros profissionais” (Garcia, 2017, p. 36). Explicando-se, a autora afirma que no Plano Nacional de Educação (2014-2024), em específico a meta 4, tem se a colocação da universalização para a população “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, com idade entre “4 (quatro) a 17 (dezessete) anos”, “o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado” (Brasil, 2014 *apud* Garcia, 2017, p. 36). E que essa se dará “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Brasil, 2014 *apud* Garcia, 2017, p. 36). Tal proposição acende a ambição por esse nicho do mercado.

Sob o olhar da autora, outro tensionamento é sentido após o golpe contra o mandato de Dilma Rousseff. Michel Temer assume e dá sequência às políticas neoliberais no plano econômico trazendo a retirada de direitos que há muitos anos tinham sido estabelecidos. Nesse contexto, impõe-se uma política de enxugamento de recursos para a área social e “das práticas democráticas nas decisões políticas, o que representa um aprofundamento do ataque conservador à educação dos sujeitos vinculados à educação especial” (Garcia, 2017, p. 38). Assim, toda instalação e serviço, com objetivo de atender a EE, deveria estar ligado às redes estaduais e municipais, ou seja, toda sala de recursos multifuncionais, bem como o AEE, deveria estar diretamente ligado às redes públicas, o que a autora denomina como “geração de um clima político de publicização do atendimento educacional especializado” (Garcia, 2017, p. 38).

A autora faz alusão a um conservadorismo das lutas das pessoas com deficiência na manutenção da realidade social e em conformação com *status quo*.

> Compreendemos, portanto, que nas duas últimas décadas as políticas de educação especial em nosso país foram disputadas no que se refere à condução da política no campo específico, definição de público-alvo, concepção de serviços e atendimentos, dimensões formativas para os professores e demais profissionais. Tais disputas, contudo, foram travadas entre forças conservadoras de diferentes matizes – autoritário ou democrático popular – igualmente hegemonizadas pela ideologia do capital e alinhadas ao pensamento liberal.
> Identificamos no período em análise que as lutas das pessoas com deficiência e pelos direitos das pessoas com deficiência em nosso país, compondo essas lutas aquelas que reivindicam o acesso à educação, foram intensificadas e dinamizadas pela conotação inclusiva, ou seja, uma posição de conservação da realidade social e conformidade com o mundo existente. Tivemos dificuldade em localizar nas lutas políticas nesse setor, articulações com lutas sociais, compreendidas como aquelas que buscam romper com os princípios de desigualdade e exploração constitutivos do modelo de sociedade em curso, e não buscam apenas lutas políticas por inserção nessa sociedade (Garcia, 2017, p. 39).

Garcia (2017) analisa algumas mudanças na EE percebidas antes e após a perspectiva inclusiva:

1) Organização do serviço – Em 2001, adoção de um modelo variado de atendimentos, com diferentes sujeitos envolvidos nesse processo, justificado pela diversidade de alunos, o que resultaria em objetivos e resultados desiguais. Já em 2008, diretamente ligado a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o AEE seguiria um padrão único, não mais diversificado. Mediante a diversidade do ser humano e suas diferenças, têm-se o foco nos recursos de acessibilidade, para eliminação das barreiras no ensino e aprendizagem e na plena participação social. A escola regular e o AEE são responsáveis pelo direito à educação do sujeito com deficiência. O que para a pesquisadora faz parecer que essa perspectiva traz a solução para inserção de todos os sujeitos e para isso basta apenas aplicar a eliminação de barreiras.

2) A função para a Educação Especial – Em 2001, a proposta era “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir a educação comum” (Brasil, 2001 *apud* Garcia, 2017, p. 47). Em 2008, “complementar ou suplementar o ensino regular” (Brasil, 2008 *apud* Garcia, 2017, p. 47).

A pesquisadora aponta que não foram apresentados dados capazes de embasar a retirada do caráter substitutivo, mas a afirmação de que a educação regular inclusiva e o AEE seriam capazes de tal atendimento. Pondera sobre a questão do cuidado com a higiene, alimentação e locomoção que foram entregues às pessoas sem formação específica ou pedagógica, o que nos faz pensar que o motivo esteja na

diminuição dos recursos empregados, numa relação de custo/benefício. O caráter complementar e suplementar estariam nessa política diretamente relacionadas

> [...] às características específicas dos estudantes e não claramente colocadas como complementação/suplementação ao trabalho escolar na classe comum ou à apropriação do conhecimento escolar tal como organizado para cada etapa educacional (Garcia, 2017, p. 49).

Para Garcia (2017), colocar dois professores - um de Ensino Regular e outro de AEE - em espaços diferentes e com diferentes objetivos, faz parte de um entendimento gerencial dos serviços educacionais. Outro aspecto que ela traz é sobre a possibilidade dos professores (regular e AEE) trabalharem em conjunto, o que se torna complicado devido às dificuldades de tempos diferenciados nos espaços escolares.

As considerações apresentadas sobre a PNEEPEI, por Bueno (2008) e Garcia (2017), para além da tensão provocada, evocam a necessária reflexão sobre a representatividade da ideologia política no contexto educacional. As questões suscitadas pelos autores sobre as concepções diversas com relação ao termo inclusão, somados às questões de cunho ideológico e neoliberais, apontam para alguns questionamentos: devemos incluir ou democratizar a educação? A inclusão descarta a democratização do ensino? E os demais estudantes? Eles não necessitam ser incluídos? O fato de não apresentarem uma causa orgânica para suas demandas educacionais diferenciadas, não os elegem como público para uma política de inclusão? Questões como as de gênero, raça e classe não perpassam a inclusão de pessoas com deficiência? Sobre o tema da inclusão, o que deve estar contemplado na formação dos professores, educadores e profissionais que atuam no contexto escolar?

4.2 Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)

No período desta pesquisa, realizou-se pelo governo a apresentação do Plano de Afirmação e Fortalecimento da PNEEPEI em 21 de novembro de 2023.

Segundo o ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, Silvio Luiz de Almeida, o evento marca a “retomada e reconstrução da educação inclusiva e de seu aprimoramento” (Anúncio, 2023).

Em seu discurso, o ministro relata que desde 2016, após o golpe contra o mandato de Dilma Rousseff, os avanços na PNEEPEI foram suspensos pelos governos que se sucederam “seja por medidas de austeridade fiscal agressiva, seja por uma perspectiva que não era a da inclusão” (Anúncio, 2023).

Silvio Luiz de Almeida destaca que, em 17 de novembro de 2011, o governo da Presidente Dilma Rousseff lançou o primeiro plano *Viver sem limite* e publicou o Decreto n. 7.611/2011 com diretrizes para a inclusão escolar estabelecendo o “dever do Estado [em] oferecer um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (*Ibid.*).[29]

Ao citar o artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante à todas as pessoas o direito à educação, o ministro complementa que “a Educação Inclusiva permite o pleno desenvolvimento da personalidade do educando com deficiência e de todas as outras pessoas, por conviverem com a beleza e a complexidade da diversidade humana” (Anúncio, 2023). Para isso, declara que orçamentos e ações serão readequados, contando com o Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola[30], cujo objetivo é “garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes até 18 anos, com deficiência” (Brasil, 2023f) e o Novo Plano Viver sem Limites, a fim de garantir o direito de todas as pessoas à educação de qualidade.

O ministro da Educação e Cultura, Camilo Santana, em mesma cerimônia, declarou o direito de todos/todas aprenderem em conjunto, ressaltando a revogação pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Decreto 10.502/2020[31], instituído pelo

[29] Discurso proferido pelo ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, Silvio Luiz de Almeida, em Cerimônia de Afirmação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em Brasília, no dia 21 de novembro de 2023, através do canal do Ministério da Educação.

[30] De acordo com o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, o Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola visa “garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes até 18 anos, com deficiência, que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Isso é feito por meio de ações intersetoriais com a participação da União, estados, municípios e do Distrito Federal. É uma iniciativa interministerial, que envolve os ministérios da Cidadania, da Educação, da Saúde e da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos” (Brasil, 2023f).

[31] O Decreto n. 10.502/2020 instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a qual permitia que as escolas poderiam aceitar ou não a matrícula de estudantes público-alvo da EE. O decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e revogado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no primeiro dia de seu mandato (Brasil, 2020b; Brasil, 2023a).

governo anterior, que trouxe novamente ao cenário da educação brasileira a perspectiva da escolarização segregada, caracterizando um retrocesso e despertando inúmeras críticas da academia, movimentos de luta e famílias.

Camilo Santana, reafirmou o compromisso de ampliação do acesso dentro das escolas comuns da rede pública, da acessibilidade dos espaços escolares e do transporte escolar acessível, além da ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com o objetivo de que todas as escolas tenham a sua SRM até o final de 2026. Segundo Santana, “a formação inicial e continuada tem um papel central no fortalecimento da Política” (Anúncio, 2023).

Não menos importante, a fixação da Meta deste governo: o estabelecimento de “formação de Educação Especial à todos os professores das classes comuns com público-alvo da educação especial, via Universidade Aberta do Brasil, sob gestão da CAPES em parceria com as redes estaduais e municipais da educação” (*Ibid.*). E, amplia a formação para todos os professores do AEE e gestores escolares.

Para o monitoramento da Política, o ministro Camilo Santana destaca que serão constituídos 27 observatórios, um em cada unidade federativa, através de parcerias com universidades, para contribuição junto aos gestores locais, no acompanhamento e avaliação da Política.

Outros dois pontos relevantes foram 1) A aprovação de um aumento de 17% per capita/aluno. Segundo Santana, desde a aprovação do Fundeb em 2007, não houve aumento nos valores de repasse; 2) O investimento na estimulação precoce das crianças da Educação Infantil, com a distribuição de recursos e tecnologia assistiva para crianças PEE, aquelas que mais necessitam, na Educação Infantil.

E por fim, anuncia a retomada da Comissão Nacional da PNEEPEI. Para o ministro a “comissão é uma instância constitutiva essencial para o êxito da Política e um valioso espaço de debate e proposição de avanços para a consolidação e seu fortalecimento” (Anúncio, 2023). Reitera que “voltar a cuidar da Educação Inclusiva é fundamental para a função social da escola”. Para tal, propõe uma ação conjunta de todas as pessoas para que “possamos expressar dignamente a beleza de toda a nossa gente e reconstruir o Brasil” (*Ibid.*).

4.3 Belo Horizonte na perspectiva da Educação Inclusiva

A RME-BH, na década de 1990, conforme levantamentos realizados por Coelho (2003), na gestão do então prefeito Patrus Ananias, assume a pasta da educação (1993), os professores Glaura Vasques de Miranda e Miguel Gonzáles Arroyo, trazendo uma proposta de Educação Inclusiva, especificamente com o Programa Escola Plural.

> Essa proposta se inseria nos movimentos de renovação pedagógica iniciados no final da década de 70, do século passado. Os eixos norteadores da Escola Plural explicitavam ações das escolas que, representavam transgressões ao que estava institucionalmente estabelecido (Coelho, 2003, p. 90).

Autorizado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), o programa começou a ser implantado na RME-BH em 1995, em caráter experimental, em suas 173 escolas à época. A implantação nas escolas ocorreu de forma gradual, abrangendo os profissionais da educação e os estudantes, desde a pré-escola até a 8ª série.

Buscava-se com o programa

> [...] eliminar os mecanismos e procedimentos que, sob as mais variadas formas, produzem, no interior da escola, a exclusão social e cultural de grupos de alunos. Nesse sentido, além de submeter o cotidiano escolar a uma crítica sistemática e objetiva, buscando torná-lo includente e, assim, mais democrático, tornou-se necessário ressignificar os processos de avaliação até então existentes, que se revelaram geradores da exclusão, especialmente sob as formas de retenção e de evasão dos alunos (Baptista, 1998).

De acordo com Coelho (2003), a Escola Plural, visa em sua proposta, mudar o dia a dia das escolas, tendo em vista a redução do fracasso escolar, alterando as bases excludentes da escola, ampliando as dimensões de formação dos estudantes.

> A Escola Plural propõe-se modificar radicalmente o cotidiano escolar, tendo em vista de diminuir o fracasso escolar e permitir a intervenção na estrutura excludente da escola e busca formação dos alunos em várias dimensões da formação humana que não só a dimensão acadêmica. – artística, cultural, social (Coelho, 2003, p. 90).

Coelho (2003) acrescenta que na perspectiva da Escola Plural:

> a escola passa a ser considerada como um espaço de produção coletiva, não só para os profissionais da educação, mas também para a comunidade escolar, a partir do pressuposto de que há uma valorização do saber produzido pelos movimentos sociais, pela comunidade e pelos próprios alunos. Nesse sentido, a formação dos profissionais da educação ganha uma dimensão importante, já que uma nova identidade começa a ser construída para eles tendo-se em vista a nova escola que surgia (Coelho, 2003, p. 90).

Em suas bases fundamentais estava o direito à educação e a construção de uma Escola Inclusiva: o *direito à educação* não atendo somente a sua universalização, mas com a criação de mecanismos capazes de garantir a oferta de vagas, com objetivo na inclusão escolar de todas as crianças e adolescentes.

> Para se assegurar o direito à educação e, portanto, garantir a construção de uma escola comprometida com a inclusão social, demandava-se mais do que a capacidade de gerir democraticamente uma instituição que refletia na própria estrutura e organização uma cultura excludente.
> A partir da necessidade de se construir uma nova escola capaz de assegurar a inclusão de todos os setores da nossa sociedade, particularmente aqueles tradicionalmente excluídos e marginalizados, garantindo-lhes não apenas o acesso à educação formal, mas sobretudo a possibilidade de participar da construção de novos conhecimentos e da apreensão dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, a Escola Plural propôs uma nova ordenação da escola. Essa nova ordenação, capaz de assegurar a construção de uma escola inclusiva, demandou uma modificação nas estruturas da escola, por meio de uma construção coletiva, pautada na leitura dos saberes construídos pelos profissionais das escolas municipais e das teorias e práticas desenvolvidas por educadores de um modo geral, construindo um novo ordenamento dos tempos e uma nova organização do trabalho escolar (Baptista, 1998).

De acordo com a autora, o novo ordenamento foi elaborado a partir de alguns eixos norteadores:

> EIXOS NORTEADORES DO PROGRAMA DA ESCOLA PLURAL
> 1) Construção de uma escola que considera a formação humana na sua totalidade [...]
> 2) Escola como tempo de vivência cultural [...]
> 3) Escola como experiência de produção coletiva [...]
> 4) Escola capaz de redefinir os aspectos materiais tornando-os formadores [...]
> 5) Escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção [...]
> 6) Escola capaz de garantir a socialização adequada de cada idade [...] [e]
> 7) Escola capaz de assegurar a construção de uma nova identidade dos seus profissionais [...] (Baptista, 1998).

Coelho (2003, p. 90) relata que a Escola Plural assenta-se na “concepção de que os alunos devem vivenciar a infância e a adolescência integralmente, contrapondo-se a uma visão de formação escolar centrada só na perspectiva futura”.

Segundo a autora, a organização em ciclos fundamenta-se na ideia de que a educação é um processo contínuo, centrado no aluno e no seu tempo de aprendizagem. Assim, a escola dispõe de um tempo maior para o ensino e os alunos para aprender, o que destoa da seriação, que permite ao aluno somente um ano para adquirir os conhecimentos previamente estabelecidos. “Aliada a esta flexibilização do

tempo, a convivência com os colegas de idade aproximada permite que temáticas afins sejam tratadas. Assim, os alunos devem permanecer com o mesmo grupo de idade, sem rupturas ou repetências" (Coelho, 2003, p. 91).

Em 2004, o Parecer n. 060/04 traz Diretrizes para a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência e Condutas Típicas. No Parecer lê-se:

> a educação inclusiva para pessoas com deficiência e condutas típicas no Sistema Municipal tem como objetivo, dentre outros, propor diretrizes que assegurem o direito à educação escolar de pessoas com deficiência e de pessoas com condutas típicas, que, pelas razões mais diversas, enfrentam dificuldades de ter um atendimento educacional de acordo com as suas necessidades na educação básica. A oferta e qualificação do atendimento a essas pessoas no Sistema Municipal de Ensino cumpre, assim, o dever constitucional de garantia do direito dos cidadãos à educação de qualidade, independentemente das características físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos ou de caráter permanente, que acarretem dificuldades em sua interação com o meio físico e social (Belo Horizonte, 2004, p. 41).

Ficando ao cargo do Conselho Municipal de Educação (CME) a elaboração das diretrizes da Educação Inclusiva no Sistema de Educação do Município.

Pode-se dizer que, historicamente, a partir da década de 1990, em um movimento pioneiro, mesmo contando com escolas especiais até hoje em funcionamento, atendendo em sua grande maioria estudantes com deficiência na fase adulta, a RME-BH buscou garantir o acesso à escola numa perspectiva inclusiva e de Educação Integral.

Passaremos a abordar a temática da Educação Integral.

5 EDUCAÇÃO INTEGRAL – CONCEITOS, CONCEPÇÕES E PRESSUPOSTOS

> *"Não se faz pleno desenvolvimento só treinando os estudantes para as avaliações, o resultado nas avaliações precisa ser resultado de um conjunto de experiências formativas que esses meninos e meninas vivem no cotidiano das nossas escolas, no campo da arte, no campo da cultura, no campo dos esportes, das tecnologias, nas diferenças, das diferentes vivências" Jaqueline Moll (Webinário, 2024).*

A discussão sobre a Educação Integral no Brasil tem início na primeira metade do século XIX e foi "marcada por correntes teóricas e filosóficas distintas" (Geber, 2015, p. 37). O autor indica que há

> [...] uma pluralidade de interpretações sobre a Educação Integral:
> diversos movimentos acontecidos na história do mundo e do Brasil, bem como as concepções que tais movimentos traziam no que tange à educação, foram responsáveis por alimentar a ideia – diversa – de educação integral, assim como a conhecemos hoje (Carvalho, 2014, p. 31 *apud* Geber, 2015, p. 37).

O termo "Educação Integral" não está limitado aos espaços escolares, como sinaliza Silva (2013), pois o sujeito está para a educação e aquisição de saberes em espaços e tempos diferenciados, ou seja, o saber não está presente em um único *lócus* - a instituição escolar.

A autora atenta que a dimensão da proposta de Educação Integral traz consigo a perspectiva da garantia da qualidade da educação. Paro (2009, p. 19 *apud* Silva, 2013, p. 36) destaca que

> é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta (Paro, 2009, p. 19 *apud* Silva, 2013, p. 36).

A Educação Integral está vinculada à proposição do desenvolvimento dos sujeitos, numa perspectiva abrangente, em que se pensa em educar integralmente, ou seja, considerando a natureza multidimensional dos indivíduos. Nesse sentido, pretende-se entender o conceito de Educação Integral, suas concepções e proposições (Brasil, 2009).

Gonçalves (2006 *apud* Domingues, 2018) faz referência ao conceito de Educação Integral, que considera o sujeito não apenas em sua dimensão cognitiva, mas em seus afetos, suas relações e em seu corpo. Gonçalves (2006), nesse sentido, afirma que se trata de um sujeito que almeja e que busca satisfazer-se de amplamente.

Para Gadotti (2009, p. 41) há a inexistência de um único modelo de Educação Integral. “Ela pode ser entendida como um **princípio orientador** de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas” (*apud* Domingues, 2018, p. 23).

Nas considerações de Domingues (2018), a partir do exposto por Gadotti (2009), a Educação Integral pode permear o currículo, as ações educacionais, mesmo não sendo implementada em tempo integral, e esta, como “concepção de ensino deve compreender o sujeito em suas múltiplas dimensões e favorecer os caminhos de uma formação que tenha como objetivo final o aperfeiçoamento das potencialidades humanas" (Domingues, 2018, p. 23).

Considerando esses aspectos, pensa-se que a Educação Integral deve, portanto, promover

> [...] o aperfeiçoamento humano, promovendo a interação nas relações pessoais e sociais. Reconhecendo a completude entre o corpo e o intelecto humano e, esta integralidade construída por meio de vários contextos propiciará o desenvolvimento harmonioso de todos os outros aspectos (cognitivo, físico, social e afetivo) (Domingues, 2018, p. 25).

A concepção da multidimensionalidade do ser humano encontra consonância em Guará (2006, p. 16), ao defender que a educação deve ser capaz de lidar com essa especificidade, buscando favorecer o aprimoramento do indivíduo, por meio de mediações que promovam a sua humanização e assumindo sua importância na “organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria prima da constituição da vida pessoal e social” (*apud* Domingues, 2018, p. 24).

Na mesma compreensão de Domingues (2018), Guará (2006, p. 16 *apud* Geber, 2015, p. 24-25) afirma:

> [...] quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda "integral" trabalharia com todos esses aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional (Guará, 2006, p. 16 *apud* Geber, 2015, p. 24-25).

Uma Educação Integral é uma educação com qualidade sociocultural. "A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação" (Gadotti, 2009, p. 97 *apud* Domingues, 2018, p. 25). Na mesma perspectiva de Gadotti (2009), Maurício (2009 *apud* Domingues, 2018), afirma que a Educação Integral reconhece o sujeito como um todo, corpo e intelecto. Essa integralidade se faz em diversos contextos, onde o indivíduo desenvolve seus aspectos físico, cognitivo, social, afetivo e outros de forma simultânea, não havendo hierarquia de um aspecto sobre o outro.

A autora acrescenta, que a base da Educação Integral tem como princípio o reconhecimento e acolhimento dos sujeitos em sua multidimensionalidade, organizando suas práticas de forma a atender o ser humano em todas as suas dimensões. Pois a Educação Integral, "se estrutura na concepção de que o 'ser humano está para além das concepções redutoras que, em geral, predominam no contexto educacional, quando enfatizam, apenas, o aspecto cognitivo do ser humano'" (Felício, 2012, p. 2 *apud* Domingues, 2018, p. 26).

Domingues (2018) apresenta que o surgimento da Educação Integral está diretamente relacionado à necessidade de atendimento e proteção de crianças e jovens que se encontram em situações de vulnerabilidade social, assim como a necessidade de reduzir as desigualdades educacionais. Necessidades essas, que estarão postas na lei que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, em 31 de julho de 2023, sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a qual abordaremos mais à frente. Domingues (2018) relata que as famílias reconhecem na Educação Integral o aspecto da proteção, mas também a oportunidade de um tempo maior para as aprendizagens. O que encontra respaldo no Programa Mais Educação[32] que garantia às crianças e jovens, em sua cartilha *Programa Mais*

[32] O Programa Mais Educação foi criado através da Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.083/10. O objetivo do programa era aumentar o tempo e mais oportunidades

Educação: passo a passo (Brasil, 2013, p. 13), “o direito de aprender, incidindo-se na diminuição das desigualdades educacionais por meio da ampliação da jornada escolar na perspectiva de educação integral”.

Domingues (2018) reitera o pensamento sobre a necessidade de compreender o termo Educação Integral, a partir do contexto em que este emerge. Em suas palavras:

> para a compreensão do termo, faz-se necessário, analisar o contexto, as políticas públicas e os interesses pessoais entre outras inferências que podem pautar/conduzir o trabalho pedagógico, estruturado em uma proposta que visa pleno desenvolvimento humano (Domingues, 2018, p. 27).

No documento *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral,* as secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Educação Básica (SEB), do MEC, apresentam o Programa Mais Educação[33], e mencionam que a Educação Integral necessita de projeto pedagógico, formação dos envolvidos e de suporte estrutural para sua implantação.

> A educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infra-estrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso a educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (Brasil, 2009, p. 10).

O documento aponta como desafio para a Educação Integral o estabelecimento do diálogo entre comunidades e escolas, sendo este – o diálogo – capaz de “ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira” (Brasil, 2009, p. 13). E, reconhece

---

educativas. O programa ampliou a jornada escolar, para no mínimo 7 horas diárias, através de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. O programa foi encerrado no governo de Michel Temer, em 2016, por não apresentar avaliação dos resultados e ter distorções com relação ao quantitativo de estudantes inscritos no programa e cadastrados no Censo Escolar.

[33] Documento publicado em 2009, apresenta o Programa Mais Educação e sugestões de propostas pedagógicas, segundo o documento, bem-sucedidas para implantação da Educação Integral nas redes de ensino nos estados e municípios brasileiros (Brasil, 2009).

também, que as experiências educadoras são geradas também em outros espaços que não os escolares.

O Programa Mais Educação tinha como objetivo alcançar a escolaridade efetiva dos estudantes, o que se pretendia mediante a

> [...] ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos. Este trabalho tem como objetivo auxiliar na construção de espaços de interseção de tal forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e vice-versa. Espera-se, assim, colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes (Brasil, 2009, p. 13).

E como metodologia de trabalho, o programa almejava em conjunto com os programas envolvidos nessa ação, ser “um instrumento sensível de produção de conhecimento e cultura, pois considera a diversidade dos saberes que compõem a realidade social brasileira” (Brasil, 2009, p. 13). Assim, mesmo apresentando uma estrutura fundante, admitia a necessidade de não se fixar em um modelo metodológico fixo ou imutável, pelo contrário, entendia-se aberto para incorporar diversas possibilidades mediante uma proposta dialogal entre comunidades e escolas. Como o documento afirma: “os pressupostos para educação integral que apresentamos quer assumir um formato aberto pois pretende nascer da diversidade cultural e educacional brasileira” (Brasil, 2009, p. 17).

> […] Dessa forma, esperamos poder formular saberes diferenciados, ou seja, saberes diferentes dos originais. Queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários (Brasil, 2009, p. 14).

O documento considera a existência de várias concepções sobre a Educação Integral, mas pondera que a visão proposta supõe o reconhecimento das dimensões do sujeito – cognitiva, afetiva, social, cultural, política, ética e estética – levando à escola contemporânea. Neste sentido, não se trata de ser uma educação que se fundamenta somente em bases de ampliação de tempos e espaços, “mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados” (Brasil, 2009, p. 14-15).

O documento registra que a escola foi adquirindo uma responsabilização educacional e, consequentemente, as comunidades e a sociedade em geral foram se distanciando desse compromisso. Aposta, assim, no diálogo entre a escola e a comunidade como possibilidade de romper com essa dicotomia, a fim de alcançar "uma educação integrada de responsabilidade tanto de escolas como de comunidades" (Brasil, 2009, p. 15).

Tal proposta emerge de um contexto de luta de diversos movimentos contra as exclusões sociais e percebe a identidade dos diversos grupos numa proposta intercultural, onde ao mesmo tempo que considera que a diferença pode gerar conflitos, é também possibilidade do diálogo, da negociação, o que permite o enriquecimento das partes nesse processo (Brasil, 2009).

> A aposta desta formulação para a educação integral está na construção de um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado. Se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar. Escola e comunidade estão convidadas a fazer este exercício (Freire, 2006 *apud* Brasil, 2009, p. 15).

De acordo com o documento, o que se almejava era uma proposta de diálogo e construção de uma relação entre comunidades e escolas. No reconhecimento dos saberes produzidos, nas experiências dos sujeitos, na escola que necessita da comunidade para cumprir seu papel social e na comunidade que ora educa e ora é educada. "É importante ainda deixar claro que a diversidade de saberes que coloca de um lado as escolas, com relações diretas com o circuito acadêmico, e de outro as comunidades e suas muitas instâncias sociais pode ser vista como produtiva e não estigmatizadora" (Brasil, 2009, p. 15-16).

Dessa forma, o documento propõe pressupostos para a Educação Integral aberta ao que se construirá entre escola e comunidade, pois "pretende nascer da diversidade cultural e educacional brasileira" (Brasil, 2009, p. 17), articulando os saberes comunitários com os saberes escolares. Para isso, propõe ao estudante uma formação que ultrapasse o currículo escolar, associando a sua trajetória ao estímulo pela pesquisa.

> Pensamos que é fundamental para o estudante desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses, descobrir, experimentar, identificar e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar, jogar, debater, comparar e concluir, entre outras experiências formadoras. Essas habilidades são inerentes à prática escolar e sob muitos aspectos relacionam-se também com os saberes comunitários (Brasil, 2009, p. 17).

O mesmo documento adentra no entendimento da importância de se conhecer a cultura que permeia a comunidade onde a escola está inserida, para que a partir desse conhecimento se construa um relacionamento, onde o diálogo seja constante e permanente. Um dado interessante apresentado nesse documento, trata-se de como a escola, por vezes, não considera o contexto cultural do seu alunado. E assim, propõe à escola pensar sobre as diferenças que se evidenciam a partir das relações de forças.

> Estaria a escola sabendo agir sob a ótica da diferença? Seríamos nós, professores brasileiros contemporâneos, capazes de estabelecer relações verdadeiras com nossos alunos? Com os saberes de seus pais? Essas indagações nos convidam a refletir sobre como as diferenças estão organizadas a partir de relações de forças. E neste aspecto não podemos ser ingênuos: lidar com diferenças de saberes é também lidar com diferenças de poderes, o que torna tudo mais delicado e tenso (Brasil, 2009, p. 19).

Assim, o documento sugere que se construam propostas que considerem as culturas, numa proposta intercultural, onde se possam propor trocas. Mas para isso, não se pode ver o diferente a partir de uma perspectiva da falta, como que numa apresentação empobrecida, ou seja, numa perspectiva pouco enriquecedora. Não se pode ver o aluno como alguém que traz um conhecimento deficitário, simplório, falho. Ao contrário, o que se pensa é ressignificar o olhar, construindo uma “multivisão”, utilizando-se da ideia cubista da arte moderna, num abandono de um único ponto de vista.

> Somos, então, convocados a construir uma multivisão, como no movimento cubista da arte moderna, renunciando à ideia de um único ponto de vista, como na arte clássica. Atualmente, vários olhares e pontos de vista determinam simultâneas imagens do real e nossa posição é uma entre outras, nosso ponto de vista é intermediário. Para pensarmos sobre nós mesmos não precisamos desprezar posições alheias: eu também me reconheço, então, como um diferente entre diferentes (Brasil, 2009, p. 20).

Dessa forma, o documento apresenta uma “educação integral intercultural (situada entre culturas/saberes)” (Brasil, 2009, p. 21), em constante observação e abertura das experiências diferentes, entendendo estas como possibilidades de enriquecimento cultural.

Domingues (2018) postula que em face às inovações tecnológicas e as demandas no processo de produção, os sujeitos foram exigidos em sua capacidade de resolução de tarefas. Desse modo, as instituições de ensino passam a ser os *lócus* responsáveis pela formação desses sujeitos, para que sejam aprimoradas e desenvolvidas todas as potencialidades humanas.

5.1 A Educação Integral no cenário atual

A Educação Integral teve foco no cenário educacional com o sancionamento da Lei n. 14.640, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, em 31 de julho de 2023, pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

> É a primeira vez que a República tem uma Lei dessa natureza, é a primeira vez que a República tem uma Lei que institui a ampliação do tempo, [...] que caminha na instituição desta escola que responde aos objetivos da educação postos na Constituição de 88. E o primeiro desses objetivos é o pleno desenvolvimento do sujeito. Não se faz pleno desenvolvimento só treinando os estudantes para as avaliações, o resultado nas avaliações precisa ser resultado de um conjunto de experiências formativas que esses meninos e meninas vivem no cotidiano das nossas escolas, no campo da arte, no campo da cultura, no campo dos esportes, das tecnologias, nas diferenças, das diferentes vivências [...] (Webinário, 2024).[34]

Os objetivos do programa, conforme descrito no portal do MEC, são, basicamente, a ampliação da jornada escolar e dos estabelecimentos escolares que ofertam o tempo integral em todas as etapas da educação básica, conforme previsto pela Lei n. 13.005/14, que instituiu o Plano Nacional de Educação, em sua meta 6; e a construção, a implantação, o monitoramento e a avaliação da Política Nacional de Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica (Brasil, 2023d). Assim, serão contemplados no programa crianças e jovens da creche até o ensino médio. O quantitativo de estudantes que se pretende beneficiar ainda no ano de 2023 são de 1 milhão e até 2026, 3.200 milhões de estudantes.

São objetivos do Programa Escola em Tempo Integral e estão assim descritos:

[34] Transcrição de parte da palestra de Jaqueline Moll no Webinário sobre a Formação Continuada para Secretários(as) e Equipes Técnicas, em 28 de fevereiro de 2024, transmitido ao vivo pelo YouTube.

> I – fomentar a oferta de matrículas em tempo integral, em observância à meta 6 estabelecida pela Lei 13.005/14 que instituiu o Plano Nacional de Educação;
> II – elaborar, implantar, monitorar e avaliar Política Nacional de Educação Integral em tempo integral na Educação Básica;
> III – promover a equalização de oportunidades de acesso e permanência na oferta de jornada de tempo integral;
> IV – melhorar a qualidade da educação pública, elevando os resultados de aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes; e
> V – fortalecer a colaboração da União com estados, municípios e o Distrito Federal para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2023d).

A ampliação da jornada escolar deverá ser igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais e

> [...] tem como finalidade a perspectiva do desenvolvimento e formação integral de bebês, crianças e adolescentes a partir de um currículo intencional e integrado, que amplia e articula diferentes experiências educativas, sociais, culturais e esportivas em espaços dentro e fora da escola com a participação da comunidade escolar (Brasil, 2023e).

A permanência do estudante por mais tempo na escola possibilita uma melhoria da aprendizagem, garante mais inclusão social e proteção, além de proporcionar enriquecimento a partir de experiências através de atividades esportivas, artísticas, de cultura e lazer.

Segundo análise governamental, o sistema educacional vem apresentando dificuldades no cumprimento das metas do Plano de Educação 2014-2024, Lei n. 13.005/2014, especificamente na meta 06, que traz a oferta da “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica” (*apud* Brasil, 2023e). De acordo com o relatório apresentado pelo 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2022:

> [...] o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública brasileira caiu de 17,6% em 2014 para 15,1% em 2021. Ainda segundo o relatório, o Indicador referente ao percentual de escolas de ETI do País, era de 22,4% em 2021. Para que a meta de 50% das escolas públicas da educação básica com pelo menos 25% dos alunos do público-alvo da ETI, em jornada de tempo integral, seja atendida até 2024, será necessário um crescimento de 27,6% (Brasil, 2023e).

Em seu discurso, o ministro da Educação, Camilo Santana[35], afirmou que “esse programa talvez seja uma das grandes estratégias desse governo, do MEC, dentro da área da Educação” (Sanção, 2023), considerando também as diversas ações de recomposição e reajustes nos orçamentos em educação, em diversos setores, pela atual gestão governamental do país, e acrescenta, em detrimento dos poucos investimentos da administração anterior. E destacou, ainda, que a Escola em Tempo Integral garante

> [...] maior chance de ingresso nas universidades pela qualidade da escola, [...] maior taxa de ocupação e expectativa também de remuneração na formação, depois que esses alunos saem do ensino básico, redução dos índices de violência na juventude [...] [e] da redução da evasão [escolar] (Sanção, 2023).

A participação dos estados e municípios no programa será mediante adesão e critérios estabelecidos na Portaria n. 1.495, de 2 de agosto de 2023, que dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral. Com a adesão, as escolas das redes municipais e estaduais receberão recursos financeiros e técnicos para melhoria da infraestrutura, bem como do aprimoramento na formação de professores(as) e equipe gestora, para o desenvolvimento de suas propostas.

O programa, em sua apresentação, reconhece que a adesão por partes dos estados e municípios e o repasse dos recursos governamentais, por si só, não dão conta das dificuldades de se implantar a Educação em Tempo Integral. E, para possibilitar o seu êxito, haverá, por parte do governo, uma assistência técnica-pedagógica e financeira aos partícipes do programa.

> O Programa prevê assistência técnica-pedagógica e financeira aos estados, municípios e Distrito Federal e tem como ponto de partida a adesão ao mecanismo de fomento financeiro para a criação de matrículas de tempo integral. A adesão ao Programa e o recebimento dos recursos não solucionam, contudo, o complexo desafio de organização, gestão e implementação da educação integral em jornada ampliada na rede de ensino. Para assegurar a qualidade e a equidade na oferta do tempo integral, o Programa foi estruturado em 5 eixos - Ampliar, Formar, Fomentar, Entrelaçar e Acompanhar, articulando uma série de ações estratégicas, disponibilizadas a todos os entes federados (Brasil, 2023e).

[35] Discurso do ministro da Educação em rede nacional, por ocasião da sanção da lei de instituição da Escola em Tempo Integral, em 31 de julho de 2023.

O programa, então, apresenta 5 eixos estruturantes:

Ampliar – Considera que para a ampliação das matrículas deve-se ter uma gestão eficiente, equitativa e melhoria dos espaços escolares.

> Ações previstas para todo o ciclo do Programa:
> - Pactuação de metas de aumento de matrículas em tempo integral;
> - Publicação de Guia de gestão eficiente e equitativa das matrículas em tempo integral;
> - Suporte técnico e tecnológico no plano diagnóstico para eficiência alocativa;
> - Formação à Equipe técnica responsável pela gestão na rede;
> - Amparo técnico à execução do Programa;
> - Incentivo à adoção de critérios de equidade na alocação de matrículas;
> - Pactuação de plano de reformas e obras novas;
> - Incentivo à institucionalização de Programas locais de Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023c).

Formar – Ampliação e revisão das orientações curriculares, formação técnica das lideranças, articulação dos sistemas de ensino com as universidades e assegurar a qualidade da oferta.

> Ações previstas para todo o ciclo do Programa:
> - Realização de Seminários Regionais para atualização, revisão e consolidação de Orientações Curriculares por etapas e modalidades de ensino;
> - Produção e lançamento da coleção de publicações com orientações curriculares para a Educação Integral em Tempo Integral por etapa da Educação Básica e modalidade;
> - Formação de Equipes Técnicas de Secretarias e Gestores de Escola para Liderança Pública para Políticas de Educação Integral;
> - Articulação de Sistemas de Ensino com Universidades para Editais de fomento para pesquisa em Educação em Tempo Integral;
> - Articulação com Universidades para formação em Educação Integral em nível de extensão, aperfeiçoamento e especialização;
> - Planejamento e oferta, por meio da Universidade Aberta do Brasil, de três programas de aperfeiçoamento profissional:
> a) Gestão da Política de Educação Integral (Articuladores Pedagógicos);
> b) Gestão Escolar na perspectiva da Educação Integral (Diretores/ Coordenadores Pedagógicos);
> c) Currículo e Práticas Pedagógicas da Educação Integral (Professores) (Brasil, 2023c).

Fomentar – Oferta de materiais pedagógicos acessíveis e diversificados. Orientações curriculares para Educação Integral, com o incentivo a novos projetos e sua propagação.

> Ações previstas para todo o ciclo do Programa:
> - Concepção e planejamento para recursos que viabilizem conjuntos de materiais pedagógicos acessíveis e diversos para escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio vinculados às orientações curriculares para a Educação Integral;
> - Fomento a projetos inovadores de Educação Integral, mediante ferramenta de planejamento específico e disponibilização de recursos;
> - Difusão e Mostra Nacional de Experiências em Educação Integral e Tempo Integral (Brasil, 2023c).

Entrelaçar – Articulação da Educação e demais setores como saúde, assistência social, cultura, esportes e meio ambiente. Estabelecimento de parcerias visando o desenvolvimento integral, a formação para a cidadania e o trabalho.

> Ações previstas para todo o ciclo do Programa:
> - Estímulo e apoio aos arranjos intersetoriais no território identificando o potencial educativo dos territórios;
> - Articulação de políticas e programas sociais;
> - Celebração de parcerias e programas interministeriais;
> - Indução às parcerias intersetoriais regionais e locais (Brasil, 2023c).

Acompanhar – Acompanhamento e avaliação permanente do programa.

> Ações previstas para todo o ciclo do Programa:
> - Criação de instrumentos de avaliação das ações, projetos e resultados das iniciativas de educação integral no nível da escola e no nível da rede de ensino;
> - Criação de plataforma para gestão, monitoramento e avaliação sistêmica da Política;
> - Revisão de estudos e literatura, estímulo a novas pesquisas sobre novos indicadores para avaliação do desenvolvimento integral com vistas a amparar e informar tecnicamente Índices e Sistemas de Avaliação;
> - Constituição de Grupo de Trabalho para o Acompanhamento e Aprimoramento Permanente do Programa Escola em Tempo Integral junto com redes de ensino, universidades, pesquisadoras e pesquisadores, organizações da sociedade civil e associações de Conselhos de Educação (Brasil, 2023c).

Esperamos que os movimentos políticos pelo Programa Educação Integral, os investimentos anunciados em suas dimensões estruturais físicas e humanas sejam direcionados em favor de uma escola capaz de formar qualitativamente a todos, sem barreiras à inclusão de toda a sociedade.

5.2 A Educação Integral em Belo Horizonte: Programa Escola Integrada (PEI)

O PEI teve seu início em 2006 através de um plano piloto – *Projeto Escola Integral* –, implementado em seis escolas municipais da RME-BH.

> Essa proposta pedagógica coloca em destaque a integração entre escola e comunidade, de forma que os lugares próximos à instituição de ensino sejam disponibilizados para as atividades oferecidas aos alunos. Para a efetivação dessa proposta, a escola faz parcerias com universidades, Organizações não Governamentais (ONGs), igrejas, clubes e também utiliza espaços particulares como quadras, salões de festas, entre outros [...]. Esta estratégia além de trazer atividades de diferentes áreas de conhecimento
> (...) promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários (Belo Horizonte, 2015; Brasil, 2011, p. 6 *apud* Santos, 2018, p. 55).

O então *Projeto Escola Integral* surge no contexto da Proposta Escola Plural, política educacional que teve seu processo de implementação, em caráter experimental, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação entre 1995 e 1997[36].

> [...] Inspiradas nos eixos norteadores da Escola Plural[2] e, assim, sob o legado dessa proposta que as discussões acerca da ampliação da jornada escolar diária emergiram na capital mineira. Tendo inspirado o Programa Mais Educação, do Governo Federal, o PEI propõe a ampliação das dimensões educativas, a incorporação de novos saberes e de novos perfis profissionais, a concepção de cidade educadora e o desenvolvimento de ações intersetoriais (Ramalho, 2014, p. 16).

De acordo com Silva (2013), em 2007, após avaliação, o *Projeto Escola Integral* é reformulado e ampliado em mais escolas, com a adoção do nome como é conhecido até o presente momento – Programa Escola Integrada (PEI). A reformulação perpassa a proposta político pedagógica e aos profissionais[37] que seriam responsáveis por sua realização.

Citando o documento da SMED de 2007, Silva (2013) relata que

> a justificativa para mudança do nome do programa foi a necessidade de redimensionar a concepção de tempo integral para a ideia de escola integrada, considerando a educação um direito de todos e abrangendo todas as dimensões formativas do sujeito (SMED, 2007 *apud* Silva, 2013, p. 48).

"O Programa compartilha em suas concepções alguns pressupostos como os de formação integral dos sujeitos, cidade educadora e intersetorialidade" (Geber, 2015, p. 46). E acrescenta: nele "destaca-se a visão integral de educação defendida

[36] O processo de implantação da Escola Plural abrangeu cerca 173 escolas do município, 146.600 alunos do Pré a 8ª séries e 9.700 profissionais entre professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretarias escolares.

[37] Nomeados no programa a essa época de oficineiros ou estagiários (quando contratados através de vínculos com uma instituição de ensino superior). Especificamos melhor sobre esse profissional mais à frente.

por Paulo Freire, uma visão popular e transformadora associada à escola cidadã e à cidade educadora" (Evaristo *et al.*, 2008, p. 20 *apud* Geber, 2015, p. 46).

Segundo Geber (2015), o programa apresenta o entendimento de que a formação dos sujeitos não está circunscrita ao espaço escolar. A comunidade e a cidade têm parte importante a contribuir para a educação.

Com relação a cidade educadora, o autor esclarece que

> o conceito de cidade educadora teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da Carta Inicial das Cidades Educadoras, estabelecendo princípios, valores e práticas pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial a gestão municipal, no âmbito da organização e qualidade de vida das cidades e territórios onde os seres humanos se formam, trabalham e agem politicamente (Geber, 2015, p. 25).

Nessa proposta a cidade se torna o lócus de várias oportunidades de conhecimento e diversidade cultural ampliando assim, o repertório dos sujeitos, não fixando na escola o único local de acesso ao conhecimento, bem como não se restringe a ela (escola) a responsabilidade pela formação dos sujeitos. Assim, contam-se com novos recursos educacionais e culturais oferecendo uma multiplicidade de oportunidades de aprendizagem.

Sobre a dimensão da intersetorialidade, Evaristo *et al.* (2008, p. 20), consideram que essa tem papel importante nas "políticas sociais que combinam a oferta do ensino básico regular com serviços das políticas públicas de cultura, assistência social, meio ambiente, ciência e tecnologia, bem como com ações desenvolvidas por organizações sociais" (*apud* Geber, 2015, p. 46).

Através do programa, a RME-BH estende o tempo e oportuniza a ampliação da aprendizagem para crianças, adolescentes, jovens e adultos, respectivamente da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA)[38], em seus estabelecimentos de ensino, presentes nas nove regionais administrativas da PBH: Barreiro, Nordeste, Oeste, Centro-sul, Noroeste, Pampulha, Leste, Norte e Venda Nova. O PEI é ofertado aos estudantes regularmente matriculados nas escolas municipais, em seu contraturno de estudos, por meio de atividades culturais - artísticas

[38] Em 2018, iniciou-se o atendimento da Educação de Jovens e Adultos. As oficinas nessa modalidade de ensino poderiam ser realizadas antes ou depois das aulas ou aos sábados, segundo orientações da SMED à época. Em 2022, teve início o atendimento à Educação Infantil. No entanto, não são todas as unidades escolares que atendem a Educação Infantil e a EJA.

e esportivas - cuja adesão deve ser feita pelos responsáveis do estudante ou pelo próprio, em se tratando de estudante da EJA.

No programa, os estudantes têm como proposta desenvolver

> atividades de diferentes áreas do conhecimento, formação social e pessoal, lazer, esportes, cultura e artes, acompanhamento pedagógico, desenvolvidas em oficinas que completam o currículo de forma a integrar as diversas dimensões formadoras do ser humano (Coordenação do Programa Escola Integrada, 2008, p. 22 *apud* Silva, 2013, p. 49).

De acordo com a PBH,

> as atividades desenvolvidas nas oficinas atendem às seguintes áreas: Acompanhamento Pedagógico; Arte e Cultura; Educação Socioambiental; Educação e Diversidade; Direitos Humanos e Cidadania; Cidade, Patrimônio Cultural e Educação; Educomunicação e Uso de Mídias; Esporte e Lazer; Prevenção e Promoção à Saúde e Investigação no Campo das Ciências; Leituras na Educação Integral (Belo Horizonte, 2023).

O desenvolvimento das atividades no programa fica a cargo de profissionais denominados monitores(as)/estagiários(as). Um professor concursado da RME-BH assume a Coordenação do programa na unidade escolar, desenvolvendo a orientação e acompanhamento das atividades realizadas pelos monitores/estagiários do PEI, sendo este e a direção da escola responsáveis pelo bom andamento do programa[39].

> O professor comunitário é responsável pelo gerenciamento e organização do Programa dentro da escola. Por ser professor efetivo da rede municipal de Belo Horizonte sua função se torna um elo entre as práticas pedagógicas escolares e não escolares, articulando as ações do PEI com o Projeto Político Pedagógico da escola. Como docente efetivo da instituição, também participa de todos os processos pedagógicos juntamente com seus colegas, o que lhe possibilita articular as ações do PEI com a matriz curricular. Sua seleção se dá por meio de um processo simplificado realizado pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania [...] (Belo Horizonte, 2015, p. 37 *apud* Santos, 2018, p. 56).

O programa estabelece uma ampliação da jornada escolar de quatro horas e trinta minutos, perfazendo um total de 9h de toda a jornada escolar do estudante, entre a escola regular e as atividades do programa. As horas ampliadas são divididas entre alimentação, oficinas e deslocamento entre os espaços. Essa mobilidade se faz

[39] Anteriormente, o coordenador do programa era escolhido pela direção escolar. Desde o ano 2018, a SMED encaminhou para as escolas uma diretriz para a escolha do coordenador do programa: a direção deveria apresentar alguns nomes, bem como os professores que desejassem ocupar o cargo poderiam se manifestar e procederia uma eleição dos candidatos, pelo grupo de professores da escola.

necessária devido à pouca disponibilidade de espaços para a realização das atividades do programa dentro da própria escola, sendo necessário contar com espaços externos - comunitários e/ou alugados, próximos à escola.

Silva (2013) alerta que

> [...] se o espaço físico da escola não atende à demanda do programa, há também uma situação de indisponibilidade ou inadequação dos espaços alternativos em muitos bairros da cidade. Mesmo que o programa tenha como referência os princípios da Carta das Cidades Educadoras[40] [...], extrapolar os muros da escola pode tornar-se um fator limitante em comunidades onde os espaços alternativos, a segurança, a mobilidade são precários. Essas condições restringem a reinvenção ou ressignificação dos espaços da cidade pelos estudantes, pois transformam-se em territórios inseguros e desacreditados (Silva, 2013, p. 49).

Cardoso (2012, p. 103) observa que as turmas de tempo ampliado do programa não atendiam a todos os estudantes da RME-BH. “Só uma parcela dos estudantes da RME-BH frequentam as atividades da Escola Integrada. Não há espaço físico suficiente para atender a todos os alunos” (*apud* Silva, 2013, p. 48).

Antes do evento da pandemia de COVID-19, em 2020, as escolas, através das direções e coordenação do PEI, alugavam espaços bem próximos, de modo a viabilizar a ampliação do atendimento aos estudantes, mesmo assim em algumas escolas há uma lista de espera para o ingresso no programa. Com a pandemia, todos os contratos foram rescindidos. Houve também a suspensão dos atendimentos em contraturno nas escolas municipais. Após a retomada, o atendimento ao público da EJA retornou em poucas escolas.

Em Portaria SMED n. 321, de 13 de novembro de 2019, publicada no Diário Oficial do Município (DOM), que definia diretrizes e procedimentos do cadastro para levantamento de demanda para atendimento em tempo integral de estudantes matriculados na Pré-escola da Educação Infantil e no Ensino Fundamental da RME-BH para o ano letivo de 2020, a SMED determinou a matrícula compulsória de estudantes PEE e em situação de vulnerabilidade social no PEI. No entanto, nesse

[40] De acordo com Silva (2013), a Carta das Cidades Educadoras (2004) é fruto do 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona em novembro de 1990. Na oportunidade, foi sugerido “a construção de uma rede social educadora e o desenvolvimento do potencial educativo da cidade. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. Belo Horizonte coordena a [...] Rede Territorial Brasileira da Associação Internacional das Cidades Educadoras” (Carta das Cidades Educadoras, 2004 *apud* Silva, 2013, p. 49).

levantamento cadastral, evidenciou-se a indisponibilidade de vagas. Assim, determinou-se:

> Art. 8° - Nas escolas onde houver vaga para atendimento em tempo integral, será considerada compulsória a matrícula de crianças e adolescentes, nos seguintes casos:
> I – com deficiência, ostomizado ou com anemia falciforme, mediante apresentação, na DIRE respectiva, de laudo técnico emitido por profissional de saúde de nível superior que acompanha o(a) estudante;
> II – refugiado, circenses e cigano (ou sua família), mediante apresentação na DIRE de documento expedido pelos órgãos competentes, conforme Lei Federal n.° 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;
> III – explorados(as) na mendicância;
> IV – explorados(as) no trabalho infantil;
> V – em acolhimento institucional (abrigos); em acolhimento em Família Acolhedora ou que estejam abrigados(as) junto a suas famílias;
> VI – em situação de violência física, psicológica ou sexual (abusos e/ou exploração);
> VII – submetidos a cumprimento de medida socioeducativa (Lei n.° 12.594/12, art. 49, inciso VII);
> VII – filhos(as) de mulheres vítimas de violência doméstica, dentro dos critérios estabelecidos pela Lei Municipal n° 10.935/16 e/ou em acompanhamento pelos serviços das políticas de proteção social, devidamente atestado;
> IX – em acolhimento institucional ou familiar que estejam em situação de reintegração familiar;
> X – filhos(as) de mulheres acompanhadas pelo Projeto Acolhimento e Cuidado a Gestantes, Puérperas;
> XI – pertencentes a família acompanhada pelos serviços que compõem a Política para a População de Rua – Abordagem, albergues, repúblicas e Centros de Referência.
> XII – matriculados no 4.° ou no 5.° ano do Ensino Fundamental da RME, considerando maior índice de evasão na transição para os anos finais;
> XIII - matriculados no 8.° ou no 9.° do Ensino Fundamental da RME, considerando maior índice de abandono próximo e/ou após a conclusão do Ensino Fundamental.
> § 1° - Caso o candidato possua alguma deficiência, doença grave ou esteja sob medida de proteção, conforme os Incisos deste Artigo, os documentos e/ou laudos comprobatórios deverão ser entregues na respectiva DIRE até o dia 02/12/2019.
> § 2° - No caso de não apresentação dos documentos e/ou laudos de que trata o §1°, o sistema desclassificará a criança no critério de compulsoriedade, que passará a integrar a lista de espera com base nos critérios de vulnerabilidade social.
> § 3º - As escolas às quais se referem os Incisos XII e XIII do caput serão definidas após estudo efetuado pela DIRE (Belo Horizonte, 2019a, p. 11).

Anteriormente a essa portaria, a orientação que se recebia da SMED era a priorização de matrículas no programa de estudantes em situação de vulnerabilidade social, sem contar com a compulsoriedade da matrícula, nem para os que se encontravam vulneráveis socialmente, nem para os estudantes PEE. De acordo com

dados obtidos através da SMED[41] já haviam estudantes da EE matriculados no PEI e com a compulsoriedade das matrículas não houve um aumento expressivo delas.

Tabela 1 - Estudantes da EE matriculados no PEI

Ano	Estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no PEI
2018	1.667
2019	1.793
2020	1.626
2022	1.727
2023	1.763

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Atualmente o PEI é ofertado em todas as 176 escolas da RME-BH, de acordo com o portal da PBH.

5.2.1 Os(As) monitores(as)/estagiários(as) do PEI

O grupo de educadores do PEI é formado por profissionais que, no programa, recebem o nome de monitores(as)[42] quando estes são contratados pela Caixa Escolar; e de estagiários(as), quando estes são encaminhados via SMED, através de parcerias com as faculdades/universidades.

Segundo documento interno da SMED[43], no período da presente pesquisa, o quadro é composto por 1.471 monitores/estagiários, distribuídos em 176 escolas[44] em 9 regionais de Belo Horizonte.

Geber (2015) descreve algumas características desses profissionais e afirma que esses educadores “detêm determinadas características identitárias como a mesma faixa etária, vínculo com a comunidade onde trabalham e geralmente exercem oficinas permeadas pelos saberes locais” (*apud* Santos, 2018, p. 58).

Para a contratação dos(as) monitores(as) tem-se a orientação de que tenham o Ensino Médio completo. Um critério que conta a favor da contratação do profissional

[41] Dados coletados do Sistema de Gestão Escolar (SGE) - PBH, em 21 de setembro de 2023.
[42] Esses profissionais já foram nomeados como agentes culturais e oficineiros.
[43] Documento interno obtido através da Diretoria de Educação Integral (DIED).
[44] Segundo informação do portal da PBH, o PEI está presente em 176 escolas da RME-BH. Já em documento interno, obtido pela Diretoria de Educação Integral (DIED), o programa funciona em 174 escolas (Belo Horizonte, 2023).

para o programa são os seus saberes e experiências populares (Geber, 2015; Santos, 2018).

A jornada de trabalho pode ser de 30, 40 ou 44 horas semanais, conforme a demanda de cada unidade escolar. A seleção e processo de contratação é realizada por cada escola, com autonomia para escolha tanto desses profissionais quanto das oficinas[45] que serão realizadas.

Já com relação aos(às) estagiários(as), estes devem estar vinculados a um curso superior em andamento e são selecionados a partir de cadastro realizado junto ao site da PBH. Podem ser contratados por período de até 2 anos, desde que mantido o vínculo com a instituição de Ensino Superior, cumprindo carga horária de 20 ou 30 horas, conforme legislação nacional de regulação de vínculo de estágio.

Ambos os vínculos preveem as mesmas funções no programa, tais como:

> [...] a orientação e estímulo dos estudantes para a sua participação nas oficinas; responsabilizar-se pelos estudantes durante o tempo de desenvolvimento das oficinas, nas aulas passeio e demais atividades desenvolvidas pelo Programa; elaboração e planejamento das atividades[11] a serem realizadas de acordo com o perfil da comunidade escolar; participar de reuniões de planejamento, avaliação, formação, dentre outras, convocadas pela Diretoria de Educação Integral (Amorim, 2019, p. 29).

Nas oficinas, “os estudantes realizam atividades diversificadas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural” (Belo Horizonte, 2023).

Dayrell, Carvalho e Geber (2012, p. 160) afirmam que a ação formativa dos(as) monitores(as)/estagiários(as) está “voltada para a inclusão social e a autonomia dos educandos, e seu papel de mediador ‘pode se constituir como um modelo para as crianças e jovens, sendo para muitos uma referência de comportamento, valores e até mesmo de perspectiva de vida’” (*apud* Santos, 2018, p. 58).

Entre as funções dos(as) monitores(as)/estagiários(as) está a estimulação das experiências artísticas e culturais dos estudantes do PEI, além de mediar o diálogo entre a escola e a comunidade (Santos, 2018).

Os(As) monitores(as) e estagiários(as) devem ter um horário disponível, dentro da carga horária, para planejarem as atividades das oficinas[46]. Cabe dizer ainda, que

[45] As atividades educativas desempenhadas pelos profissionais com os estudantes são denominadas de oficinas. O tempo de duração de cada oficina é designado por cada escola.

[46] Conforme demonstraremos em capítulo posterior, esse horário de planejamento está sendo disponibilizado de acordo com as demandas da própria escola. De acordo com essa amostra, a maioria

podem participar (sem obrigatoriedade) de formações organizadas pela SMED através de parcerias como o Projeto Integrarte[47], Cefar[48], Grupo Galpão e plataformas como Khan Academy e Google, Artes ou no Clic[49], além de formações voltadas para a Educação Infantil, promovidos pelo Projeto APPIA[50], estes últimos ligados diretamente à SMED.

Cabe-nos trazer um dado, que nos parece relevante. Verificamos a partir dos estudos de Geber (2015) que algumas alterações foram feitas no programa e, que podem impactar na qualidade da oferta e do atendimento aos estudantes matriculados no PEI.

> Cada agente destinava quatro dias da semana para a oferta de oficina e acompanhamento dos alunos durante o programa. O quinto dia era destinado à atividades de planejamento, que eram cumpridas dentro da escola (Geber, 2015, p. 49).

Conforme podemos perceber, o tempo (1 dia) dado anteriormente às atividades de planejamento que poderia propiciar aos(às) monitores(as)/estagiários(as) a participação em algum(a) curso/formação ou mesmo um tempo maior para estudos, segundo a amostra obtida nessa pesquisa, não é mais uma realidade. Segundo os 108 respondentes, mais da metade, possuem de 40 minutos a 3 horas diárias de planejamento. Esses dados serão melhores qualificados no capítulo 6, que traz a análise dos dados.

Outro aspecto evidenciado pelo autor é a questão da preocupação de se ter no quadro de educadores(as) do programa, profissionais que tenham um bom relacionamento com a Comunidade.

---

das escolas não possibilitam um dia de planejamento, como Geber (2015) relata em sua pesquisa. O planejamento está em horários fracionados.

[47] O Projeto Integrarte - Curso de Formação Artística e Cultural - é realizado através de parceria entre a SMED e a Escola Livre de Artes Arena da Cultura (ELA–Arena) da Fundação Municipal de Cultura (FMC). O objetivo é qualificar os profissionais, que atuam nas escolas municipais de Belo Horizonte, em arte e cultura. Conforme consta no portal da PBH, trata-se de um dos investimentos da SMED "na busca de oferecer formação de qualidade e promover a melhoria dos programas de Educação Integral do Município, incentivando o protagonismo de seus atores" (Belo Horizonte, 2019b). Os cursos são: Artes Visuais, Circo, Dança, Design Popular, Música, Teatro e Patrimônio Cultural.

[48] O Centro de Formação Artística (Cefar), foi fundado pela Fundação Clóvis Salgado e oferece cursos básicos, profissionalizantes e de extensão em Teatro, Música e Dança.

[49] O Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade (Clic) é um espaço instalado no prédio da SMED, com o objetivo de promover a aprendizagem criativa. Atende aos alunos(as), professores(as), servidores(as) e toda a comunidade escolar da RME-BH.

[50] O Projeto APPIA: um olhar para a infância iniciou em 2018 com o objetivo de integrar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

> Segundo a matriz curricular do programa, os agentes deviam ter: ensino médio completo; boa articulação com a comunidade; conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola; experiência de trabalho comprovada com crianças e adolescentes; participação em grupo articulador na sociedade, que visa o trabalho e/ou discussão de temas relacionados à criança e ao adolescente (Geber, 2015, p. 49).

O que nos deixa com dúvidas: será que as escolas têm buscado priorizar contratar monitores(as) bem articulados em sua comunidade e/ou envolvidos em grupo articulador na sociedade?

Não foi possível aprofundar esse ponto junto aos(às) monitores(as)/estagiários(as), pois esse aspecto, agora observado, não fazia parte do rol de informações que julgamos necessárias, quando da elaboração das perguntas do formulário que fora enviado aos profissionais. Mas trata-se de um ponto importante quando se reflete sobre os inícios do programa, suas dimensões fundantes, sob o risco de se perder a essência e comprometer o seu êxito, pois segundo a análise de Geber (2015), a partir de Dubet (2006), foi possível constatar que

> [...] esses educadores, por conhecerem os jovens participantes de suas oficinas, por saberem onde vivem e por terem habilidade de dialogar com eles, acabam assumindo uma postura de mediadores sociais entre as políticas públicas que os contratam e os jovens alvos dessas ações (Dubet, 2006 *apud* Geber, 2015, p. 16-17).

Havia também uma parceria importante com a Universidade Federal de Minas Gerais, através do Observatório da Juventude.

> No segundo semestre de 2010, por meio do Observatório da Juventude, iniciamos o curso de Formação dos Agentes Culturais da Escola Integrada de Belo Horizonte. O curso, com duração de um semestre, tinha como objetivo promover uma formação que trouxesse subsídios pedagógicos para a atuação dos educadores, tendo como eixo norteador a reflexão sobre a metodologia do trabalho educativo.
> Durante a formação, os agentes relatavam suas vivências nas escolas, os saberes que trabalhavam nas oficinas, suas estratégias de ensino e também as relações que estabeleciam com os alunos (Geber, 2015, p. 19).

As formações acima mencionadas estão disponíveis na intenção de que contribuam em sua atuação nas oficinas. Mas nem sempre estes profissionais têm disponibilidade de tempo ou mesmo algum incentivo para buscá-las. E para os que buscam, é preciso interrogar se estas formações contemplam os aspectos pedagógicos diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, necessários para atuação dos(as) monitores(as)/estagiários(as) junto aos estudantes.

Tendo em vista a busca por progressiva ampliação do acesso ao PEI, em especial por parte dos estudantes da EE, torna-se relevante discutir a formação dos(as) educadores(as) que atuam no PEI para a efetivação da inclusão destes sujeitos.

A formação docente para a escolarização do PEE é um desafio no que se refere aos professores e professoras que atuam no turno regular do estudante. A presente pesquisa busca apontar esse desafio em relação ao contraturno, no que se refere às escolas de tempo integral. Ou seja, chama a atenção para a formação docente dos profissionais que atuam nesse espaço na RME-BH, especificamente no PEI.

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

> *"Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar" (Freire, 1996, p. 103).*

A proposta de Educação Inclusiva nas escolas brasileiras é frequentemente associada à inclusão de estudantes PEE, talvez por ausência de uma implementação política de Educação Inclusiva dissociada da EE. Duk (2006) nos mostra que a Educação Inclusiva está relacionada ao que a escola deve ser para todos(as).

> Educação inclusiva diz respeito à capacidade das escolas para educar todas as crianças, jovens e adultos, sem qualquer tipo de exclusão. A inclusão implica, portanto, desenvolver escolas que acolham a todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. As escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente (Duk, 2006, p. 57).

É necessário marcar que necessitamos de uma ruptura com essa associação: inclusão = público da Educação Especial, sob o perigo de incorrermos, o que de certa forma já acontece no chão da escola, em não promover a inclusão de todas as pessoas que, em alguma medida - seja pelas mais variadas situações - cognição, transtornos do neurodesenvolvimento, comportamentais, psíquicos, sociais, ou pela cor, classe, raça e etnia, têm direito a ela.

Para Coelho (2003),

> a escola é para todos, qualquer que seja a raça ou a classe social a que as pessoas pertençam, se moram nas ruas, becos ou prédios, se apresentam, ou não, deficiências. As escolas devem privilegiar a formação do sujeito em sua integridade e não só na dimensão conteudista. A escola inclusiva é o local da transformação social, do aprendizado com as diferenças, das mudanças de atitudes em relação ao ser humano (Coelho, 2003, p. 80).

Em se tratando especificamente do PEE, que nesta pesquisa faz parte do nosso objeto de estudo, a proposta inclusiva requer dos docentes perante o estudante, um olhar investigativo para reconhecer as potencialidades dos sujeitos e presumir competência, ao contrário de se ater às possíveis “faltas/falhas” dos sujeitos ou mesmo a busca frenética por laudos médicos. Principalmente, àqueles em que essas “faltas/falhas” podem ser percebidas ao primeiro olhar, como em alguns casos de pessoas com alguma deficiência física. Trata-se de uma busca constante e incessante pela ruptura dos paradigmas criados ao longo da história da humanidade e que insistem em povoar nossos imaginários. Como reconhecem Caiado, Berribille e Saraiva (2013),

> historicamente, o conceito de deficiência é sinônimo de incapacidade e vulnerabilidade. O estigma da inferioridade na relação com as pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa permanentemente provar suas potencialidades (Caiado; Berribille; Saraiva, 2013, p. 25).

Trata-se de uma proposição para visões e sentidos que nos permitam ações pedagógicas e/ou educativas, tendo em vista a promoção de uma acessibilidade tanto atitudinal quanto metodológica, sem barreiras no método de ensinar, sem barreiras nas devolutivas dos estudantes, e sem barreiras na forma de avaliar.

Caiado, Berribille e Saraiva (2013, p. 25) já faziam alusão ao “estigma” das pessoas com deficiência nos espaços escolares, com relação ao esforço docente contínuo pela homogeneidade dos grupos e turmas.

> Ao entrar na escola, o aluno com deficiência ainda encontra um espaço marcado pela lógica da homogeneidade. A pessoa que traz a marca da deficiência carrega a marca do improvável, da incapacidade, do diferente [...]; como se ser diferente não fosse algo inerente ao ser humano (Caiado, 2013, p. 23 *apud* Caiado; Berribille; Saraiva, 2013, p. 23).

As dificuldades e objeções quanto ao trabalho pedagógico com o PEE, segundo queixas recorrentes de professores, residem na lacuna existente na formação, entre outros. Acrescentamos, sem abarcar todos os obstáculos, que o quantitativo de estudantes em sala de aula, conforme disposto no sistema educacional, configura uma dificuldade. Tal quantitativo, transforma-se em algo que, de certa forma, inviabiliza uma inclusão de qualidade. Basta pensar sobre a diferença que há em cada ser humano, para entender que ao juntar todas essas singularidades, bem como as

necessidades específicas de cada um, as mais variadas possíveis, para compreender que o formato atual compromete uma Educação Inclusiva de qualidade.

Inúmeras pesquisas realizadas com grandes expoentes da educação trazem a formação docente como tema recorrente, primordial e relevante para a educação brasileira. São estudos realizados ao longo de décadas que marcam a trajetória de políticas públicas para a formação daqueles que são responsáveis e/ou responsabilizados pela construção da educação do país. Entre estes, temos Gatti e Nunes (2009 *apud* Antunes; Glat, 2011) que trazem a inevitável relação que deve haver entre teoria e prática no currículo de formação de professores, tendo em vista que essa formação reverbera em suas ações pedagógicas. A mesma pesquisa aponta o mau desempenho de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, o que obviamente origina discussões com o objetivo de reverter esse quadro, designando à formação docente um processo de intervenção.

Outro dado importante, reconhecido anteriormente em pesquisas, diz respeito à pouca oferta de disciplinas que trabalhem o conceito da diversidade e heterogeneidade dos sujeitos, como sinalizado por Pletsch (2009). No artigo, a autora pontua o caráter tradicionalista das formações de professores no Brasil, que ao seu ver, não davam conta da proposta da Educação Inclusiva. E reiterou que a formação para EE não ofertava conteúdos com necessária profundidade sobre as especificidades humanas, podendo incorrer em uma práxis segregacionista. Posteriormente, Kassar (2014 *apud* Pletsch; Araújo; Lima, 2017, p. 300) afirma que não há

> [...] consensos sobre qual deveria ser a formação de professores para atuar na Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Na análise da autora diferentes aspectos que ultrapassam especificidades da área precisam ser levados em consideração quando falamos de formação de professores para atuar com o público da Educação Especial (Kassar, 2014 *apud* Pletsch; Araújo; Lima, 2017, p. 300).

Para Coelho (2003) sem a formação de professores se põe em xeque a própria proposta de Educação Inclusiva.

> A inclusão escolar torna-se um desafio quase intransponível, caso os professores não tenham pistas sobre como lidar com esses alunos, se não foram formados para ensinar a eles. Esse é um dos componentes do processo de inclusão que não deve ser desprezado. O significado de ampliar a possibilidade de atender a esses alunos por meio do ensino regular não pode, porém se perder em decorrência de tal limitação. Sempre é possível pesquisar sobre como eles aprendem numa situação de classe regular, se nela estiverem vivenciando as possibilidades e os limites que tal situação proporciona (Coelho, 2003, p. 77).

A partir dos problemas na formação inicial de professores o Conselho Nacional de Educação, propôs novas Diretrizes Curriculares (CNE/CP 02/2015) para essa formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conforme esclarece Gatti (2021),

> em seu capítulo II, a nova Resolução propõe a base curricular comum nacional para a formação de docentes. Essa proposta está apoiada em pressupostos éticos relativos à equidade e **respeito à diversidade**, estipulando que as licenciaturas devem ter currículo com identidade própria (Art. 11), fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos e reconhecendo as instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (Gatti, 2021, p. 3, grifo nosso).

Em seu artigo 13, lê-se:

> § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11).

A partir das mudanças radicais ocorridas no governo federal após o golpe de 2016, são instituídas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2019, organizadas em três eixos norteadores para a formação inicial e continuada – conhecimento, prática e engajamento –, alinhados exclusivamente às competências e conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, instituindo a controversa Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Com relação ao tema da EE, indica que todos os cursos em nível superior de Licenciatura devem abordar os “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da EE, das propostas e projetos para o

atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais" (Brasil, 2019, p. 7). E, por fim, indica que as Licenciaturas voltadas para modalidades específicas, entre elas a EE,

> [...] por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2019, p. 9).

No documento, Capítulo I, artigos 3 e 4, semelhante à lógica das competências gerais, conforme estabelecido pela BNCC, exige do licenciando as seguintes competências gerais docentes:

> Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.
> Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:
> I - conhecimento profissional;
> II - prática profissional; e
> III - engajamento profissional.
> § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:
> I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
> II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
> III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
> IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
> § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:
> I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
> II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
> III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
> IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.
> § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:
> I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
> II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
> III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
> IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 2).

Especificamente para a EE, no capítulo IV, art. 12, a formação fundamenta-se nos: "marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais" (Brasil, 2019, p. 7). Continuando, em seu art. 16 traz que as

licenciaturas para atendimento das modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola,

> [...] devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2019, p. 9).

Todos os cursos de licenciatura devem apresentar a seguinte carga horária:

> I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
> II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
> III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
> a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
> b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 6).

É importante destacar que se trata de uma proposta que emerge pós golpe de 2016, e nela

> [...] a formação docente se torna, cada vez mais, instrumental, utilizada com o objetivo de atender as necessidades do capital. O lócus da formação deixa de ser a Universidade e passa a ser a escola, o espaço prioritário para as ações de ensino, pesquisa e extensão (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 896).

Costa, Mattos e Caetano (2021) afirmam que a conjuntura de atos políticos vem favorecendo as aspirações capitalistas e ideais neoliberais, com objetivo de controlar o ensino, a escola pública e a formação de professores.

> Observa-se que as últimas reformas educativas têm apresentado uma guinada histórica em direção aos interesses do capital. Na verdade, tem-se configurado um conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e discursos que se retroalimentam à luz dos preceitos do grande capital e sua filosofia neoliberal, que têm mirado a educação, as escolas públicas e as/os professoras/es, para fortificar a pedagogia do capital. Uma das ações, na atual conjuntura, que acena nessa direção, é a BNC-Formação, criada para "treinar professores" (CURADO SILVA, 2020), e, assim, materializar a BNCC, o que, na prática, significa controlar a formação docente e, por conseguinte, o ensino e a escola pública (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 903-904).

E apoiando-se em outros autores, afirmam:

> o que está em jogo nesse cenário é a formação da classe que vive do trabalho, sujeitos que aos olhos do capital devem ter como função atender sua agenda. Diante disso, a educação destinada à classe trabalhadora não precisa ser pautada nos conhecimentos necessários à formação cidadã, mas em conhecimentos que os prepare para o mercado de trabalho, o subemprego, o trabalho intermitente e o trabalho precarizado [...]. Para estes sujeitos não há necessidade de uma educação que vislumbre a transformação social ou o questionamento do *status quo*, nem professores com formação que permita ter um posicionamento crítico diante das injustiças sociais (Antunes, 2018 *apud* Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 905).

A BNC-Formação traz a mesma perspectiva presente em outras políticas de formação do professor, como evidenciam Evangelista e Triches (2009) ao analisarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), na Resolução CNE/CP n. 1/2006. Segundo as autoras, as diretrizes expressam

> [...] políticas que pleiteiam a reconversão docente pelo alargamento tanto da formação quanto das tarefas do Licenciado em Pedagogia. O alargamento da formação e da ação docente sugere um processo de reconversão que faz suceder ao Pedagogo o Licenciado em Pedagogia, que atuará na docência em sentido amplo, na gestão e na pesquisa. Certamente não se pode elidir o fato de que o seu sentido articula-se organicamente à reforma do Estado no Brasil, à política neoliberal e às demandas do mundo do trabalho com componentes da reestruturação produtiva deflagrada pós-1980 que penetraram o campo educacional (Evangelista; Triches, 2009, p. 2).

As autoras afirmam, sustentadas em autores como Shiroma (2004), Leher e Barreto (2003) e Catani, Oliveira e Dourado (2001), como as mudanças no curso de Pedagogia

> [...] estão ligadas à reestruturação do perfil docente pelas políticas educacionais em consonância com as mudanças na sociedade capitalista e as novas demandas do mercado de trabalho que exigem profissionais polivalentes e flexibilidade profissional [...] (Evangelista; Triches, 2009, p. 2).

Na mesma direção acenam Ximenes e Melo (2022) ao apontarem os impactos que a BNCC e a BNC-Formação trazem tais como padronização do currículo e do trabalho docente alinhado aos ideais neoliberal e capitalista e da ordenação do Estado mínimo, “bem como o engendramento da educação e da formação de professores a um ideário determinado pelo mercado mediante princípios administrativos e empresariais: gestão, planejamento, previsão, avaliações sistêmicas, controle, êxito” (Ximenes; Melo, 2022, p. 742).

Vinculada à BNCC, a BNC-Formação traz poucos fragmentos referentes à temática da EE na formação docente, enfraquecendo a discussão sobre as necessidades específicas, a singularidade e a diferença.

6.1 Formação continuada

Amaral (2017) descreve que alguns estudiosos da temática da formação continuada apontam duas modalidades de formação: a que está no docente, no seu desenvolvimento profissional e nos ciclos de vida; e a que está nas equipes escolares, concentrando na atuação do(a) professor(a).

A autora, fundamentada em Garcia (1999), relata que a formação na lógica do desenvolvimento profissional, tem a concepção de professor, como sujeito, simultaneamente, aprendente e ensinante. Há a valorização do “seu caráter contextual, organizacional, multidimensional e orientado para a mudança, implica a resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicional, individualizado das atividades formativas” (Amaral, 2017, p. 128). A autora relata, apoiando-se em Huberman (2007, p. 39-46), que na formação centrada nos ciclos de vida do docente, está na carreira e

> [...] estruturação do ciclo de vida profissional dos professores e que esta estruturação/formação de professores é um processo e pressupõe sete fases: a entrada na carreira; a fase da estabilização; a fase da diversificação/activismo; a fase do questionamento; a fase da serenidade e distanciamento afetivo; a fase do conservantismo e lamentações e por fim, a fase do desinvestimento que pode ser sereno ou amargo (Huberman, 2007, p. 39-46 *apud* Amaral, 2017, p. 128).

Já na formação com ênfase nas equipes escolares, o papel do coordenador pedagógico é de articulador e “a escola como principal *lócus* de formação” (Amaral, 2017, p. 129). Domingues (2009, p. 162) esclarece que o papel do coordenador nessa

abordagem é de fundamental importância, por ser este um articulador entre teoria/prática, construindo uma formação a partir de uma proposta coletiva, e neste trabalho, mobilizar trocas de experiências, saberes silenciados advindos dos professores, possibilitará uma prática “em prol da aprendizagem dos alunos e do aprimoramento dos professores” (*apud* Amaral, 2017, p. 129).

Parece-nos que a RME-BH propõe a formação continuada dos seus professores transitando pelas abordagens colocadas por Amaral (2017). As propostas formativas veiculadas na rede são as que tem como foco as equipes escolares, construindo coletivamente, a grade formativa, disseminando saberes e experiências do grupo; as que têm a perspectiva da carreira, como nos apresenta Neves (2022), ao abordar a parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e a SMED, com a oferta de pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Básica (LASEB).

A autora informa que “entre 2005 e 2018, foram ofertadas sete edições organizadas a partir de áreas elencadas pela SMED, tendo em vista as demandas das escolas” (Neves, 2022, p. 146).

Baseando-se no pensamento de Gomes *et al.* (2015), a autora relata que

> [...] o principal foco do curso consiste na “relação teoria-prática, numa perspectiva de análise e modificação da prática docente, com o propósito de superar dificuldades conhecidas e vivenciadas nos processos formativos das escolas, de modo a aprimorar a qualidade”. [...] sua organização se estrutura a partir dos seguintes objetivos:
> Aprofundar estudos e análises sobre a prática escolar; estimular a articulação entre o debate teórico-epistemológico e a prática dos professores no cotidiano da escola e da sala de aula; consolidar trocas de experiências e diálogos sobre os desafios da realidade das escolas e da educação brasileira; ampliar conhecimentos e garantir a realização de processos de reflexão abrangentes a respeito das políticas públicas de educação (Gomes *et al.*, 2015, p. 307-308 *apud* Neves, 2022, p. 147).

Nessa trajetória as área de concentração ofertas foram: Alfabetização e letramento; Educação Matemática, Juventude e Escola e de História da África; Educação Infantil; História da África e Cultura Afro-brasileira; Juventude e Escola; Educação das relações étnico raciais; Aprendizagem e ensino na educação básica; Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero; Educação e Cinema; Educação em Ciências; Múltiplas Linguagens em Educação Infantil; Processos de Alfabetização e Letramento; Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica; Coordenação pedagógica e prática do cotidiano escolar; Educação de jovens

e adultos; Educação, diversidade e intersetorialidades; e Educação Inclusiva, pessoas com deficiência, acessibilidade e prática educativa.

Sinalizamos no tópico anterior os retrocessos que a BNC-Formação apresenta na formação inicial de professores e que podem ser percebidos também na BNC-Formação Continuada.

A Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) descaracteriza a formação docente que vem sendo defendida historicamente, enfocando a busca pela eficácia e alcance de competências, diminuindo espaço de uma formação reflexiva em diálogo com a importância da formação continuada (Brasil, 2020a).

A proposta vem sendo amplamente criticada, desde enquanto minuta, por seu caráter autoritário devido a "ausência de Consulta Pública, de audiência, ou mesmo de convite do CNE às entidades acadêmico-científicas nacionais, entre outras" (ABdC *et al.*, 2020, p. 1), nas discussões relativas ao documento. Para as entidades que assinam o *posicionamento contra a minuta* tal postura revelou "a opção do CNE em romper com importantes prerrogativas de participação que vinham sendo minimamente consideradas em busca de democratização e de efetiva transformação do egrégio colegiado em órgão de Estado" (ABdC *et al.*, 2020, p. 1).

As entidades já alertavam em seu posicionamento que a homologação do documento significaria a enfatização da desvalorização e da precarização da formação docente. Bem como alertaram em seu manifesto, por ocasião da sua homologação, que

> persistem atitudes que contrariam a legislação, pois estão desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que deveria ser considerado pelos CNE/MEC, buscando a articulação, especificamente, entre formação inicial e continuada e entre esta e as demandas da escola e seus profissionais (ANFOPE *et al.,* 2020, p. 1).

Portanto, a BNC-Formação Continuada, definida pela CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, traz a ruptura "com a concepção e os princípios de base comum nacional para a educação básica e para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores, desde os anos 1980, e materializada na Resolução CNE/CP nº 02/2015" (ABdC *et al.*, 2020, p. 1).

Segundo as entidades, considerou-se

> [...] um grande retrocesso essa opção de retomar concepções ultrapassadas de formação restrita a habilidades e competências, como as expressas na BNCC (2017) e nas DCNs para a formação inicial (2019), agora para a formação continuada (ABdC *et al.*, 2020, p. 1-2).

Após a exposição sobre a formação do professor, considera-se importante trazer a reflexão de Evangelista (2016) nomeada por ela de *"faces da tragédia docente no Brasil"*. Nela, a autora elucida como as políticas anteriores de formação do professor vem construindo o "professor reconvertido; desqualificado; responsabilizado; 'eadeizado'" (Evangelista, 2016, p. 1)

A *Reconversão docente*, como mencionado no tópico anterior, "pode ser entendido como aspecto do processo de reconversão laboral iniciado nos anos de 1980, quando as mudanças estruturais nas relações capitalistas de produção e a reforma do aparelho de Estado no Brasil, nos anos de 1990, ganharam maior visibilidade" (Evangelista, 2016, p. 4). A educação foi solicitada a "prestar sua colaboração em toda a América Latina sofrendo os influxos de uma reforma educativa gestada pelas frações burguesas dominantes em nível internacional" (Evangelista, 2016, p. 4). Foi um período em que se instalou uma crise econômica, mediante novas exigências mercadológicas, bem como da produção brasileira. O trabalhador foi responsabilizado por sua desqualificação para atender às novas tecnologias, gerando relações trabalhistas flexíveis e desemprego.

Dessa forma, com a pressão de órgãos internacionais que defendiam a reconversão das instituições de ensino e dos conteúdos a serem ensinados, a educação é convocada a dar sua colaboração. Segundo De Rossi (2005) citado por Evangelista e Triches (2009), a reconversão docente significa "o conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos" (De Rossi, 2005 *apud* Evangelista; Triches, 2009, p. 6) e tornar as políticas educacionais palatáveis "às pressões econômicas das agências (inter)nacionais" (Gindin, 2006, p. 98 *apud* Evangelista; Triches, 2009, p. 6).

Assim sendo, Evangelista (2016) sustenta que:

> chegar-se-ia, então, à “qualidade da educação”, bordão que subsumia o propósito de subordinar a Educação escolar e a formação docente às demandas do âmbito econômico. A reconversão abrangia mudanças nas funções docentes; na avaliação de alunos, professores e gestores; na profissionalização do magistério; no sistema de certificação; nas gratificações por desempenho; nas novas formas de gerenciamento do sistema educacional; na descentralização e autonomia escolar; na flexibilização da legislação e do currículo; na prestação de contas (Evangelista, 2016, p. 5).

O *professor desqualificado* está no bojo de discursos que trouxeram prejuízos à credibilidade na sua formação e atuação profissional, o que justificou um vasto sistema de avaliações. Para Evangelista (2016, p. 6), fica claro a necessidade de desqualificar o professor pois, “é necessário torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência, incluindo a profissional. Tal processo encontrou na mídia, em OM[51] e em intelectuais os meios de sua elaboração e difusão”. Assim, o professor teve sua profissão questionada e responsabilizada pelos insucessos em relação ao desenvolvimento do País e ao combate à pobreza, sofrendo o que Evangelista (2016) nomeou de “degradação social”.

Somado à sua desqualificação, acrescenta-se o conveniente desejo de despolitizar esse profissional para que este se sinta revestido da sua “culpa” pelo mau êxito do ensino e suas consequências na falta de conhecimento do povo brasileiro e da pobreza.

A *responsabilização do professor* tem início nas políticas de profissionalização da educação nos anos 1990, afetando tanto os professores como o Estado. No empenho pela reforma do Estado e da reestruturação capitalista estava a ideia de que os problemas brasileiros residiam na falta de formação e profissionalismo o que afetava os professores e funcionários administrativos. Nesse período, as autoras Shiroma e Evangelista (2004) encontraram “palavras e conceitos recorrentes em documentos nacionais e multilaterais, entre os quais a ideia de profissionalização, ligada a uma teia conceitual importante: empregabilidade, competência, eficiência/eficácia, capital social” (Shiroma; Evangelista, 2004, p. 5 *apud* Evangelista, 2016, p. 9).

Evangelista (2016, p. 10) relata que a ideia vigente residia na “má qualidade do ensino como resultado de ineficazes métodos de gestão e gerenciamento dos recursos públicos, assim como da formação precária do professor”. Aos poucos os problemas educacionais vão sendo atribuídos a má administração e gestão

[51] Organizações Multilaterais (OM).

educacional e aparecem as propostas de monitoramento, avaliação, gerenciamento, deflagrando nos anos 2000 a ideia de responsabilização.

Na centralidade da responsabilização do professor, segundo interesses capitalistas, reside no professor que, ao não realizar o seu trabalho adequadamente, terá como resultado um cidadão desempregado.

> Convencendo-se o professor de que sua atuação pode gerar má qualidade do ensino, logo desemprego, logo pobreza, logo não desenvolvimento econômico do país, boa parte da tarefa de construção de consenso em torno da inevitabilidade do capitalismo estará conquistada. Há aqui uma nuvem a ser dissipada. Embora o slogan responsabilização docente aposte no "empoderamento" docente, o que esconde, justamente, é um profundo processo de fazer o professor arcar com consequências escolares, econômicas, sociais que não são de sua alçada (Evangelista, 2016, p. 10).

E a autora acrescenta:

> [...] é um profundo processo de fazer o professor arcar com consequências escolares, econômicas, sociais que não são de sua alçada. Esse deslocamento perverso imputa as condições de existência da população brasileira ao professor; os problemas sociais e econômicos não derivam das negociações da burguesia interna, ao sabor dos interesses de suas várias frações, com o Capital internacional; não derivam de suas opções econômicas e políticas. Derivam do fato de que o professor não é responsabilizado por sua formação, pelo investimento em sala de aula, pelo empenho na aprendizagem do aluno, pelo interesse na mudança de conteúdos e métodos pedagógicos, pelo respeito às tecnologias. Se os problemas socioeconômicos nascem no campo da educação, se nele devem encontrar a solução, se o professor – embora responsabilizado – não tem competência para tal solução, temos aqui um falso dilema, consequência do movimento ideológico burguês dominante (Evangelista, 2016, p. 10).

O *professor "eadeizado"*, segundo Evangelista (2016), refere-se ao fato da crescente ampliação de vagas em cursos de licenciatura na modalidade EaD, concedendo a formação do professor aos interesses privatistas[52]. "A EaD está envolvida na expansão desordenada das vagas em nível superior, especialmente na rede privada de ensino, e é uma das formas de atendimento às orientações internacionais de 'diversificar' institucionalmente o ES" (Shiroma, 2000 *apud* Evangelista, 2016, p. 11-12).

Evangelista (2016) ressalta que o governo não hesitou em passar a formação do professor à iniciativa privada. O que configura para a autora, a decisão

[52] A modalidade EaD também está presente no setor público de ensino.

governamental de renunciar a responsabilidade pela formação do professor em nível nacional.

> [...] O Estado desertou da tarefa da formação do magistério nacional e, organicamente articulado ao Capital, precisa objetivamente impedir que na escola pública se criem as condições para a sistematização e difusão de um saber científico capaz de expor as determinações históricas das condições de vida da classe trabalhadora, incluído o professor (Evangelista, 2016, p. 14).

Nas quatro faces da tragédia docente apresentada por Evangelista (2016, p. 14), “o que está em jogo [é]: amestrar o professor, instrumentalizando-o e buscando retirar-lhe a consciência de seu próprio trabalho”. O que explica, segundo a autora, “a violência simbólica e física contra ele, habitual no país, como o nível elevado de tensão face às perdas intermitentes que vêm sofrendo em termos de carreira, salários e condições de trabalho” (Evangelista, 2016, p. 14).

Mediante as questões apresentadas sobre a formação de professores é necessário ter um olhar atento ao processo de formação dos demais educadores(as) que se encontram nas escolas. Na RME-BH, no PEI, contamos com os(as) monitores(as)/estagiários(as) que ministram práticas educativas, junto aos estudantes e, entre eles, os da EE, no contraturno da escola regular. Portanto, consideramos a possibilidade de uma formação para este grupo. Mas qual formação seria exequível? Quais temas deveriam abranger esta formação?

Em face do exposto, passaremos a apresentar os dados gerados a partir da investigação realizada junto aos(às) educadores(as) e monitores(as)/estagiários(as) do PEI, no que se refere ao trabalho com estudantes PEE. As respostas foram detalhadas e as análises realizadas a partir de cada pergunta do questionário.

7 FORMAÇÃO E CONCEPÇÕES DOS(AS) EDUCADORES(AS) DO PEI EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

> *"[…] quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito" (Freire, 2001, p. 18).*

Os dados apresentados neste capítulo foram gerados através do preenchimento de um questionário, via Google *Forms*. Neste, as perguntas foram divididas em 3 categorias: 1) Perfil Pessoal - 5 questões; 2) Perfil Acadêmico – 2 questões; 3) Perfil Funcional – 24 questões; totalizando 31 questões.

O quantitativo de educadores(as), segundo dados obtidos no período da pesquisa, através da SMED, é de 1.471 monitores(as)/estagiários(as), distribuídos em 176 escolas[53] em 9 regionais de Belo Horizonte.

Tabela 2 - Monitores(as)/Estagiários(as)/Regionais

Regionais PBH	Monitores(as)/Estagiários(as)
Barreiro	14
Centro-sul	13
Leste	13
Nordeste	14
Noroeste	9
Norte	21
Oeste	8
Pampulha	13
Venda Nova	3
Total	**108**

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Como pode ser observado na Tabela 2, contamos nessa amostragem com a participação de monitores(as)/estagiários(as) de escolas de todas as regionais de Belo Horizonte. Foram 109 respostas recebidas de escolas abrangendo todas as regionais de Belo Horizonte:

- 98 monitores(as);
- 10 estagiários(as);
- 1 participante que optou por não responder a pesquisa.

[53] Há uma divergência nesse quantitativo de escolas conforme nota n. 44.

É importante ressaltar que os(as) estagiários(as) que atuam no PEI exercem as mesmas funções que os(as) monitores(as).

Tabela 3 - Faixa etária/gênero

Idade	Feminino	Masculino	Prefiro não responder
18 - 21	9	6	
22 - 25	11	7	1
26 - 29	6	6	
30 - 33	14	2	
34 - 37	8	3	
38 - 41	9	3	
42 - 45	4	2	
46 - 49	3	4	
50 - 53	5		
54 - 57	2		
58 - 61	2		
66 - 70	1		

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A partir da Tabela 3 - Faixa etária/gênero dos participantes, verificamos que a atividade de monitor(a)/estagiário(a) de oficinas do PEI é exercida por profissionais majoritariamente do gênero feminino e com idade que varia entre 18 e 70 anos.

Tabela 4 - Faixa etária/gênero/raça e cor

	Feminino			Masculino				Prefere não responder sobre gênero	Total
Idade	**Branca**	**Parda**	**Preta**	**Branca**	**Indígena**	**Parda**	**Preta**	**Parda**	
18-21	3	4	2	1		5			15
22-25	4	4	3	2	1	2	2	1	19
26-29	1	3	2	1		5			12
30-33	5	4	5				2		16
34-37	1	4	3	1		1	1		11
38-41	1	5	3			1	2		12
42-45	1	1	2	1			1		6
46-49	1	1	1	1		3			7
50-53		2	3						5
54-57	2								2
58-61		1	1						2
66-70			1						1
Total	19	29	26	7	1	17	8	1	108

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Na amostra coletada verificamos que entre os profissionais, o gênero feminino se sobressai, conforme descrito acima, com o quantitativo de 74 monitoras/estagiárias entre brancas, pardas e pretas. Já o gênero masculino apresenta o quantitativo de 32 monitores/estagiários entre brancos, pardos e pretos; 1 monitor/estagiário do gênero masculino indígena e 1 pessoa que se declarou parda e que optou por não responder com relação ao gênero. No quantitativo geral há maior número de pessoas que se declaram pardas e pretas, ou seja, 47 pardos(as), 34 pretos(as), 26 brancos(as) e 1 indígena.

Com relação à faixa etária dos(as) educadores(as) a predominância está entre 18 e 33 anos de idade. Esse dado foi constatado por Geber (2015) ao mencionar Reis (2012):

> Reis (2012), em sua pesquisa, também identificou que 55,7% dos agentes eram jovens, com idade entre 18 e 29 anos. Se adotarmos como critério a faixa etária de juventude estendida, até 34 anos, o percentual passa para 71%[36]. Os dados apontam para uma predominância de agentes jovens no Programa. A identificação desses sujeitos com a juventude não se restringe ao caráter etário. Os dados apresentados por esses sujeitos os aproximam em aspectos característicos de ser jovem em nossa sociedade, como, por exemplo, o fato de 62,3% dos agentes serem solteiros e 52,7% morarem com os pais ou parentes (Reis, 2012 *apud* Geber, 2015, p. 121).

A partir dos 42 anos, percebemos uma diminuição gradual de profissionais no programa, conforme demonstra a Tabela 3. Consideramos interessante a variação de idades dos profissionais nesta amostra: 18 aos 70 anos. Foi possível identificar que dos 108 participantes, 3 se declaram como pessoas com deficiência (baixa visão) e 1 com Transtorno do Espectro Autismo (TEA).

Nas faixas etárias encontradas temos majoritariamente gerações cuja escolarização básica ocorreu após o paradigma da inclusão alavancado pelo movimento mundial, especialmente em decorrência de declarações como a de Jomtien (1990) e Salamanca (1994); bem como o processo de implantação do Programa Escola Plural (1995), na RME-BH; além das Diretrizes Municipais para a Educação Inclusiva (Belo Horizonte, 2004) e a PNEEPEI (Brasil, 2008). O que nos remete a considerar, em que medida se trata de uma geração, cuja escolarização proporcionou maiores oportunidades de encontro com a diversidade e a diferença.

No entanto, registramos que 63 monitores(as)/estagiários(as) do PEI afirmaram que não têm convívio ou conviveram com pessoas com deficiência; 18 manifestaram que convivem socialmente; 12 têm uma relação de parentesco - Tios, irmãos, sobrinhos, filhos, neto; 15 tiveram/têm relação profissional. Em uma resposta constatamos que houve associação de diagnóstico de saúde mental (esquizofrenia) como deficiência e em outra, de nomear a pessoa com deficiência com o termo “pessoa especial”. Essas duas ocorrências nos apontam um entendimento desatualizado em relação ao conceito de deficiência.

Em algumas colocações dos participantes, percebemos um impacto positivo da presença da pessoa com deficiência em suas vidas, seja quando essa relação se dá socialmente, profissionalmente ou em família:

> *“Cuidei de uma criança, por quase dois anos, com dificuldade em locomoção, e estava fazendo tratamento com fisioterapia, e em alguns momentos livre, a escola incentivava ele a ficar de pé. Um dia ele chegou na escola e gritou pelo meu nome e me mostrou que conseguia ficar em pé. Nu essa experiência me comoveu por demais” (Monitor(a) Contação de História).*
>
> *“Convivo atualmente com uma pessoa surda, contudo ele não se vê como deficiente. Nossa convivência é super leve e divertida tendo em vista que iniciei um curso de LIBRAS no início do ano a fim de poder me comunicar com pessoas surdas” (Estagiário(a) Reforço Escolar).*
>
> *“Já fui apoio ao educando durante 9 anos e foi uma experiência surreal, pois aprendi muito com as crianças e hoje tenho um olhar diferenciado” (Monitor(a) Contação de História).*

> *"Convivo com pessoas surdas, meus amigos (de todas as faixas etárias, mais ou menos 30 pessoas) da igreja e alguns professores do curso técnico de tradutora e intérprete Libras/Português. Eu aprendi que o mundo do surdo é diferente do mundo ouvinte e que a maneira deles de pensar é diferente da nossa, sempre visual e bastante literal. No começo tive dificuldades com a língua, mas depois de 3 meses já estava mais familiarizada.*
> *O que mais me motivou para aprender Libras foi o lançamento de um livro infantil para o público surdo, que fui acompanhar minha mãe (que já se comunicava em Libras, por causa dos colegas de trabalho dela) e fiquei uma hora sem entender os diálogos no lugar. Percebi como o surdo se sente na maioria das vezes e quis aprender a língua" (Estagiário(a) Língua Portuguesa).*

> *"São pessoas muito boas de conviver, aprendemos a valorizar e a ver a vida de outros ângulos, aprendemos a ser sensíveis uns com os outros" (Monitor(a) Reforço).*

> *"Minha neta e sobrinha tem Autismo. Minha sobrinha já é maior, tem 19 anos e nossa convivência sempre foi muito boa. Minha neta tem 4 anos e descobrimos faz pouco mais de 1 ano e passamos por um período de aceitação um pouco difícil, porém agora estamos sabendo como lidar com a situação e a convivência também melhorou muito" (Monitor(a) Informática e Reforço escolar).*

Averiguamos que há impressões similares às apresentadas com frequência por professores(as) do turno regular/curricular nas escolas, tais como: a ausência de um profissional de apoio para acompanhar os estudantes da EE, relacionando esta ausência a perdas para os mesmos. Tais como o depoimento a seguir:

> *"Sou estagiária no PEI há exatamente 11 meses, durante esse período tive a oportunidade de conviver com duas crianças com certa deficiência física e intelectual. A criança nº 1 tinha pouca dificuldade de locomoção e bastante dificuldade de aprendizado e não tinha um profissional de apoio para acompanhá-la; em nossas aulas de reforço escolar, por mais que desenvolvesse algumas habilidades em um curto período de tempo (de um dia para o outro) se esquecia por completo da realização ou utilização de tal habilidade.*
> *Já a segunda criança tem algumas dificuldades motoras e também de aprendizagem, contudo é acompanhada por uma profissional de apoio que a instrui e a incentiva em todas as atividades. No momento estou atuando com a oficina de meio ambiente, seguindo por vertentes educacionais e lúdicas (alfabetização), além de trabalhar o autoconhecimento, tem sido uma experiência obstaculosa, porém linda e de muito conhecimento para adaptar e incluí-la em todas as atividades" (Estagiária Educação Ambiental).*

Um participante considerou que há falta de preparo dos profissionais para atender estudantes com deficiência nas escolas.

> *"Sinto que os profissionais da Rede Municipal não estão preparados para receber tais demandas" (Monitor(a) Educomunicação).*

Com relação ao perfil de escolaridade dos participantes na amostra obtivemos:

Tabela 5 - Escolaridade

Escolaridade	Monitores(as)/Estagiários(as)
Ensino Fundamental completo	1
Ensino Médio incompleto	2
Ensino Médio	30
Magistério	3
Superior Incompleto	3
Graduando	41
Graduado	22
Graduado, cursando outra graduação	3
Pós-graduando	2
Pós graduando, com 2 graduações	1
Total	**108**

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Trata-se de um perfil diferente do encontrado por Geber (2015, p. 16): “em relação à escolaridade, 70% dos entrevistados havia completado o Ensino Médio, sendo que, desses, cerca de 30% conseguiram chegar à universidade (Ensino Superior completo ou incompleto)”.

Em nossa pesquisa tivemos 1 participante que tem o Ensino Fundamental completo, 2 participantes que não terminaram o Ensino Médio e 33 que possuem Ensino Médio ou Magistério e 3 com curso superior incompleto. Os(As) demais participantes: 63 são graduandos(as) ou graduados(as), 3 são graduados, cursando outra graduação, 2 pós-graduandos e 1 com duas graduações realizando pós-graduação. Dessa forma, nesta pesquisa, comparando-a com a de Geber (2015) temos um percentual de 63,9% de participantes com um perfil de escolarização acima do mínimo exigido para o cargo.

Tabela 6 - Escolaridade e formação em inclusão

Monitores/estagiárioas(as)		Realização de curso ou formação específica em inclusão?	
Escolaridade	**Quantitativo**	**Não**	**Sim**
Ensino Fundamental completo	1	1	
Ensino Médio incompleto	2	2	
Ensino Médio	30	28	2
Magistério	3	1	2
Superior Incompleto	3	3	
Graduando	41	30	11
Graduado	22	15	7
Graduado, cursando outra graduação	3	2	1
Pós graduando	2	1	1
Pós graduando, com 2 graduações	1	1	
Total Geral	**108**	**84**	**24**

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A partir da Tabela 6 podemos verificar se os(as) educadores(as) realizaram alguma formação/curso dentro da temática da inclusão, em algum momento da sua trajetória profissional. Analisando-a, percebemos que 77,8% dos participantes não realizaram curso ou formação específica dentro da temática da inclusão. Somente 22,2 monitores(as)/estagiários(as) apresentaram alguma formação/curso sobre o tema, desses:

- 4 educadores(as) com escolaridade no nível Ensino Médio/Magistério, afirmam terem participado de uma formação/curso dentro da temática da inclusão: 2 pela empresa Minas Gerais Administração e Serviços S.A (MGS)[54], quando em outra função dentro da escola, que parece ser pelo seu relato em outras perguntas, como Auxiliar de Apoio ao Educando (AAE); 1 informa que foi dentro da escola; 1 não especifica onde.
- Os demais, 20 educadores(as), fazem parte dos participantes que têm acesso ao Ensino Superior, seja como graduandos, graduados, etc.

[54] A empresa Minas Gerais Administração e Serviços S.A (MGS) assumiu, através de contrato com a PBH, a contratação de vários funcionários que prestam serviços nas escolas da RME-BH, entre eles AAEs, cantineiras, porteiros e serviços gerais. Os(As) monitores(as) do PEI permanecem com vínculo de trabalho celetista, através da Caixa Escolar e os(as) estagiários(as), através de contrato pela SMED.

As graduações, em curso, informadas pelos(as) monitores(as)/estagiários(as) do PEI são em maioria licenciaturas: Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras, História, Filosofia e Educação Física. Mas também encontramos: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciência da Computação, Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição, Biomedicina e Veterinária.

Sobre os cursos de licenciaturas, Pletsch (2009) descreve a partir de pesquisas, que estes têm em sua grade curricular disciplinas voltadas à Inclusão, porém apresentam carga horária pequena, o que propicia um conhecimento pouco aprofundado sobre o tema, bem como minimiza a oportunidade de reflexão sobre a diversidade e a diferença em sua formação.

> O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (Glat; Pletsch, 2004; Pletsch; Fontes, 2006 *apud* Pletsch, 2009, p. 150).

A afirmação de Pletsch (2009) diz respeito a uma preocupação legítima, pois temos vários profissionais da educação, cuja formação antecede a esse período, e que se apresentam queixosos dessa ausência e/ou pouca formação.

De 2009 para cá, a partir das Diretrizes Curriculares para a formação docente, sobretudo a CNE/CP 02/2015, muitas alterações já foram realizadas nas grades curriculares das licenciaturas. É possível que os(as) educadores(as) que estão com uma graduação, dentro das licenciaturas acima referidas, já estejam em contato com esse conteúdo.

Entre os(as) educadores(as) que já são graduados temos: Pedagogia, Letras, História, Educação Física, Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Comunicação Social, Design de Moda, Direito e Tecnologia da Informação.

Quanto às oficinas ministradas pelos(as) monitores(as)/estagiários(as), estas estão dispostas na Tabela 7 (abaixo). Um participante, embora tenha vínculo empregatício com o PEI, como monitor(a) de Suporte de TI não está na tabela a seguir, por não estar desenvolvendo oficina, ou seja, não está todos os dias diretamente com os(as) estudantes na escola.

Tabela 7 - Oficinas ofertadas[55]

Oficinas ofertadas	Monitores(as/Estagiários(as)
Acompanhamento pedagógico/Para casa	11
Apoio à coordenação	9
Arte	1
Arte e Artesanato	1
Arte e dança	1
Arte e Jogos	1
Artesanato	7
Artesanato e Reforço	1
Boxe	1
Busca Ativa	1
Capoeira	1
Capoeira e Dança Afro	1
Contação de história	3
Dança	5
Danças Folclóricas	1
Desenho	1
Educação Ambiental	2
Educomunicação	1
Esporte e Psicomotricidade	1
Esportes	9
Futsal	1
Informática	21
Informática e Reforço escolar	1
Intervenção Artística/Dança	1
Jiu-Jítsu	2
Jogos e Brincadeiras	2
Jogos, Brincadeiras e Literatura	1
Laboratório de Ciências	1
Língua Portuguesa	1
Matemática	1
Música	1
Recreação	1
Reforço escolar	8
Reforço escolar e busca ativa	1
Robótica	1
Taekwondo	2
Teatro	2
Total Monitores/Estagiários/Oficinas	**107**

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

[55] Na Tabela 7 - Oficinas ofertadas, temos um(a) monitor(a) estagiário(a) que é contratado como Busca Ativa. Em 2021, foram implantados os Programa Busca Ativa e MapAtivo: Comunidade Educadora, em parceria com o Instituto Cultiva, devido ao afastamento dos estudantes da escola pela suspensão das aulas em março de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19. “O programa MapAtivo: Comunidade Educadora foi desenvolvido em 34 escolas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social e com grandes desafios a serem superados. Inicialmente, foram definidos alguns critérios de escolha para priorização dos(as) estudantes cujas famílias seriam visitadas, como: impossibilidade de acesso às atividades remotas, ausência de retorno em comunicações com a família, ausência de suporte tecnológico e queda no desempenho escolar. Entretanto, o compromisso com a oferta de uma educação para todos e todas conduziu à definição de que essa atenção direta deveria se estender a todos(as) os(as) estudantes. As visitas foram realizadas por 102 monitores(as) do Programa Escola Integrada que atuam como articuladores(as) comunitários(as)” (Dalben *et al.*, 2023, p. 17).

Observa-se que a oferta de atividades nas oficinas vai ao encontro do que vem disposto no documento *Educação Integral: diretrizes político pedagógicas e operacionais* (Belo Horizonte, 2015) e compõem os macrocampos:

- 36 oficinas de Acompanhamento Pedagógico (por aproximação deste macrocampo, contabilizamos 9 monitores(as) de Apoio à Coordenação[56] e 1 de busca ativa);
- 24 oficinas de Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica;
- 28 oficinas de Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- 2 oficinas de Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal);
- 17 oficinas de Esporte e Lazer.

Percebemos que o Reforço Escolar, devido à demanda em recuperar as defasagens nas aprendizagens dos(as) estudantes, em decorrência dos efeitos da Pandemia de Covid-19, alcançou um status importante na RME-BH, sendo este (reforço) uma necessidade de primeira ordem nas escolas. Assim, o PEI, enquanto programa que amplia a jornada escolar dos estudantes, se tornou um local ideal para realizá-lo. Parece que o PEI, em algumas escolas, se tornou a única oportunidade de reforço escolar, visto que, especificamente no ano da realização desta pesquisa, a RME-BH direcionou às escolas a implementação da aula de reforço com um(a) professor(a) concursado(a), mas nem todas as escolas conseguiram designar um(a) professor(a) para isso. Identificamos que o ano de 2023 foi um ano ímpar com relação à falta de professores(as) na rede.

A carga horária de trabalho para a maioria dos(as) educadores(as) (64 participantes) é de 44 horas semanais; 23 participantes apresentam jornada de 40 horas semanais; 18 participantes apresentam jornada de 30 horas semanais; e 3 participantes apresentam jornada de 20 horas semanais.

Segundo Geber (2015), os agentes (monitores(as)/estagiários(as)) podiam ser contratados por 20, 30 ou 40 horas semanais. A jornada de trabalho de 44 horas é uma realidade e parece ser de interesse da escola ter um profissional com essa carga

[56] O(A) monitor(a) de Apoio à Coordenação do PEI é aquele que colabora com o professor coordenador do programa na escola onde trabalha, para que toda a dinâmica diária no PEI se desenvolva efetivamente.

horária de trabalho. O que nos faz pensar que pode dificultar a formação desses sujeitos, sendo mais possível, a formação em serviço.

Como os(as) professores(as), os(as) monitores(as)/estagiários(as) necessitam elaborar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes em suas oficinas. Diante disso, questionamos se há disponibilidade desse tempo em seus horários de trabalho.

- 57 monitores(as)/estagiários(as) têm entre 40 minutos a 3 horas diárias para esse propósito;
- 19 monitores(as)/estagiários(as) têm tempo entre 1 a 8 horas semanais;
- 17 monitores(as)/estagiários(as) têm tempo, mas não especificaram quantas horas;
- 13 não possuem esse tempo para planejamento. Alguns monitores(as) que exercem a função de Apoio à Coordenação não possuem tempo para planejamento. Entre os que não têm tempo para planejamento, 6 são monitores(as)/estagiários(as) e não apresentaram justificativas. Quanto aos demais, temos:

> *"Porque não tenho hora de projeto" (Estagiário(a) Laboratório de ciências).*
>
> *"Supostamente haveria um tempo para planejamento de 15 minutos antes do horário de trabalho todos os dias, porém não é suficiente. A justificativa é a organização de horários da Integrada na qual temos 5 monitores, para 5 turmas e 5 dias da semana" (Monitor(a) Robótica).*
>
> *"Os monitores de informática são usados para atender as demandas da escola regular" (Monitor(a) Informática).*
>
> *"Tenho um horário de planejamento pré-determinado, mas ele nunca foi utilizado para o devido fim, pois sempre precisei de estar atendendo alguma turma" (Monitor(a) Informática).*
>
> *"O tempo somente quando a demanda de funcionários está normal. Pois a quantidade de grupos é muita para poucos monitores. Assim, nem sempre tem o horário durante a semana para planejamento" (Monitor(a) Arte e Artesanato).*

- 1 monitor(a)/estagiário(a) tem de 1 a 2 horas, algumas vezes na semana;
- 1 monitor(a)/estagiário(a) tem 1 hora, quinzenalmente.

Esse dado parece indicar que alguns profissionais estão com algum tempo de planejamento mais adequado, mas outros não. O tempo fracionado pode favorecer o

descanso, um intervalo em meio ao trabalho, mas pode significar a não realização de investimento em tempo para formação, visto que muitos dos(as) monitores(as)/estagiários(as) não dispõe de tempo, fora do trabalho, para investirem em formação, conforme demonstrou essa amostragem, o que poderá ser percebido a frente.

Outro ponto que consideramos importante, é que há profissionais que apresentam um tempo demasiadamente insuficiente para um planejamento de qualidade; ou o tempo de que dispõem está sendo utilizado para outros fins, ou até mesmo para atender tanto às demandas do PEI, quanto às da escola regular. Desse modo, em alguma medida, os(as) monitores(as)/estagiários(as) parecem ter o tempo necessário ao planejamento desviado para outros fins na instituição. Tal situação foge à proposta do programa e ainda inviabiliza tanto a elaboração com qualidade das atividades a serem ofertadas, quanto no período necessário à implementação de acessibilidades e diminuição de barreiras, estas indispensáveis à inclusão de todos(a) os(a) estudantes em suas oficinas.

Quanto ao tempo de vínculo como trabalhador do PEI, verifica-se um quantitativo expressivo de profissionais com pouco tempo de trabalho, o que nos indica, conforme observado por Geber (2015), uma alta rotatividade dos profissionais no programa. Mas notamos que há no programa, profissionais com um tempo considerável no trabalho.

Tabela 8 - Tempo de trabalho no PEI

Tempo de serviço	Monitores(as)/Estagiários(as)
0 a 6 meses	32
6 meses - 1 ano	27
1 - 3 anos	9
3 - 6 anos	16
7 anos ou mais	24
Total	**108**

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Embora desenvolvam as mesmas funções no programa, os(as) estagiários(as) apresentam uma rotatividade maior, uma vez que os contratos celebrados com a SMED têm o prazo máximo de 2 anos, podendo ser cancelado em prazo menor, mediante conclusão da sua graduação. Já os monitores são contratados em regime

celetista, pela Caixa Escolar da sua unidade. Estes últimos, são educadores(as) que mantêm o vínculo empregatício mediante interesse de ambas as partes. Portanto, não gozam de estabilidade e plano de carreira como os(as) professores(as) concursados(as), em regime estatutário.

A grande rotatividade de profissionais e a pouca valorização dos mesmos, que pode estar intrinsecamente ligado aos baixos valores de remuneração e ausência de investimentos na carreira e estabilidade, pode afetar o bom êxito do programa.

Segundo Araújo (2008 *apud* Braga, 2009, p. 20), “a alta rotatividade na organização gera custos de admissão e demissão, além de agravar problemas como perda de produtividade, saúde da organização e desmotivação dos funcionários”. E Braga (2009, p. 20) complementa: “a rotatividade sem controle não implica apenas em custos financeiros, pois indiretamente estes custos significam perda de pessoal, energia e eficiência organizacional que deve ser reposta através de novos funcionários”.

Para além de dificuldades nos aspectos administrativos, a rotatividade pode ocasionar

> [...] dificuldade de se consolidar um trabalho em equipe entre os docentes. Isso ocorre em razão de uma menor coesão e um relacionamento improdutivo entre os pares, podendo, assim, influenciar no projeto pedagógico da escola e incidir no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que gera descontinuidades no trabalho pedagógico. Além disso, a alta rotatividade impede que o docente desenvolva estratégias de aproximação, ano após ano, com os discentes e com a comunidade escolar. Cada unidade escolar tem seus próprios projetos, distintos de outras escolas, e a mudança frequente e significativa dos professores prejudica a ação de aproximação e a interação inerente à relação entre docentes e discentes (Saraiva, 2023, p. 15).

Retomando as análises dos dados da presente pesquisa, constatamos que nas unidades escolares, a presença majoritária é de profissionais com vínculo de monitores(as) em relação ao vínculo de estagiários(as). Portanto, parece que na prática houve alteração do que era disposto anteriormente conforme demonstrou Geber (2015): “segundo a Matriz Curricular do programa, a escola deveria resguardar a proporção de 50% de universitários (bolsistas e estagiários) e 50% de agentes culturais e jovens aprendizes na composição da equipe” (PBH, 2010 *apud* Geber, 2015, p. 48).

Interessou-nos saber se esses profissionais apresentam algum curso/formação específico relacionados às oficinas que realizam no PEI.

Tabela 9 - Formação na área que atua na oficina

Formação específica dentro do tema da oficina no PEI	Monitores(as)/Estagiários(as)
Fizeram formação	54
Não fizeram formação	53
Não respondeu	1
Total	**108**

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Conforme podemos examinar, entre os que apresentam formação específica para sua atuação como monitores(as)/estagiários(as) do PEI e os que não apresentam, tivemos um certo equilíbrio:

- 54 participantes fizeram alguma formação;
- 53 participantes não possuem uma formação específica/estruturada dentro da área de atuação, ou seja, trazem o conhecimento construído em sua experiência de vida;
- 1 participante não respondeu.

Entre os que apresentaram ter algum conhecimento específico para atuação no PEI, estes justificaram que tais conhecimentos foram adquiridos: através da experiência na área, em escolas anteriores; por meio de conhecimentos prévios, construídos em cursos específicos, realizados anteriormente; através da formação acadêmica; ou pelos espaços: Projeto Integrarte, Clic, Cefar, Grupo Galpão, Plataformas como Khan Academy e Google; em formações voltadas para a Educação Infantil, promovidos pelo Projeto APPIA, na SMED[57]; e em formação na própria escola onde trabalha. Dentre os conhecimentos apresentados temos informática, robótica, taekwondo, bullying, jardinagem, empreendedorismo, artesanato, dança, teatro, ferramentas digitais.

É interessante mostrar as reflexões de Geber (2015) sobre os saberes que esses profissionais trazem. Segundo o autor, os “agentes” (monitores(as)/estagiários(as)) consideram que os seus saberes foram adquiridos

[57] Alguns cursos disponibilizados pela SMED podem ser realizados pelos(as) monitores(as)/estagiários(as).

> [...] em diversos espaços educativos, como os movimentos sociais, projetos culturais, grupos de amigos, familiares entre outros. A constatação de que os temas e os locais de aprendizagem dos saberes das oficinas não apresentavam uma correspondência única e direta com os saberes curriculares e acadêmicos foi ao encontro das considerações apontadas por Santos (2002), de que "a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante" (Santos, 2002, p. 2 *apud* Geber, 2015, p. 16).

E ainda:

> os dados das oficinas por nós observadas confirmam a pesquisa de Reis (2012), pois existe uma diversidade de fontes de aprendizagem dos saberes que são compartilhados nas oficinas. Tendemos a acreditar que a prática dos agentes culturais consiste na oferta de uma multiplicidade de saberes, de diversas origens, que dialogam e muitas vezes interferem de forma integrada na prática desses educadores (Geber, 2015, p. 91).

Mediante esse fato, cabe pensar se a formação oferecida nestes espaços contempla os conhecimentos para o atendimento dos estudantes da EE nas temáticas específicas. Se não, seria então estes locais de formação (Projeto Integrarte, Clic, Cefar, Grupo Galpão, etc.) lugares possíveis para abordar essa formação?

Entre as justificativas apresentadas por aqueles que não fizeram formação específica, registramos: o pouco tempo de trabalho no PEI; a realização de curso básico anterior; a presença de conhecimentos aprendidos na graduação; que aguardam marcação de um treinamento; falta de tempo[58]; por já ter experiência adquirida em outro cargo exercido na escola; e até mesmo por não saber o motivo. Ressaltamos que nessa questão, em específico, muitas respostas foram sem justificativa.

A queixa de falta de formação para lidar com os estudantes PEE é recorrente nas escolas. Ao buscarmos conhecer se os educadores e educadoras do PEI receberam alguma formação para atender esses estudantes, obtivemos:

[58] Os(As) monitores(as) que relataram falta de tempo para realização de alguma formação são educadores(as) que têm jornada de trabalho entre 40/44 horas.

Tabela 10 - Formação em serviço - Educação Especial/Educação Inclusiva

Formação específica para atender estudantes PEE ou Educação Inclusiva no PEI	Monitores(as)/Estagiários(as)
Não	96
Sim	12
Total	**108**

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Entre os participantes que relataram que receberam formação referente ao PEE, alguns indicaram que foi pela escola onde trabalham, mas não detalharam que tipo de curso/formação. Recebemos relatos de realização de curso de Libras pela SMED; cursos pela MGS, provavelmente enquanto AAE; houve também aqueles que apresentaram conhecimento através da busca pessoal.

É importante mencionar que entre monitores/estagiários que estão realizando ou já concluíram algum curso de graduação em alguma licenciatura mais recentemente, podem ter tido ou terão um espaço para discutir a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Mas quanto aos(as) demais, dependem diretamente da RME-BH como espaço de formação.

Dos 108 monitores/estagiários, 107 informaram que no programa estão matriculados estudantes PEE; e somente um 1 informou não haver estudantes da EE no PEI da sua escola.

Diante desse quadro, parece-nos apropriado que a RME-BH proporcione uma formação em serviço a esses profissionais, oferecendo-lhes uma qualificação para o trabalho. Afinal, os(as) monitores(as)/estagiários(as) estão à frente da formação dos estudantes no contraturno da escola regular, perpassando as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Deve-se considerar a importância da ação desses educadores e educadoras sobre a formação integral desses sujeitos.

Questionados sobre se encontraram/encontram dificuldades quanto à participação destes(as) estudantes nas atividades propostas em suas oficinas, colhemos os seguintes resultados:

Tabela 11 - Dificuldades na participação de estudantes da EE nas atividades da oficina

	Não	Sim	Às Vezes	Não respondeu	Não tem estudantes matriculados no PEI	Tem estudantes da Educação Especial matriculados no PEI, mas não frequentam a oficina do monitor
Dificuldade quanto à participação de estudantes da Educação Especial em atividades da oficina	**51**	**37**	**1**	**2**	**1**	**16**

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Analisando os dados obtidos na Tabela 11 e relacionando-os ao tipo de oficina ministrada, verificamos que 16 participantes não têm estudante da EE em suas oficinas (4 monitores(as)/estagiários(as) de Reforço Escolar, 3 de Informática, 2 de Esportes, 1 de Dança, 1 de Boxe, 1 Apoio à Coordenação[59], 1 de Educação Ambiental, 1 de Acompanhamento Pedagógico/Para Casa, 1 de Teatro e 1 de Suporte de TI). Não foi possível identificar os motivos pelos quais esses(as) monitores(as)/estagiários(as) não atendem os(as) estudantes da EE em suas oficinas.

Desse total, 5 monitores/estagiários, mesmo sem atendê-los, registraram suas impressões a respeito das dificuldades, as quais percebem centradas mais na estrutura do programa e no espaço escolar, do que na deficiência em si.

> *"Não atendo alunos com deficiência atualmente. Mas já atendi e tive dificuldade de adaptação visto não saber lidar com as diversas situações que ocorrem" (Monitor(a) Teatro).*
>
> *"Os alunos não são levados pelos auxiliares de inclusão para a oficina" (Monitor(a) Informática).*
>
> *"Sobretudo por causa da rotina de ficar na escola o dia todo, normalmente no horário do projeto escola integrada, a aluna está mais cansada, tornando mais difícil sua participação nas oficinas" (Monitor(a) Educação Ambiental).*

Quanto aos demais:

- 1 participante não tem estudante da EE matriculado no PEI da escola;
- 2 participantes não responderam a questão;

[59] O(A) monitor(a) de Apoio à Coordenação geralmente não ministra oficinas, pois sua função é dar suporte ao(à) coordenador(a) do programa em sua escola. Assumem os estudantes quando há necessidade de substituir algum monitor ausente.

- 1 participante assinalou que às vezes encontra dificuldades, mas não descreveu detalhes;
- Dos 51 participantes que responderam não ter dificuldades na participação dos estudantes da EE, 42 não justificaram suas respostas, o que não nos permitiu ter um panorama mais aprofundado. Dos que justificaram, esclareceram que:

> *"Não encontro dificuldade, me dedico mais a Ele" (Monitor(a) Apoio à Coordenação).*
>
> *"Não encontro dificuldades pois consigo atender a todos com o conhecimento que tenho. Mas gostaria de aprender mais" (Monitor(a) Capoeira).*
>
> *"Não, porque já havia dado aula para alguns, com as mesmas deficiências em outras escolas" (Monitor(a) Contação de história).*
>
> *"Não tenho dificuldade alguma, só fico com um pouco de receio, pois não sei como abordar caso uma criança com deficiência tenha um ataque de estresse" (Monitor(a) Dança).*
>
> *"Eles são bem participativos. Não tem tanta dificuldade pelo fato de serem esforçados" (Monitor(a) Dança).*
>
> *"As aulas são bem práticas e acessível para todos" (Monitor(a) Dança).*
>
> *"Ele faz tudo perfeitamente bem e quando encontra alguma dificuldade eu e os outros alunos ajudamos" (Monitor(a) Apoio à Coordenação).*

- Entre os 37 participantes que apresentaram dificuldades com relação à participação dos estudantes em suas oficinas, ao examinarmos as justificativas apresentadas, verificamos que se encaixam a princípio em 5 categorias:
  1) *Na deficiência do estudante:* apoiam-se na sensibilidade sensorial de alguns estudantes, no próprio TEA, nas dificuldades na aprendizagem, nas dificuldades de concentração e execução das tarefas e na dificuldade dos estudantes permanecerem mais tempo nas oficinas.

> *"A única dificuldade que tenho com meus alunos com TEA é na rotina de atividades, porque quando há mudança repentina de horários (fora do meu controle) eles ficam muito incomodados, às vezes choram, ficam muito tristes ou irritados" (Monitor(a) Língua Portuguesa).*
>
> *"Alguns estudantes não conseguem ficar na sala de aula devido a sensibilidade auditiva ou por motivos diversos" (Monitor(a) Artes e Jogos).*
>
> *"Autismo" (Monitor(a) Esportes).*

“Manter a concentração do aluno especial e do restante dos alunos quando o aluno especial não está com o apoio” (Monitor(a) Apoio à Coordenação).

“Percebo que os alunos possuem dificuldade de concentração, além do desenvolvimento da coordenação motora (algo importante para o desenvolvimento da oficina” (Monitor(a) Artesanato).

“Sim muita. O estudante não permanece na mesma sala, permanece a maior parte do tempo no Tablet, não tem interação com os colegas, e nem participação nas atividades, acredito que o trabalho de Apoio à Inclusão poderia realizar um melhor trabalho, falta uma dedicação melhor que só observar” (Monitor(a) Artesanato).

“Sim, dificuldade em entendimento e desenvolvimento das práticas de atividades” (Monitor(a) Esportes).

“Sim, diversas, não enxerga bem, não consegue ter concentração” (Monitor(a) Artesanato e Reforço).

“Geralmente necessita de um acompanhamento mais atencioso, esse estudante requer mais tempo, precisa de atendimento mais individualizado” (Monitor(a) Artes).

“Dificuldades entre a criança especial e o convívio com os colegas” (Monitor(a) Reforço).

“Sim, muitos deles não sabem ler ainda o que dificulta na minha oficina, pois usamos tablets e chromebooks e a maioria das atividades que exercemos nesses aparelhos demanda leitura/digitação” (Monitor(a) Informática).

“Sim, o autismo possui vários espectros e é necessário conhecimento para que não sejamos superficiais em nossas propostas educacionais” (Monitor(a) Educomunicação).

“Sim, o estudante não consegue acompanhar os outros e para que não fique sem fazer tenho que parar a oficina muitas vezes o que dispersa e irrita os demais” (Monitor(a) Apoio à Coordenação).

“Sim, os de Espectro Autista demandam mais atenção, cada um tem o seu tempo para realizar o para casa, porém realizam a tarefa de casa junto com a sua turma dentro do PEI, devido ao barulho, eles ficam bem agitados, (isso quando não ficam agressivos e se recusam a fazer a atividade)” (Monitor(a) Para Casa).

“Sim, tenho dificuldades de incluí-lo na oficina. Pois o aluno tem autismo severo, e não participa das atividades que proponho” (Monitor(a) Jogos, brincadeiras e literatura).

“Tenho alunos com autismo. Poucos participam das atividades mesmo sendo estimulados” (Monitor(a) Danças Folclóricas).

2) *Nos demais estudantes:* dificuldade de aceitação das diferenças.

“Sim, outros alunos são um pouco resistentes, não sabem tratá-los de forma adequada” (Monitor(a) Informática).

> *"Sim. As principais dificuldades que enfrentamos está inerente à questão educativa do próprio educando deficiente e na maioria das vezes, uma dificuldade da própria turma em aceitar e entender o aluno. Por exemplo, existem alunos com sensibilidade auditiva tremenda, mas não conseguem ficar em sala por causa do barulho, gerado pelos próprios estudantes" (Monitor(a) Busca ativa e Reforço escolar).*

3) *Nas falhas em relação ao AAE:* não levam os estudantes às oficinas, não ajudam o estudante.

> *"Dificuldade maior que já tive foi com monitores de inclusão que não ajudam a criança" (Monitor(a) Taekwondo).*
>
> *"Sim. Alguns têm dificuldade de visão, outros têm déficit de atenção, e alguns ainda possuem alguma dificuldade cognitiva, necessitando de auxílio/ apoio de auxiliar de inclusão" (Monitor(a) Informática).*
>
> *"Tenho dois alunos com autismo que participam tranquilamente. Uma aluna com síndrome de Down extremamente agitada e impulsiva (gosta de derrubar as coisas e fazer bagunça rs). Um aluno com autismo mais severo que na maioria das aulas o acompanhante o tira de sala antes de eu pegar a turma (não o deixam participar, mesmo se eu pedir)" (Monitor(a) de Artesanato).*

4) *Falta de Conhecimento/Formação:* dificuldades para adaptar suas atividades, falta de formação, dificuldades em planejar atividades, tendo em vista que os estudantes da EE apresentam muitas especificidades, em relação aos demais.

> *"Algumas, por exemplo nas atividades de alfabetização e reforço, mas tenho conversado com colegas para adaptá-las" (Monitor(a) Educação Ambiental).*
>
> *"Falta de formação para atender melhor" (Monitor(a) Informática).*
>
> *"Sim, alguns alunos possuem graus altos de certas divergências, nas quais preciso pensar em algum planejamento específico para aquele aluno, já outros que não possuem realizam a aula como/com os demais alunos" (Monitor(a) Robótica).*

5) *Falta de organização estrutural:* com relação a enturmação dos estudantes e de espaços inadequados.

> *"Falta de espaço adequado" (Monitor(a) Acompanhamento Pedagógico);*
>
> *"Sim, por mais que as crianças estejam presentes e 'comportadas', é extremamente difícil aplicar o mesmo conteúdo das oficinas entre todos os alunos, já que a idade nas turmas é muito variada também" (Monitor(a) Desenho).*
>
> *"Sim. A dificuldade em conseguir dar uma atenção especial em turmas com muitos estudantes" (Monitor(a) Esportes).*[60]

[60] A orientação da SMED é que cada turma do PEI tenha 25 estudantes.

Ao examinar as 5 categorias elencadas, apostamos que a falta de conhecimento/formação impacta direta ou indiretamente em todas elas:

- A falta de conhecimento sobre o PEE pode trazer tensões, incompreensões e falta de manejo com os estudantes, o que pode inviabilizar a acessibilidade nas atividades propostas e impossibilitar um bom relacionamento e acolhimento destes. Além disso, pode contribuir para a manutenção do uso de expressões que já não fazem parte do repertório da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tais como “criança especial”, “alunos de inclusão” e outras;
- Quando se tem como objetivo a participação de todos, ocasionalmente pode-se ter conflitos com os demais estudantes, o que demanda a necessidade de realizar um trabalho de conscientização junto a estes, bem como com toda a escola;
- É necessário um conhecimento apropriado também por parte dos(as) AAEs sobre o direito dos estudantes da EE a terem acesso ao que é transmitido nas oficinas. Daí a necessidade deles permanecerem nos espaços das oficinas, além de auxiliarem os(as) estudantes para que estes participem ativamente desses momentos;
- Indiretamente, a falta de conhecimento/formação esbarra nas questões de organização estrutural, quando não é pensando os espaços de forma a receberem todos os(as) estudantes, ou quando se estipula um quantitativo de estudantes (25) o que precariza o atendimento dos mesmos.

É interessante notar que as dificuldades apresentadas pelos(as) educadores(as) do PEI quanto à participação de estudantes da EE em suas oficinas residem: no cansaço que estes(as) estudantes podem apresentar mediante a carga horária de exposição às atividades escolares; nos(as) AAEs; nas estruturas físicas. Não houve discursos como o não saber lidar com o(a) estudante, não estar preparado para recebê-lo(la). Ao contrário, tivemos um(a) profissional que insistiu pela presença do estudante em sua oficina, com desejo de acertar.

É importante dizer que, diferentemente da sala de aula comum, os(as) monitores(as)/educadores(as) não contam com uma grade curricular a cumprir, estabelecida institucionalmente; ou com o compromisso com resultados submetidos a avaliações sistematizadas, que reverberam na avaliação de sua performance profissional, o que traz uma liberdade maior em suas práticas educativas.

Nesse sentido, é importante registrar que os(as) participantes não colocaram as dificuldades na deficiência ou nas crianças/jovens atendidos(as).

O que nos faz pensar acerca dos desafios da inclusão num projeto de educação escolar que inviabiliza pensar percursos pedagógicos singulares, calcados nas diferenças individuais. A partir das respostas dos participantes desta amostragem, inferimos que no PEI a diversidade - a diferença não parece ser um problema difícil de resolver.

Os(As) educadores(as) do programa, mesmo com alguns desafios, parecem demonstrar que o PEI pode contribuir com o ensino da relação com a diferença no espaço escolar. E é capaz de nos ensinar muito mais sobre as possibilidades do que as impossibilidades de cada sujeito. O PEI parece focar mais nas potencialidades, ao invés das possíveis faltas dos estudantes da EE. Desse modo, podemos pensar na perspectiva da Educação Integral como lócus de uma educação para a diferença e, consequentemente, para uma Educação Inclusiva.

Ter na turma estudantes com deficiência requer do(a) professor(a), em muitas situações, diversificação de estratégias nas atividades e/ou propostas pedagógicas, de modo a tornar o conhecimento acessível a todos(as) os(as) estudantes. Essa necessidade foi experimentada pelo grupo de profissionais do PEI participantes dessa amostra.

Tabela 12 - Adaptação de atividades

	Não	Sim	Não tem estudantes da EE na matriculados no PEI	Tem estudantes da EE matriculados no PEI, mas não frequentam a oficina
Necessitou adaptar alguma atividade para que o estudante com deficiência participasse da sua oficina?	**56**	**35**	**1**	**16**

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Conforme podemos verificar, dos(as) monitores(as)/estagiários(as) que estão efetivamente ministrando oficinas, 56 relatam não precisarem fazer adaptações nas atividades propostas em suas oficinas. Entre as poucas justificativas coletadas temos:

> *"Ainda não adaptei a aula, porque estou articulando formas de incluí-lo com a coordenação pedagógica" (Monitor(a) Jogos e brincadeiras).*

> *“Até então não precisei adaptar nenhuma atividade” (Monitor(a) Laboratório Ciências).*
>
> *“Nunca tive, só tive que explicar mais detalhadamente” (Monitor(a) de Dança).*

Já entre os 35 que apresentaram a necessidade de adaptar suas propostas, 4 não explicitaram o que foi necessário fazer; 1 sinalizou que faz substituições de atividades mediante a negativa do estudante em realizá-las, sendo que suas substituições são sempre equivalentes à proposta original; 30 registram suas experiências, entre elas, utilização de recursos com o objetivo de favorecer a participação de todos(as).

> *“Ampliar as atividades” (Monitor(a) de Apoio à Coordenação).*
>
> *“Letras móveis” (Monitor(a) Acompanhamento Pedagógico).*
>
> *“Mostrar com figuras como eles podem realizar alguns trabalhos mais simples nos aparelhos” (Monitor(a) de Informática).*
>
> *“Mudança de regras do jogo ou mesmo mudança de alguma brincadeira, escolha de times e afins” (Monitor(a) de regras e psicomotricidade).*
>
> *“Agora, passo por um processo de simplificar as aulas para ser de acesso para todas as crianças na oficina” (Monitor(a) Desenho).*
>
> *“Sim, outra dinâmica na brincadeira do corre cutia, o papel mais grossinho para a estudante conseguir virar no jogo da memória, atividades em dupla ou em grupo, para interação e auxílio” (Monitor(a) de Educação Ambiental).*
>
> *“Precisei simplificar textos (deixar o vocabulário literal) para que os alunos entendessem o conteúdo e interpretassem” (Monitor(a) Língua Portuguesa).*
>
> *“Sim, temos um aluno na escola, com dificuldades de escrita e de concentração e em processo tardio de alfabetização para que ele melhor compreendesse o os símbolos (Letras) e atribuísse a eles significado fonético, optei por ditar as letras uma primeira vez para ele, para que ele pudesse associar, depois repeti as mesmas letras em posições diferentes para que ele pudesse reorganizar. A atividade inicial não tinha esse intuito” (Monitor(a) de Reforço Escolar e Busca ativa).*
>
> *“Adaptações com intuito de facilitar a prática da atividade por parte do aluno” (Monitor(a) Artes e Jogos).*
>
> *“Adaptar movimentos, manter atenção reforçada e ter outra explicação didática para tal estudante” (Monitor(a) de Dança).*
>
> *“Na atividade o aluno devia escrever uma história. Eu adaptei e pedi para que ele apenas dissesse uma característica do personagem principal da história” (Monitor(a) de Informática).*
>
> *“No caso específico do aluno autista, foi necessário a adaptação do material, assim como da rotina descritiva dos relatórios gerados pela turma” (Monitor(a) Educomunicação).*

> *“Sim. Mudar o tamanho das miçangas e a forma de fazer, ditar ao invés de dar folhas com o passo a passo” (Monitor(a) de Apoio à Coordenação).*

Apreciando esses relatos, parece-nos inegável que esses(as) profissionais compreendem bem a necessidade de promover a inclusão de todos(as) em suas atividades. De modo geral, os(as) profissionais apresentam possibilidades para incluir o(a) estudante da EE independentemente da temática da oficina. No entanto, nota-se que em algumas respostas que as adaptações referem-se à alteração da atividade, como por exemplo, simplificá-la para o(a) estudante da EE; em outras, a atividade não é alterada, mas, cria-se um modo específico de explicá-la ao estudante; e em outras, a atividade é modificada de modo em que todos possam realizá-la, inclusive os(as) estudantes da EE, configurando modos distintos de efetivar a inclusão e de trabalhar com a diferença.

Estes(as) profissionais parecem compreender que para que os(as) estudantes da EE sejam incluídos, na Educação Integral, é necessário alterar/mudar estratégias de ensino, bem como acatar as formas de devolutivas às atividades, de acordo com o que é possível a cada estudante. Destaca-se que eles apresentaram alguns recursos como: o uso de imagens para facilitar o entendimento do que se propôs a realizar; o desenvolvimento de atividades em dupla/grupo, de modo a favorecer o intercâmbio de conhecimentos; a busca por recursos materiais para tornar possível a participação de todos(as) na mesma atividade.

Ao nosso ver, a formação pode ampliar o repertório e, consequentemente, favorecer a construção de melhores estratégias de acessibilidade, assim como otimizar os conhecimentos prévios que estes(as) profissionais trazem, no sentido de promover um aprimoramento dos processos, bem como os resultados para todos(as) os(as) estudantes.

A maioria dos(as) participantes da pesquisa reconhecem que as experiências juntos aos estudantes da EE são positivas.

Tabela 13 - Experiência positiva com estudantes com deficiência

	Não	Sim	Não respondeu	Nem positiva, nem negativa
Alguma experiência que considera positiva com os estudantes da EE no PEI?	**25**	**81**	**1**	**1**

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Consideramos esse dado de grande relevância, uma vez que nos apontam para as possibilidades criadas para o atendimento dos estudantes da EE no PEI, mesmo com pouca formação específica.

Entre as experiências registradas, estão as que impactam diretamente no trabalho do(a) profissional, em sua capacidade de observação, análise e mudança no olhar, como a reflexão de suas ações pedagógicas, a verificação de que os(as) estudantes trazem muitas potencialidades, melhoria da comunicação/interação com os demais e o respeito às diferenças entre estes(as).

> *"Acredito que o aprendizado tem sido constante, mas tenho muito o que melhorar para uma maior acessibilidade dos alunos" (Monitor(a) Educação Ambiental).*
>
> *"Sim! Ao ver um estudante com espectro do autismo acompanhar uma coreografia de Hip Hop" (Monitor(a) Arte e Dança).*
>
> *"Alunos autistas quebrando barreiras do toque e participando dos combates" (Monitor(a) Jiu-Jitsu).*
>
> *"Consegui criar uma forma melhor de me comunicar/interagir com alguns alunos" (Monitor(a) Artes e Jogos).*
>
> *"Há uns anos atrás em outra instituição no momento de jogos brincadeiras etc as crianças com deficiência participavam ativamente todos os dias com todos os alunos respeitando suas limitações e todos se socializam e interagem, os apoios a inclusão exerciam um excelente trabalho com os alunos em atividades, brincadeiras inserindo a criança no meio" (Monitor(a) Artesanato).*
>
> *"Os alunos às vezes têm certos receios em se enturmar e expressar suas emoções e interesses, neste caso, damos o máximo de atenção possível, contornando a situação e fazendo com que o estudante crie interesse pela atividade na qual está sendo ofertada. Temos vários retornos positivos sobre isso" (Monitor(a) Apoio à Coordenação).*
>
> *"Já participaram das minhas peças" (Monitor(a) de Teatro).*
>
> *"Aprendendo a lidar com as emoções" (Monitor(a) Informática).*

> *“Atendemos dois, alunos na educação infantil que não conseguiam interagir no momento da contação de história, [com] os outros alunos, agora eles já assentam junto com os outros coleguinhas” (Monitor(a) Contação de história).*
>
> *“Consegui fazer um autista falar para turma toda o que estava fazendo” (Monitor(a) Artesanato e Reforço).*
>
> *“Temos alunos que quando entram, a família disse que era totalmente introspectivo, [...] que não interagia, e hoje participam ativamente” (Monitor(a) Para Casa).*
>
> *“Sim, um dos meus alunos, hoje no 6° ano, conseguiu ser aluno destaque por conseguir melhorar a interpretação de textos” (Monitor(a) Língua Portuguesa).*
>
> *“Sim. As trocas, são muito significativas, com esses alunos, eles trazem um olhar só deles sobre o mundo o que enriquece muito o ambiente escolar” (Monitor(a) Reforço escolar e Busca ativa).*
>
> *“Nossos alunos são bastante solícitos em relação aos alunos que possuem alguma deficiência” (Monitor(a) Reforço).*

O impacto da presença dos estudantes da EE na Educação Integral parece provocar nos(as) profissionais do PEI a oportunidade de experimentar o possível diante das diferenças: a capacidade de invenção e de exercício da criatividade, mediante o desafio da construção da aprendizagem pelos(as) estudantes da EE, no espaço comum do PEI. Algo nem sempre visível na educação regular/curricular, onde os impactos sobre os(as) professores(as) parecem ser mais negativos, devido às dificuldades que estes(as) encontram diante das demandas da EE, tendo em vista as perspectivas curriculares para cada ano escolar, de modo geral, pensadas para a homogeneidade.

> *“Sim. As adaptações feitas nas atividades de capoeira me ajudaram na área de pesquisa e desenvolvimento de novos exercícios” (Monitor(a) de Capoeira).*
>
> *“Sim, é muito gratificante ver um aluno aprendendo e desenvolvendo o conteúdo. Se torna um marco sempre que isso acontece” (Monitor(a) Danças folclóricas).*
>
> *“Sim, muito exercício de paciência que me ajudou ainda mais a ter um olhar empático, seja com eles ou com qualquer um” (Monitor(a) Informática).*
>
> *“Um aluno com Autismo participou de todo o processo de criação de um Projeto que eu desenvolvi e no final participou do teatro proposto pelo tema escolhido” (Monitor(a) Informática).*
>
> *“Sim, tudo é ensinamento, cada aula que dou considero uma aula para eles e para mim também” (Monitor(a) Informática).*

Registramos que há experiências positivas e negativas, mas apenas uma narrativa sugere que os(as) estudantes da EE não estão efetivamente sendo incluídos(as) nas atividades do programa.

> *"Sim, mas acredito ser particular de cada estudante, são crianças fofas e simpáticas na minha escola em particular, o que complica é não conseguir passar o conteúdo. A criança, por vezes, acaba só passando um tempo na oficina" (Monitor(a) Desenho).*

Sobre as vivências negativas, podemos verificar, na Tabela 14, que 35 participantes identificaram que passam por situações negativas, 71 não as percebem e 1 não respondeu e 1 não tem estudante da EE matriculado no PEI.

Tabela 14 - Experiência negativa com estudantes com deficiência

	Não	Sim	Não respondeu	Não tem estudantes da EE matriculados no PEI
Alguma experiência que considera negativa com os estudantes da EE?	**71**	**35**	**1**	**1**

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Entre os registros de situações negativas, no entendimento dos(as) monitores(as)/estagiários(as), tivemos aquelas que:

a) *Estão nos desafios da deficiência, mais especificamente em comportamentos considerados inadequados, como possíveis desorganizações comuns ao TEA, agressividades ou na falta de autonomia:*

> *"A dificuldade de resolver as atividades e achar que depende inteiramente dos auxiliares, não acreditando no seu potencial" (Monitor(a) Matemática).*
>
> *"Ataque de estresse" (Monitor(a) Dança).*
>
> *"Muita dificuldade de aprendizado" (Monitor(a) Acompanhamento Pedagógico/Para casa).*
>
> *"No momento de crises" (Monitor(a) Acompanhamento Pedagógico).*
>
> *"Sim, 'perder' um tempo de aula, pois estava dedicada a ajudar o aluno deixando o resto da sala sem ou com pouco apoio" (Monitor(a) Informática).*
>
> *"Sim, dependendo da deficiência, acaba afetando negativamente a atenção ou até mesmo agressão para com os outros colegas" (Monitor(a) Dança).*
>
> *"Sim. Agressão" (Monitor(a) Acompanhamento Pedagógico).*

“Sim. Quando eles não têm interesse nas aulas e atrapalham” (Monitor(a) de Esportes).

“Sim. Dependendo da deficiência! Principalmente se for mental, algumas não conseguem participar e a atenção total com a sala cheia fica difícil” (Monitor(a) de Artesanato).

b) *Nas ações dos(as) próprios(as) monitores(as)/estagiários(as) e AAEs:*

“A tentativa por parte de alguns profissionais em achar que deve tratar os estudantes que têm alguma limitação de forma diferente, quero dizer não dar alternativa de uma atividade que realmente seria viável a ele realizar” (Monitor(a) Informática).

“Sim, também. A aluna com síndrome de Down várias vezes derruba os materiais, tintas, miçangas e já destruiu/rasgou/sujou vários trabalhos de outros alunos. Os acompanhantes dela não ajudam muito, deixam ela solta na maior parte do tempo e cai nas minhas costas cuidar de 20 alunos e ainda dar atenção especial a ela - que nem sempre consigo, e acaba acontecendo essas coisas. Já relatei para a coordenação que seria interessante uma participação mais ativa dos auxiliares desta aluna. Com o outro aluno autista, nunca consegui dar aula pois os auxiliares os tiram de sala dizendo que não vão querer fazer. Não tive chance de ter aula com ele ainda” (Monitor(a) Artesanato).

“Sim, a auxiliar de apoio ir realizar outra atividade e levar a criança fazendo com que ela não participe da oficina” (Monitor(a) de Educação Ambiental).

“Falta de inclusão de outros alunos com o aluno com deficiência” (Monitor(a) Informática).

c) *Na ação educativa do(a) monitor(a)/estagiário(a), ou seja, na forma como conduzem os processos com os estudantes da EE ou referente às dinâmicas escolares:*

“Sim, as vezes não saber aplicar a atividade em que chame atenção e desperte interesse” (Monitor de Informática).

“Sim, em uma das mudanças de horário repentina, meu aluno com TEA teve um surto, ficou bastante irritado e agressivo com os colegas e não conseguiu participar da oficina no mesmo local que as outras crianças. Nesse dia eu havia esquecido de avisá-lo sobre a mudança de atividade antes de chegarmos na sala da integrada” (Monitor(a) Língua Portuguesa).

“Sim, infelizmente houve uma vez que os meninos foram para cima de um menino com TEA, mas intervi e não aconteceu nenhuma agressão física” (Monitor(a) Informática).

“Sim, não conseguir incluir as crianças na atividade proposta” (Monitor(a) Artesanato e Reforço).

“Sim, pois estou despreparada para atendê-lo. Principalmente em momentos de crise” (Monitor de Jogos e Brincadeiras).

“Oficinas não adaptadas” (Monitor de Apoio à Coordenação).

> *“Nas minhas aulas de dança eu sinto que a inclusão dos alunos é muito importante, porém não tenho formação para tal tarefa” (Monitor(a) Dança).*

Inferimos aqui que os(as) profissionais, de modo geral, se colocam como agentes da inclusão, se implicando nos processos.

Foi perguntado aos(às) educadores(as) do PEI se teriam interesse em participar de formação com o tema da Educação Especial e Inclusiva:

Tabela 15 - Interesse por formação

Mediante a oferta de uma formação e/ou curso dentro do tema da inclusão, acessibilidade, Educação Inclusiva, etc. Você teria interesse em participar?	Não	Sim
Monitores(as)/Estagiários(as)	9	99

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Entre os participantes, somente 9 não apresentaram interesse em formação sobre o tema, ao contrário dos 99, que manifestaram interesse e disposição pela formação. Dos que se posicionaram negativamente à formação, somente dois justificaram suas respostas, 1 alega não ter perfil para tal e o outro não ter tempo, devido à jornada de trabalho.

Entre os que se dispuseram a participar de uma formação referente ao tema, colhemos algumas justificativas.

> *“Sim, porque eu não tive explicações sobre como proceder em caso de crises de alunos com TEA, em cada nível. Extremamente importante para que a oficina seja bem conduzida e cumpra seus objetivos” (Monitor(a) Língua portuguesa).*

> *“Sim, ampliaram os campos de atuação” (Monitor(a)Jiu-Jitsu).*

> *“Sim, eu teria muito interesse para poder trabalhar melhor com os alunos de inclusão” (Monitor(a) Dança).*

> *“Sim, adoraria aprender como dar uma atividade/aula mais inclusiva” (Monitor(a) Reforço).*

> *“Sim, além de conhecer, entender e lidar com a deficiência” (Monitor(a) Esporte e Psicomotricidade).*

> *“Sim, é indispensável fazer valer o direito dos estudantes com deficiência no espaço escolar” (Monitor(a) Informática).*

> *“Sim, me ajudaria a planejar as minhas aulas” (Monitor(a) Informática).*

> *“Sim, o conhecimento é muito importante. Ter conhecimento de ferramentas que possibilitam um ensino bom, lúdico e cativante é muito importante” (Monitor(a) Danças folclóricas).*
>
> *“Sim, para obter experiência e estar cada vez mais preparado para dar uma ótima aula para todos” (Monitor(a) Boxe).*
>
> *“Sim, pois acho de suma importância para educador e educadoras ter cada vez mais conhecimento e treinamento sobre a inclusão, afinal nossa sociedade está em constante mudança e evolução, logo, nós precisamos acompanhá-la” (Monitor(a) Reforço escolar).*
>
> *“Sim, pois acho que todos da escola precisam estar preparados para recebê-los, para que eles se sintam seguros, que sintam que estão sendo recebido e fazendo parte daquele meio” (Monitor(a) Apoio à Coordenação).*
>
> *“Sim! Seria um ponto positivo de maior conhecimento, sem falar que beneficiaria os [outros] estudantes indiretamente” (Monitor(a) Artes e dança).*
>
> *“Sim. Talvez seria bom para trabalhar algo não só com o aluno Autista da minha oficina, mas desenvolver conteúdo diversificado para que todos possam participar” (Monitor(a) Informática e Reforço).*
>
> *“Com certeza sim, pois temos que ter uma formação adequada para atender com excelência a todos, sem negligenciar, é preciso estudar para compreender e ajudar da melhor forma” (Monitor(a) Artesanato).*
>
> *“Com certeza!!!!!!!!!! Tenho planos de fazer oficina somente para alunos de inclusão e uma formação na área seria muito interessante pra mim” (Monitor(a) Artesanato).*

As narrativas apresentam as práticas que eles já realizam. Observamos que a maioria não se coloca em situação de impossibilidade para o trabalho por não terem formação. Mas reconhecem que a formação pode contribuir para ampliar os conhecimentos e as possibilidades de melhorar o trabalho.

Verificamos qual seria a disponibilidade de horário e o formato (presencial ou on-line) mais desejável, para uma eventual participação em um curso/formação sobre a Educação Especial e Inclusiva. Na questão anterior, somente 99 se mostraram interessados. Nessa questão, mais 2 pessoas se mostraram interessadas, talvez pela possibilidade de uma formação/curso em serviço e 7 permaneceram sem desejo de participar.

Tabela 16 - Participação em formação

Em caso de oferta de formação e/ou curso dentro do tema da Educação Inclusiva, qual seria sua disponibilidade em participar?	Monitores(as)/Estagiários(as)
Dispõe-se a participar dentro do horário de trabalho.	78
Dispõe-se a participar dentro do horário de trabalho, somente on-line.	15
Dispõe-se a participar fora do horário de trabalho.	5
De forma on-line fora do meu tempo de trabalho ou durante meus horários de planejamento.	1
Dentro do meu horário de trabalho, somente on-line.	1
Participa dentro do horário de trabalho / No horário de trabalho, somente on-line ou fora do horário de trabalho.	1
Não tem interesse em formação no tema.	7

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A maior parte dos interessados pela formação apresenta que esta deve acontecer em seu período de trabalho. Salientamos que 87 monitores(as) têm uma carga horária de trabalho entre 40/44 horas.

Desde quando a pesquisa estava em sua fase embrionária, duas perguntas eram latentes. Os(As) monitores(as)/estagiários(as) teriam interesse por uma formação sobre Educação Especial e Inclusiva? Havendo interesse, que temas eles gostariam de discutir? Chegamos até essa fase e já identificamos que há profissionais interessados em aprender mais, devido a algumas dificuldades surgidas no dia a dia em suas escolas, pelo desejo de aprimorarem suas práticas com os(as) estudantes PEE, e por desejarem um conhecimento maior dentro desse campo de conhecimento.

Com relação aos temas de interesse dos educadores e educadoras do PEI, alguns não sabem especificar, outros manifestaram desejo por formação relacionada a algumas categorias:

1) *Tema geral da EE e EI; às deficiências e suas especificidades e a elementos específicos da área de conhecimento em que atuam, com foco no PEE:*

> *"Inclusão e tecnologia" (Monitor(a) de Informática).*
>
> *"Os desafios da educação inclusiva na sala de aula" (Monitor(a) de Informática).*
>
> *"Inclusão esportiva" (Monitores(as) de Jiu Jitsu e Taekwondo).*
>
> *"Inclusão social e escolar" (Monitor(a) Esportes).*
>
> *"Inclusão e diversidade" (Monitor(a) Arte e Jogos).*

> *“Conhecimento, entendimento da deficiência” (Monitor(a) Esporte e Psicomotricidade).*
>
> *“Educação especial” (Monitor(a) Boxe).*
>
> *“Educação inclusiva e acessibilidade na educação” (Monitor(a) Esporte).*
>
> *“Em todas as áreas possíveis” (Monitor(a) Danças Folclóricas).*
>
> *“Deficiências visuais e auditivas, TEA” (Monitor(a) Reforço e Busca ativa).*
>
> *“Atividades adaptadas, como lidar com diferentes deficiências” (Monitor(a) Esportes).*
>
> *“Estudo das deficiências, entender como lidar, até onde é o limite dele” (Monitor(a) Dança).*

2) *Temas relacionados ao comportamento e manejo com os estudantes:*

> *“Como lidar com situações adversas” “como reagir a crises, por exemplo, como acalmar o aluno” (Monitores de Informática).*
>
> *“Aprender teoricamente a maneira mais correta de lidar com essas pessoas” (Monitor(a) Informática).*

3) *Metodologias de ensino:*

> *“Formações onde nos possibilita entender um pouco melhor os alunos da inclusão e a forma correta de dar uma aula” (Monitor(a) Dança).*
>
> *“A forma pedagógica mais lúdica para lidar com crianças com Autismo. A importância da Educação inclusiva” (Monitor(a) Esportes).*
>
> *“Metodologias de ensino e aprendizagem” (Monitor(a) Informática).*
>
> *“Metodologias de ensino para alunos de inclusão” (Monitor(a) Acompanhamento pedagógico/Para Casa).*

As respostas acima e outras presentes em tópicos anteriores demonstram o desafio dos educadores e educadoras com as desorganizações, sobretudo dos(as) estudantes com TEA, bem como o desejo destes profissionais de alcançar os(as) estudantes e de atingir algum tipo de resultado.

Constatamos que entre os(as) monitores(as)/estagiários(as) há dúvidas, divergências e desinformação quanto à composição do PEE. Apontam interesses em uma formação que aborde aquilo que consideram desafios, porém para um público que não está contemplado na PNEEPEI.

> *“Como preparar uma aula para crianças com TDAH?” (Monitor(a) Informática).*
>
> *“Transtornos neuropsicológicos” (Monitor(a) Reforço e Busca ativa).*
>
> *“Perturbações bipolares” (Monitor(a) Artes).*
>
> *“Transtorno de Oposição Desafiante – TOD” (Monitor(a) Educação Ambiental).*
>
> *“Estudantes com transtornos que não dão direito a acompanhante e aqueles que a família não aceita” (Monitor(a) Apoio à Coordenação).*

É pertinente trazer essas exposições desses profissionais, pois estes chamam a atenção para um grande desafio na escola, qual seja, os estudantes que trazem alguma(s) necessidade(s) específica(s), mas que não estão contemplados na PNEEPEI ou em outras políticas. O que fazer com estes(as) estudantes, quando não conseguimos incluí-los nas políticas de EE? O que a escola tem feito para escolarizar estes sujeitos? O que o PEI tem feito? O que os educadores e educadoras do PEI nos ensinam em relação a isso? Que formação é possível para trabalhar com estes casos?

Os(As) monitores(as)/estagiários(as) foram convidados(as) a se expressarem sobre o que compreendem por Inclusão e Educação Inclusiva.

> *“Resumidamente, incluir ao grupo, respeitando as especificidades, mas sem limitar ao rótulo da deficiência” (Monitor(a) Reforço escolar).*
>
> *“Inclusão, para mim é ofertar oportunidades de aprendizado para todas as pessoas” (Monitor(a) Reforço escolar).*
>
> *“Possibilitar que todos participem de todas as atividades levando em consideração as singularidades” (Monitor(a) Meio Ambiente).*
>
> *“Inclusão é a todos se sentirem pertencentes ao meio, direito ao acesso a todos” (Monitor(a) Reforço).*
>
> *“Pra mim seria entender as necessidades e dificuldades do aluno e incluí-lo nas práticas de atividades” (Monitor(a) Esporte).*
>
> *“Todo mundo quer pertencer a algum lugar. Inclusão para mim é oferecer as melhores condições para que todos possam participar com o máximo de igualdade” (Monitor(a) Danças Folclóricas).*
>
> *“Todos podemos participar da mesma coisa, e que todo ambiente pode ser adaptável” (Monitor(a) de Informática).*
>
> *“Seria não tratar diferente quem tem uma necessidade a mais. Querendo ou não todos nós temos tempos diferentes para aprender cada coisa, só que alguns precisam, às vezes, de uma intervenção externa” (Monitor(a) Informática).*

> *"Acredito que a inclusão não deve partir apenas do ponto de debate sobre a inclusão de alunos com deficiência, mas sim a inclusão de alunos lgbts, alunos de baixa renda que possuem dificuldades financeiras e problemas familiares dentre outros. A inclusão deve ser um mecanismo para que todos consigam ter acesso à educação e a cultura, dentro de suas características, com as adaptações necessárias para isso" (Monitor(a) Artes e Jogos).*
>
> *"Incluir pessoas com características especiais" (Monitor(a) Informática).*
>
> *"Não entendo muita coisa" (Monitor(a) Dança).*
>
> *"Inclusão para mim, é uma área totalmente destinada a pessoas com deficiência" (Monitor(a) Artesanato).*
>
> *"Inclusão é a socialização de crianças e adolescentes que possuem algum tipo de dificuldade cognitiva ou física. Incluir é dar espaço para que todos sejam participativos independentemente da sua condição" (Monitor(a) Esportes).*

Sobre a EE, a PNEEPEI estabelece que

> a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização [no processo de ensino e aprendizagem] nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

Entre as respostas coletadas sobre o que é EE tivemos:

> *"Educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida a alunos com necessidades especiais" (Monitor(a) Acompanhamento pedagógico/Para casa).*
>
> *"É a modalidade de educação escolar, ofertada para educando com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Monitor(a) Artes).*
>
> *"Educação especial é quando a escola ou o grupo tem um espaço adequado e aulas fomentadas para alunos e suas necessidades" (Monitor(a) Apoio à Coordenação).*
>
> *"Ajuda as crianças com dificuldade a se adaptar melhor e conseguir acompanhar as outras crianças" (Monitor(a) Artesanato).*
>
> *"É a área dedicada ao ensino escolar para pessoas com necessidades especiais" (Monitor(a) Esportes).*
>
> *"Ensino para pessoas com alguma deficiência" (Monitor(a) Boxe).*
>
> *"É um atendimento especializado para crianças com alguma deficiência" (Monitor(a) Teatro).*

Alguns trouxeram respostas que a reconhecem como uma modalidade de ensino, outros, a percebem associada aos estudantes com alguma dificuldade/deficiência, e há aqueles que a relacionam, como vimos anteriormente, com pessoas que apresentam características semelhantes a transtornos mentais - como por exemplo bipolaridade, TOD e outros.

> *"Área da educação destinada a alunos com algum tipo de transtorno e ou deficiência" (Monitor(a) Meio Ambiente).*
>
> *"Educação para estudantes com deficiência física ou transtornos neurológicos" (Monitor(a) Apoio à Coordenação).*
>
> *"Uma educação fluida que permite a participação de todos os alunos, cada um com suas habilidades e/ou dificuldades sendo escutadas, respeitadas e honradas" (Monitor(a) Artesanato).*

Sobre o que sentem ou pensam sobre as pessoas com deficiência e como as veem na escola e na sociedade, obtivemos relatos ligados à concepção de deficiência que cada sujeito traz consigo, mediante suas experiências, suas histórias de vida e o que, historicamente, foi construído como modelos de compreensão da deficiência na sociedade. Ray Pereira (2008) prefere atribuir a esses modelos a ideia de perspectivas, sendo que essas não estão de forma estanque ou de forma isolada na sociedade.

> Há, assim, uma variedade de pontos de vista e, consequentemente, uma diversidade de perspectivas produzidas a partir de diferentes olhares voltados para o mesmo objeto. No plano teórico, os chamados "Modelos Explicativos" da deficiência buscam ordenar essa diversidade de interesses com o intuito de compreender e explicar a deficiência a partir de um enfoque específico (Pereira, 2008, p. 55).

De acordo com o autor, na perspectiva religiosa, temos a deficiência vista sob o aspecto de "pecado-santidade, pureza-impureza, bem-mal, motivando e sustentando todas as atitudes e conceitos ligados à deficiência" (Pereira, 2008, p. 58). Seria então, uma forma de perceber o sujeito com deficiência necessitado da caridade e assistência, proporcionando ao que exerce essas ações uma oportunidade de obter a própria reparação dos seus pecados.

Na perspectiva médica, a deficiência é concebida sob o critério da falta, o sujeito está com um problema a ser resolvido, necessita, portanto, de tratamento médico para se reabilitar, com o objetivo de restaurar um padrão considerado normal.

Dentre as respostas dos(as) educadores(as), encontramos:

> *“Pena e empatia. Que existe um motivo que não entendemos para que ela tenha que passar por isso. Ainda desconfortável” (Monitor(a) Apoio à Coordenação).*
>
> *“No primeiro momento é de dó, acredito que ela seja capaz de realizar atividades como qualquer outra. Com algumas limitações, mas capaz de desenvolver suas habilidades” (Monitor(a) Acompanhamento pedagógico/Para casa).*
>
> *“Vejo como um desafio muito grande para ela e para os seus próximos” (Monitor(a) Informática).*
>
> *“Empatia, Compaixão e Carinho. Que já existe muita injustiça e discriminação com eles lá fora, então eu posso escolher ser um ponto de luz para essa pessoa naquele momento.*
> *Na Escola, entre os alunos, vejo que são mais acolhidos do que entre os profissionais - que têm dó ou acham ‘difícil demais’ de lidar. Na sociedade, vejo que não existe o olhar que deveria para compreender que são todos seres humanos, com limites diferentes, mas com extremas habilidades e capacidade de serem bem sucedidos, amados e respeitados" (Monitor(a) Artesanato).*
>
> *“Sinto que elas têm que ser resgatadas. Porque assim como nós, muitas vezes somos rebaixados, mesmo com nossas capacidades em dia, eles muitas vezes estão nessa situação precisando de uma mão amiga para se desenvolverem” (Monitor(a) Informática).*
>
> *“Tenho um primeiro pensamento em inclusão, como proporcionar o mesmo acolhimento e o que tenho a oferecer para todas as pessoas, hoje entendo que é também parte de um preconceito estrutural. Seria ideal pensar assim, mas não em primeiro plano que vejo sair em atitudes excludentes de várias pessoas” (Monitor(a) Desenho).*

A partir das respostas coletadas podemos verificar a presença de algumas perspectivas construídas socialmente.

A perspectiva sociocultural, sob o olhar de Pereira (2008), considera que a deficiência acontece na interação dos sujeitos com a estrutura social. Assim, “a desqualificação, supostamente decorrente da deficiência, é de fato, uma decorrência do contexto social e do ambiente físico por ele estruturado” (Pereira, 2008, p. 76).

Com o objetivo de saber como os(as) monitores(as)/estagiários(as) pensam a diferença, colocamos a frase: “todos somos iguais perante a lei, mas diferentes na forma de ser” e solicitamos que relatassem um pouco o seu pensamento sobre a diferença.

"O plural da sociedade é composto de indivíduos diferentes, quando penso nas diferenças entendo que as condições de vida dos sujeitos devem ser levadas em conta para que a sociedade seja igualitária e não igual. Igualitária para que quem tem pouco receba mais, enquanto quem tem muito receba menos, para que, no frigir dos ovos, ambos estejam no mesmo patamar. Porque se der a mesma quantidade para quem tem pouco e quando tem muito, sempre haverá um abismo entre ambos e a manutenção da desigualdade, entenda por dar quantidade de qualquer coisa, conhecimento, alimento, saúde, dinheiro, atenção" (Monitor(a) Língua Portuguesa).

"De fato somos iguais, mas ao mesmo tempo diferentes, pensamos diferente, agimos diferente, falamos diferente e temos limitações e habilidades diferentes" (Monitor(a) Reforço escolar).

"Não somos iguais, principalmente quando nos deparamos com as diferenças da sociedade. Em relação às leis tem muitos processos a serem feitos para uma igualdade" (Monitor(a) Jogos e brincadeiras).

"Não vejo que realmente somos todos iguais perante a lei, pois os tratamentos são sim diferenciados e muita das vezes cheios de preconceitos" (Monitor(a) Informática).

"Ninguém é igual a ninguém, cada um se distingue pelo jeito de ser, agir, de pensar; cada ser humano é único ainda que tenha características semelhantes, mas se pararmos para analisar os detalhes existem diferenças e inúmeras. É a diferença que completa, que faz com o outro seja tão interessante, que traz a diversidade, ou do contrário seríamos simplesmente um monte de robôs, todos iguais e fazendo as mesmas coisas" (Monitor(a) Educação Ambiental).

"É na diferença que encontra-se o novo, através de buscas por novos caminhos e alargando estradas. Cada indivíduo desenvolve o seu aprendizado de acordo com o seu meio de convivência e sua cultura. A educação é para todos e todas, tornando uma família" (Monitor(a) Artes).

"Não coloco as pessoas como iguais, pois nunca são. Só de existirem homens e mulheres - que possuem um ciclo hormonal inconstante que uma adaptabilidade constante, estressante e violenta que vai contra a natureza da mulher - já percebemos que existe MUITA diferença, que não é respeitada perante a lei e muito menos são colocados como iguais. Então essa frase em si está totalmente equivocada. Nunca fomos iguais perante a lei, e nunca seremos. Menos ainda quando falamos de doenças e deficiências. Percebo isso fortemente na escola, onde os profissionais auxiliares não têm o mínimo de compreensão sobre como lidar com essas crianças" (Monitor(a) Artesanato).

"Na teoria tudo funciona, e na prática nem sempre é assim" (Monitor(a) Informática).

"As diferenças fazem parte da construção de uma sociedade e cabe a cada um aprender a lidar com elas. A grande questão, e acredito que estamos progredindo mesmo com muita lentidão e dificuldades, é entender como fazer com que as diferenças não atrapalhem o progresso e a evolução como sociedade. Questões como: racismo, homofobia, sexismo, não podem jamais estar acima das competências, aliás, esses posicionamentos devem ser extintos de uma sociedade que busca a evolução" (Monitor(a) Capoeira).

> *“Não acho que todos somos iguais perante a lei acho que falta muito para podermos realmente ser iguais perante a lei pois pessoas especiais são discriminadas todos os dias, seus direitos são postergados quando não existem, são taxados como lerdos, inválidos e burros, e não vejo seus direitos serem respeitados nem pela própria justiça” (Monitor(a) Apoio à Coordenação).*
>
> *“Não concordo com essa frase” (Monitor(a) Futsal).*
>
> *"Todos são iguais perante a lei. Não concordo, essa afirmação pra mim sempre ficou na teoria. Mas diferentes na forma de ser O legal da vida na minha opinião é isso, cada um com seu jeito de ser" (Monitor(a) Para Casa).*

Sobre o que os(as) monitores(as)/estagiários(as) trazem de conhecimento sobre a acessibilidade às pessoas com deficiência, apuramos que 36,11% demonstram algum conhecimento, seja referente a acessibilidade arquitetônica, digital, urbana, metodológica ou mesmo entendo-a como forma de transpor toda e qualquer barreira que possa impedir a plena participação da pessoas com deficiência na vida social; 37,04%, ao falar sobre acessibilidade, se confundiram com os direitos das pessoas com deficiência, com auxílio ou mesmo não demonstraram muita propriedade quanto ao que o termo representa; 25% declararam não saber, saber pouco ou quase nada; e 1,85% não respondeu.

A questão da acessibilidade nos aponta uma demanda por formação, como possibilidade de entendimento da sua necessidade para além de ser aplicada a elementos físicos e estruturais. Nesse sentido, indicamos a acessibilidade atitudinal, ou seja, a capacidade das pessoas para acolher a diferença e promover a inclusão. Estendendo-a não somente para as pessoas com deficiência, mas para outras formas de diversidade, como raciais, de gênero, idade, entre outros.

Uma acessibilidade atitudinal adequada envolve a eliminação de estereótipos, preconceitos e discriminação, bem como a promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade/diferença. Especificamente, quanto às pessoas com deficiência, trata-se de considerar as suas capacidades e necessidades, e garantir que elas sejam tratadas com igualdade e respeito em todos os aspectos de sua vida - em família, no trabalho, na educação, nos serviços públicos e na sociedade como um todo.

A acessibilidade atitudinal é essencial para proporcionar a inclusão e a participação plena das pessoas na sociedade. Isso requer educação, conscientização e sensibilização, sendo por isso, necessário políticas públicas e formação.

Em resumo, a acessibilidade atitudinal é fundamental para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou características, sejam tratadas com igualdade, respeito e dignidade. É uma peça-chave para criar uma sociedade inclusiva, onde todos possam participar plenamente e contribuir de acordo com seu potencial.

Em se tratando do PEI, o que é acessibilidade no programa, tendo em vista seus objetivos, sua estrutura e as características das atividades propostas? Como cada um(a) vem tornando as atividades acessíveis ao PEE no PEI? Como aproveitar a potência destes profissionais, verificada nos dados deste questionário, para fazer valer a acessibilidade no tempo integral?

Parece-nos que no Programa de Educação Integral da RME-BH, a partir da amostra alcançada, há mais experiências positivas do que negativas, no que se refere ao atendimento do PEE. Apesar de dificuldades obviamente enfrentadas no cotidiano escolar, percebemos também muita inventividade e desejo de saber. Os(As) profissionais participantes da pesquisa, de modo geral, parecem encarar a diferença pela via do desafio e não pela via do impossível. Desse modo, pensando a diferença a partir do próprio sujeito, ou seja, com foco neste em relação a ele mesmo, com vistas a alcançar sua apropriação daquilo que é ofertado pelas oficinas.

Mesmo diante da precarização presente na relação trabalhista impostas aos educadores(as) do PEI, - baixa remuneração, jornada de trabalho com muitas horas x pouco tempo de planejamento, espaços inapropriados para desenvolvimento das oficinas, quantitativo alto de estudantes nas turmas, e outros - o que se percebe é a abertura para o fazer educativo. E perante esse cenário onde a educação submerge sobre os vieses políticos neoliberais, eles demonstram sua força e resistência para acolher as diferenças e o diferente.

Nessa perspectiva, podemos considerar a Educação Integral como uma proposta atenta à diferença? Seria, portanto, a proposta da Educação Integral favorecedora da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Podemos pensar ser possível educar para a diferença? E, consequentemente, formar para a diferença? Buscaremos abordar esse tema a seguir.

8 DIFERENÇA E EDUCAÇÃO

> *"Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos" (Krenak, 2020, p. 33).*

As narrativas apresentadas pelos profissionais do PEI nos impulsionam a pensar na diferença como um aspecto importante para a proposta de uma educação mais inclusiva.

A palavra diferença, conforme Maciel (2021), tem muitos significados.

> Se o mais óbvio é "qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra", outros já apresentam leves variações de sentido, como "falta de igualdade ou semelhança" e "característica do que é vário, diverso". Há, ainda, o que indica desconformidade, divergência e desarmonia, o que leva o adjetivo diferente à esfera do contraponto e, por vezes, do confronto. Pode, também, significar uma "alteração digna de atenção", ou seja, uma nova configuração daquilo que deixou de ser o mesmo para ser outra coisa. Soma-se, ainda, a esse rol semântico "a qualidade do que é raro, extraordinário, incomum" (Maciel, 2021, p. 9).

De acordo com a autora, esse leque de significados não se restringe somente ao campo linguístico, perpassa os demais campos do conhecimento (matemática, sociologia, biologia, economia, psicanálise e outros), além de ser um elemento de extrema relevância para as "questões de gênero, raça e etnia, entre outras condizentes com as demandas do nosso tempo" (Maciel, 2021, p. 9).

Vaz (2021) afirma que no final do século XVI e início do século XVII, as relações entre vizinhos e parentes eram regidas pelas semelhanças; e os diferentes se entendiam através da linguagem através do estabelecimento de convivências. "Pelo encadeamento e pela força dessa convivência que avizinha o semelhante e assimila os próximos, o mundo foi constituindo-se em cadeia fechada em si mesmo" (Vaz, 2021, p. 109).

A partir do século XVII, as semelhanças que regiam as relações e o pensamento de então, passam a ser consideradas como origem de equívocos,

desentendimentos e agressividades. Emerge um novo tempo, com pensamentos filosóficos e críticas ao pensamento de similitudes.

> Vão surgindo, no pensamento filosófico, críticas das semelhanças, que, como operadores de nossa maneira de pensar as relações, acabaram por criar uma ilusão de que haveria uma ordem para se reger o mundo e que, se a seguíssemos, teríamos a garantia de um mundo harmônico e equilibrado. Na verdade, o que ocorre a partir desses parâmetros é a desordem, diferenças, exceções e intolerâncias (Vaz, 2021, p. 109).

De acordo com Vaz (2021, p. 110), “caberia às diferenças acarretarem mudanças e promoverem o novo”.

Em nosso momento atual, a diferença “tem-se situado no primeiro plano da reflexão nos estudos de educação e nos estudos culturais” (Burbules, 2012, p. 175). Nesta pesquisa, propomos pensá-la extrapolando o que comumente vemos veiculados nas mídias, em algumas literaturas infantis ou ainda em discursos onde a temática é a inclusão. São expressões como: “meu amigo diferente” ou “ele é diferente”, como se a diferença estivesse somente para alguns, numa perspectiva que desloca a diferença para o outro que não eu, ou seja, ela existe somente numa concepção da alteridade.

Por vezes, são expressões/manifestações que podem trazer um discurso oculto de pouca aceitação, num sentido de que ser diferente compõem algo pejorativo e/ou não ideal e, muitas vezes, pouco aceito. Explicitando melhor, é como se somente o outro que difere e esta diferença pode apresentar-se numa dimensão da falta, ausência, insuficiência ou aquilo que o outro não tem. Trata-se, portanto, de uma tentativa de estabelecimento de uma espécie de crivo, um parâmetro, geralmente (im)posto por alguns, que se percebem mais adequados, aptos ou socialmente aceitos, ou seja, dentro dos padrões considerados como de normalidade. Assim, num padrão que vai diferenciar o outro a partir daquilo que se concebe como uma idealização humana. Sobre o julgamento do que nos apresenta como fora dos padrões de normalidade, Skliar (2003, p. 152 *apud* Silva, 2018, p. 74) nos aponta:

> [...] há um outro, em meio a nossas temporalidades e a nossas espacialidades, que foi e ainda é inventado, produzido, fabricado, (re)conhecido, olhado, representado institucionalmente governado em termos daquilo que se poderia chamar um outro *deficiente*, uma alteridade *deficiente*, ou então, ainda que não seja o mesmo, um outro *anormal*, uma alteridade *anormal* (Skliar, 2003, p. 152 *apud* Silva, 2018, p. 74).

Nossa proposta se baseia em pensar a diferença que está para todos e que se constitui como parte intrínseca do ser humano. Dessa forma, a diferença não tem uma conotação, nem negativa e nem positiva, pois ela é parte constituinte e estruturante de cada um de nós. A ideia é pensar para além das categorizações, das fixações, classificações, dos rótulos, dos laudos, dos estigmas, pois “quanto mais esta Diferença se encontrar e se conectar à outra Diferença, mais fecundo será o plano de imanência no qual pensamentos criativos se proliferarão!” (Ramos, 2013, p. 19).

A partir de Deleuze e Guattari (2010) firmamos que “os encontros com o outro encarnado e real, na *imanência* das relações, favorecem a proliferação da diferença humana” (*apud* Ramos, 2013, p. 32).

Aplicando a concepção da diferença nos planos educacionais, encontramos em Ramos (2013) a defesa de que a educação que se pensa inclusiva, necessita abandonar critérios de categorização, classificação e fixação de identidades. Propõe, assim, a “construção do ensino pela diferença humana” (Ramos, 2013, p. 33). E, portanto, nessa perspectiva, necessitamos buscar o desapego ao que está dado, as características e apresentações que os laudos apontam ao nomear alguma deficiência ou síndrome, pois o conhecimento de uma determinada definição sobre um sujeito, nem sempre favorece, pelo contrário, pode rotular e definir certas condutas com o outro. Ramos (2013) afirma que:

> não se trata de desprezar o conhecimento relacionado às definições, características, sinais, sintomas e prognósticos de algumas deficiências, mas de compreender que este saber pouco colaborará para que o professor não mais nomeie alguns alunos como “deficientes ou incapazes de aprender”, sendo este um deslocamento fundamental na construção do ensino inclusivo (Ramos, 2013, p. 35).

A autora acrescenta que

> para ensinar pela diferença é preciso intensificar a convivência com nossos alunos, ou seja, nos colocarmos na relação (*Benjamin*, 2011) com cada um deles, ao invés de falarmos sobre quem eles são, definindo-os. É pela convivência sem categorizações entre professores e alunos que a diferença ganha visibilidade e se prolifera (Ramos, 2013, p. 35).

Cabe destacar que olhar para sujeitos e corpos que se apresentam fora do que foi construído socialmente como padrão de normalidade, sem cair no desejo de categorizar, igualar e fixar em um mesmo diagnóstico, nivelar em um mesmo patamar, não é tarefa fácil. Nesse sentido, as considerações de Freud (1919), em sua obra *O*

estranho, podem colaborar para o entendimento daquilo que para cada um, seja humanamente desafiador.

Freud (1919) em *O Estranho* (*Unheimlich*) apresenta que tudo o que se mostra como algo misterioso ao homem, causa-lhe um certo medo e horror, portanto, estranho. No entanto, o que lhe é misterioso ao mesmo tempo se apresenta familiar (*heimlich*).

> Podemos descobrir que significado veio a ligar-se à palavra “estranho” no decorrer da sua história; ou podemos reunir todas aquelas propriedades de pessoas, coisas, impressões sensórias, experiências e situações que despertam em nós o sentimento de estranheza, e inferir, então, a natureza desconhecida do estranho a partir de tudo o que esses exemplos têm em comum. Direi, de imediato, que ambos os rumos conduzem ao mesmo resultado: o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar. Como isso é possível, em que circunstâncias o familiar pode tornar-se estranho e assustador, é o que mostrarei no que se segue. [...]
> A palavra alemã “*unheimlich”* é obviamente o oposto de “*heimlich”* [“doméstica”], “*heimisch*” [“nativo”] - o oposto do que é familiar; e somos tentados a concluir que aquilo que é “estranho” é assustador precisamente porque *não* é conhecido e familiar. Naturalmente, contudo, nem tudo o que é novo e não familiar é assustador; a relação não pode ser invertida. Só podemos dizer que aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho; algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas. Algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar, para torná-lo estranho (Freud, 1919, p. 139).

Nessa lógica, crescemos e comumente estamos aptos a ver e, portanto, lidar com aquilo que se apresenta como reconhecível, familiar (*heimlich*) e que está num terreno no qual nos sentimos comumente não desafiados ou tentados a fazer qualquer tipo de esforço para entender, interagir, alcançar ou nos comunicar.

Quando nos deparamos com algo ou alguém que nos desloca desse “lugar comum”, confortável e por isso familiar, e que poderíamos referir como fora dos padrões construídos socialmente como “normais”, é de se esperar a estranheza, a dificuldade de lidar. Freud (1919) desenvolve uma teoria na qual o que nos estranha não se refere exatamente ao que desconhecemos, mas àquilo que nos remete ao que não suportamos reconhecer - a incompletude, e imperfeição, a insegurança, a frustração, o desamparo - e que diz respeito à nossa condição no mundo.

Nessa colocação, é possível compreender as dificuldades, a falta de preparo e as queixas recorrentes expressadas pelos professores em tantas escolas ao se depararem com os estudantes PEE.

Nessa perspectiva, cabe citar Larrosa (1998, p. 13) quando destaca que “o imprevisível inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições” (*apud* Ramos, 2013, p. 61).

Mas o que se pretende é discutir a possibilidade de dar passos em direção ao infamiliar e, de certa forma, ao inusitado. A aposta é de vislumbrar o enfrentamento da nossa tendência ao conforto de lidar com os padrões preconcebidos de normalidade e homogeneidade, para arriscar-se em direção ao outro que se encarna, em princípio, em algo às vezes, desconhecido.

Sena (2022) nos alerta, ao debruçar-se sobre a teoria de Deleuze (2020), quando afirma que “a diferença acaba assumindo uma denotação negativa quando subordinada a outros conceitos e propõe pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao mesmo e as fazem passar pelo negativo” (*apud* Sena, 2022, p. 84). Segundo a autora, de acordo com Deleuze (2020), a diferença sob a óptica correta é positiva “‘é objeto de afirmação’, porém, a diferença sempre foi entendida sob uma perspectiva negativa e “seu aspecto negativo tem a ver com a representação” (*apud* Sena, 2022, p. 84).

> A representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada. O movimento, por sua vez, implica uma pluralidade de centros, uma superposição de perspectivas, uma imbricação de pontos de vista, uma coexistência de momentos que deformam essencialmente a representação (Deleuze, 2020, p. 86 *apud* Sena, 2022, p. 84).

Ao abordar o pensamento de Deleuze (2020, p. 86), Sena (2022, p. 85) afirma que “para reconhecimento e acolhimento da diferença, é preciso metamorfosear as representações”.

> [...] Cada representação componente é que deve estar deformada, desviada, arrancada de seu centro. É preciso que cada ponto de vista seja ele mesmo a coisa ou que a coisa pertença ao ponto de vista. É preciso, pois, que a coisa nada seja de idêntico, mas que seja esquartejada numa diferença em que se desvanece tanto a identidade do objeto visto quanto a do sujeito que vê. É preciso que a diferença se torne o elemento, a última unidade, que ela remeta, pois, a outras diferenças que nunca a identificam, mas a diferenciam (Deleuze, 2020, p. 86 *apud* Sena, 2022, p. 85).

Nesse sentido, Sena (2022, p. 85) apresenta a defesa de Deleuze (2020) e registra que, para o filósofo, devemos ter pensamentos imagéticos, ou seja, “pensamento isento de pressupostos" de imagens pré-fixadas.

Barbosa (2015), ao utilizar ideias de Deleuze e Guattari (1997), nos apresenta o *devir*[61] como “um processo de experimentação que nos coloca fora dos muros das significações dominantes (desvio), também é experimentação do mundo e, portanto, abertura de novas possibilidades para constituição de mundos diferentes (criação)” (Deleuze; Guattari, 1997 *apud* Barbosa, 2015, p. 73-74).

François Zourabichvili (1997)[62], reconhecendo a complexidade que o conceito comporta, coloca que:

> fascinante, embora difícil, o conceito de “devir” desenvolvido por Deleuze & Guattari é um daqueles que sempre escapam quando acreditamos que o compreendemos. [...]
> “Devir” é certamente e em primeiro lugar mudar: não mais se comportar ou sentir as coisas da mesma maneira; não mais fazer as mesmas avaliações. Sem dúvida, não mudamos a nossa identidade: a memória permanece, carregada de tudo o que vivemos; o corpo envelhece sem metamorfose. Mas “devir” significa que os dados mais familiares da vida mudaram de sentido, ou que nós não entretemos mais as mesmas relações com os elementos costumeiros de nossa existência: o todo é repetido de outro modo (Zourabichvili, 1997 *apud* Zourabichvili, 2019, p. 1-2).

Ao falar da diferença, é preciso vê-la numa dimensão da provisoriedade. A diferença, portanto, não é algo estático, que permanece sem alterações, paralisado. Ramos (2013), apropriando-se de Birulés (1996),

> [...] reconhece o caráter provisório da diferença; que implica em admitirmos que ao falar sobre ela, a diferença já não é mais a mesma. Logo, o dialogar sobre a diferença está sempre perturbado pelo fato de que não será possível detê-la, controlá-la, delimitá-la em suas transmutações. A diferença é, e excede a todo discurso que se comprometa a circunscrevê-la em um sentido conclusivo (Birulés, 1996, p. 233 *apud* Ramos, 2013, p. 61).

E como o nosso objeto de apreensão junto à diferença é o ser humano, sabemos o quanto cada sujeito é passível de mudanças, a partir de seus encontros e experiências. Como nos diz Guimarães Rosa (1994, p. 24-25): “o mais importante e

---

[61] Devir, conceito trabalhado por Gilles Deleuze em Diferença e repetição, em 1968 - em sua tese de doutorado - traz a diferença que não está subordinada à identidade e a repetição que não está associada à reprodução do mesmo e do que é parecido, mas à construção da singularidade e do diferente.

[62] Em conferência pronunciada em Horlieu (Lyon), no dia 27 de março de 1997. Tradução de Diogo Corrêa Silva. Revisão Samantha Sales.

bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam".

Faz-se, portanto, importante compreender a diferença para que possamos romper com padrões excludentes e esvaziados de humanidade. "Enxergar a diferença e o diferente requer, portanto, um olhar-pensamento sem preconceito de quem não só contempla, mas experimenta, pois só assim conseguimos elaborar essa presença, esse presente" (Sena, 2022, p. 87).

Burbules (2012), em sua *gramática da diferença* ressalta que na educação, a diferença se destaca e pode se tornar ora uma possibilidade ora uma dificuldade. A diferença como uma *possibilidade* se vê mediante possíveis conflitos entre sujeitos e grupos diversos, ao propiciar o conhecimento de outras maneiras de viver e "os diferentes podem nos ensinar a entender formas alternativas de vida e aprender e a desenvolver empatias por elas; e porque aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude da cultura cívica democrática" (Burbules, 2012, p. 176). Mas quando a diferença favorece incompreensões errôneas, geradoras de divergências e divisões, se vê "porque certas diferenças não são simplesmente neutras, mas sim imbuídas de diferenciais de poder que nos dividem; e porque as diferenças podem revelar incomensurabilidade que estão além do limite da linguagem e de nossa capacidade de compreender". Nessa perspectiva, temos a diferença como uma *dificuldade*.

Essa polaridade de tensões, para Burbules (2012), pode justificar a defesa, por partes de alguns educadores, por espaços educacionais com grupos mais homogêneos. Segundo esse autor, existem duas formas de pensar os diferentes tipos de diferença:

A primeira, seria *categorizando as diferenças*, como por exemplo, raça, classe, gênero, religião e outras. Para o autor, essa forma de entendimento da diferença gera alguns problemas. Um primeiro problema, seria devido às inúmeras dimensões da diferença. Um determinado termo utilizado para uma categoria pode ser muito claro para uma determinada questão, mas em outro contexto, e em outra categoria, pode não ser muito bem definido. Exemplificando, Burbules (2012, p. 182) afirma que "embora haja muitas situações em que evocar 'raça' serve a um propósito social claro e justificado, por exemplo, também há muitas em que não serve". O segundo problema, seria o vínculo das categorias com políticas estruturadas pelo Estado ou por instituições o que, em alguns casos, pode favorecer um grupo em determinadas situações e desfavorecer outros.

> Por causa da maneira pela qual as categorias estão incrustadas nas políticas e nas práticas, tendem a se tornar estáticas, reificadas. Certas categorias se destacam e sua importância é enfatizada; em muitos contextos, só uma categoria é considerada relevante ou significativa (Burbules, 2012, p. 183).

Para o autor, “precisamos ir além da análise categorial em si” (Burbules, 2012, p. 183). E o terceiro problema, segundo Burbules (2012), estaria no próprio pensamento categorial:

> o desenvolvimento de taxonomias reflete pressupostos sobre o mundo: que os indivíduos podem ser mais bem caracterizados em termos de tipos e categorias; que a explanação social depende da subsunção em agrupamentos genéricos; que essas categoria são isoladas entre si e estáveis; que a compreensão social surge da sobreposição de camadas ordenadas e sistemáticas sobre o fluxo indiferenciado de eventos sociais (Burbules, 2012, p. 184).

A segunda forma de pensar a diferença seria: “tentar criar uma linguagem que nos permita fazer distinções particulares e oferecer explanações sem retificar nossos conceitos operacionais em categorias ou tipologias” (Burbules, 2012, p. 184).

Burbules (2012, p. 185) expõe cinco formas de falar e pensar a diferença, pois, segundo ele, “quando as pessoas falam de 'diferença', seja qual for o teor dessa diferença, nem sempre estão pensando no mesmo tipo de coisa”.

Diferença como variedade: trata-se de uma abordagem categorial, onde seriam tratados os diferentes tipos de um mesmo elemento categorial. Um exemplo para esse tipo de diferença pode ser pensado no caso das flores, ou seja, dentro dessa categoria, podemos ter vários tipos de flores (Burbules, 2006 *apud* Machado, 2020, p. 21).

Diferença em grau: nesse caso, “se refere a pontos diferentes ao longo de um *continuum* de qualidades que são marcadas” (Burbules, 2006 *apud* Machado, 2020, p. 21). Burbules (2012, p. 186) cita, como exemplo, as gradações de cores. Nesse caso, pode-se pensar, os tons de pele.

Diferença de variação: aqui a diferença estaria em alguns elementos e na ênfase dada a eles, como por exemplo “diferentes tipos de corpos ou dos diferentes graus de capacidade ou incapacidade, considerados não como desvios de um tipo de corpo 'normal', mas sim como estados alternativos legítimos da identidade corporal” (Burbules, 2012, p. 187).

Diferença de versão: seria um padrão familiar, alterado por interpretações, mas mantendo “os elementos-chave do modelo, dando-lhes simplesmente um sentido

diferente e uma inflexão diferente" (Burbules, 2012, p. 187). Um exemplo: "as diferenças de identidade sexual em que são questionados os papéis sexuais" (Burbules, 2006 *apud* Machado, 2020, p. 21) ou uma encenação teatral onde se utiliza do mesmo texto, obtendo-se variações nas ênfases dos discursos.

Diferença de analogia: "as diferenças são identificadas como relativas não a modelos comuns, mas a modelos paralelos comparáveis (de modo que A está para B assim como C está para D)" (Burbules, 2012, p. 187).

As cinco formas de pensar a diferença, apresentadas pelo autor, baseiam-se no entendimento da diferença como diversidade, ou, como Burbules (2012, p. 189) propõe: a "*diferença entre"*. O autor atenta que

> ao manter as diferenças entre as categorias e normas que são coerentes com os interesses dos grupos dominantes, e às vezes definidas por eles, os discursos da diversidade são uma forma de domesticar a diferença, permitindo-lhe "livre expressão", mas em âmbito extremamente limitado – além disso, um âmbito que é implícito, e que não se abre facilmente à renegociação ou à contestação (Burbules, 2012, p. 190).

Burbules (2012) verifica que "a *diferença além, a diferença no interior* e a *diferença contra* [...] se contrapõem à *diferença entre* como forma de categorizar indivíduos e grupos" (Burbules, 2006 *apud* Machado, 2020, p. 26).

Especificando cada uma, Machado (2020) apresenta a ideia de Burbules (2012):

A *Diferença além* é aquela que questiona o que é dado pelas categorias, em seu quadro de referências por ir além de determinada maneira de pensar ou de falar sobre o outro.

A *Diferença no interior* considera que há uma instabilidade própria das categorias, pois os indivíduos têm uma identidade única, apresentando sua própria singularidade. "Na visão da *diferença no interior*, uma pessoa nunca é idêntica à outra, cada sujeito é único, rompendo com os limites circunscritos em um grupo que se define por um único atributo qualquer" (Machado, 2020, p. 26).

A *Diferença contra,* critica e questiona as normas e crenças dominantes. "Representa uma reação direta ao 'pluralismo', no sentido em que este é normalmente compreendido" (Burbules, 2012, p. 194).

Apoiando-se no conceito de Gilles Deleuze, Burbules (2012) esclarece que

> em vez de começar com o pressuposto da semelhança, e depois tentar classificar as diferenças como desvios de um modelo, uma “filosofia da diferença” começa com o conceito de diferença como uma condição geral, uma condição de termos das quais até às determinações de “semelhanças” são feitas (Burbules, 2012, p. 184).

E explica que, “uma forma de dar início a essa mudança de orientação é tomar consciência do quanto, na verdade, são diferentes as distintas formas de falar sobre a diferença; nem sobre essa questão há um conjunto unificado de definições ou categorias” (Burbules, 2012, p. 184).

Machado (2020) enfatiza que os sentidos dados à diferença interferem nas ações dos professores, bem como na política educacional. Daí a importância, conforme assinala a autora, de reconhecer como essa forma de ver a diferença, apontada por Burbules (2006), pautada na fixidez, assinalando sujeitos e grupos a partir de categorias, impede a escola de reconhecer o movimento próprio da diferença, tendendo a agrupamentos mais homogêneos.

> [...] Um sentido dado à diferença que faz a escola continuar mantendo práticas classificatórias e excludentes, dado que por ele se agrupam os estudantes aptos e não aptos para aprender, fracos e fortes, com deficiência e sem deficiência, entre outros atributos que os dividem, tendo como referência o estudante ideal, inibindo o reconhecimento de grupos heterogêneos no interior das escolas (Machado, 2020, p. 19).

O outro sentido da diferença, explicitada por Machado (2020), seria em sua natureza *multiplicativa*, que não traz a marca da fixação de sujeitos e categorias, por se entendê-la como um “*devir*”. Nesse sentido, a diferença não traz a imposição de um único atributo, seja de um coletivo ou seja individual, “mas uma oposição aos valores e discursos dominantes e resiste à visão que divide o mundo em categorias isoladas. Ela muda com o tempo, sendo impossível classificá-la. A diferença é de todos, tudo é diferença” (Machado, 2020, p. 25).

Machado (2020) faz referência a Veiga-Neto (2002) quando este entende a importância de ter clareza quanto ao sentido da diferença.

> […] Nós, educadores e educadoras, temos de lidar direta e cotidianamente com um mundo onde a diferença assume cada vez maior relevância e que, bem por isso, se nos apresenta como um mundo sempre estranho. A outra razão: o próprio discurso pedagógico parece estar se afastando rapidamente do programa homogeneizante pensado por muitos dos ideólogos da Modernidade – os quais preconizavam uma sociedade sem diferenças de qualquer ordem –, e parece estar se deslocando no sentido de reconhecer e até defender as diferenças (Veiga-Neto, 2002, p. 11 *apud* Machado, 2020, p. 20).

São nas diferenças além, interior e contra, que pensamos uma reflexão e proposição para as relações com o outro. Por entender que esse seja um caminho possível de acolhimento, de cuidado humanitário, de atendimento e ensino para todos.

> É nesses sentidos de *diferença além*, de *diferença no interior* e de *diferença contra* que a educação inclusiva se apoia para se impor como inovação educacional. A inclusão é concebida com base na diferença, em seu sentido multiplicativo que desestabiliza as identidades e conhecimentos hegemônicos, questionando concepções conservadoras de ensino e de aprendizagem e as oposições binárias que colocam estudante com deficiência de um lado e estudante ideal de outro (Machado, 2020, p. 27).

Sob uma ótica psicanalítica, Fábio Borges (2021) traz a perspectiva da diferença do olhar de Vicent Van Gogh, por ocasião de sua mudança de Paris para Arles. Ao descrever parte da trajetória de Van Gogh, o autor deixa transparecer como os movimentos na vida do pintor, seja nas cidades onde morou ou com as pessoas com as quais conviveu, impactaram em sua obra. A mudança de cidades pelo pintor, inicialmente desencorajada por seu irmão, Théo, sob a alegação de que muitos pintores já haviam esgotado todas as possibilidades de pintura do local, foi algo determinante para Van Gogh. Pois, “Van Gogh acreditava que os pintores anteriores não haviam esgotado tudo o que havia para ser visto no sul da França e haviam deixado de *ver o essencial*” (Borges, 2021, p. 63).

Van Gogh ao pintar desejava que sua obra abrisse os olhos das pessoas para ver o que não haviam visto em outras pinturas, pois para ele “a maioria deles [pintores] não havia conseguido fazer justiça a seus temas” (Borges, 2021, p. 65). E foi assim que Van Gogh fisgou o olhar do próprio Borges (2021) quando este reconhece que a obra do pintor abriu-lhe os olhos.

Para Borges (2021), Van Gogh considerava

> [...] o mundo algo muito complexo, e isso fazia com que dois quadros realistas do mesmo lugar fossem muito diferentes, dependendo do estilo e do temperamento do pintor. E acreditava que nenhum quadro jamais conseguiria captar o todo, como Nietzsche salientou em seu poema O pintor realista:
> *Totalmente fiel à natureza! - que mentira!*
> *Como se poderia jamais comprimir a natureza num quadro?*
> *O menor pedacinho da natureza é infinito!*
> *E assim ele pinta o que agrada nela.*
> *E o que lhe agrada?*
> *Ora, o que ele consegue pintar!* (Borges, 2021, p. 65).

O autor evidencia como Van Gogh foi capaz de transformar sua arte, pois cada pintura realizada por ele adquiriu um novo status. Assim, o pintor além de chamar atenção para as “cores primárias, vivas e contrastantes” (Borges, 2021, p. 66) evidenciou sua técnica de pintura, que demonstrou diferença em relação aos outros pintores.

> É importante ressaltar que Vicent teve a energia e o talento para transformar o seu trabalho em uma experiência comunicável, e nunca mais os girassóis, os campos de trigo, os ciprestes, os sóis, as estrelas, enfim o mundo seria o mesmo. Após sua pintura tudo mudou (Borges, 2021, p. 66).

Esse trecho da história de Van Gogh nos dá algumas pistas. É necessária uma força (energia) para provocar mudanças de paradigmas, suscitar novos olhares e experimentar novos caminhos, mesmo diante de contratempos, dificuldades e desestímulos; sejam pelo sistema educacional vigente, sejam pelos impedimentos pessoais que trazemos em nossa trajetória individual. Outra pista, é que precisamos ressignificar nossas formas de ver o mesmo, precisamos tentar outro olhar sobre aquilo ou aquele que se nos apresenta.

Remetendo à reflexão a discussão dos desafios da PNEEPEI, é inevitável realizar movimentos, sob pena da inércia nos aprisionar em discursos e queixumes sobre as impossibilidades que podem nos manter paralisados. E para se efetivar essa Política, torna-se fundamental acreditar que cada um traz consigo um novo olhar e, a partir disso, promover acessibilidade atitudinal, aquela que demanda novas atitudes para com o outro.

Essa talvez possa ser uma aposta para a educação, bem como para a formação de docentes e discentes, e de toda a sociedade. Trata-se do reconhecimento da diferença que está em todos(as). E se está em todos(as), a diferença, por si só, não estabelece modelos ideais e nem modelos que possam servir de base, pois quando

se parte da ideia de que cada ser humano é diferente do outro, por consequência, não há um modelo que possa ser considerado ideal. Cada um é um constante *devir*.

8.1 Os estudantes da Educação Especial na Educação em Tempo Integral (PEI)

> *"Quem faz a inclusão acontecer na diferença que se diferencia re-cria o mundo, re-cria, os espaços de aprendizagem, re-cria os momentos de aprendizagem, re-cria as possibilidades de aprendizagem a partir da própria inclusão em sua condição desértica e, aparentemente, ríspida, porém rica de benefícios para todos que a povoam" (Orrú, 2017, p. 71).*

A EE parece ter encontrado nas possibilidades da Educação Integral uma oportunidade de estar presente sem gerar grandes tensões como as que podemos encontrar na Educação Regular. O que parece-nos estar associado à própria formação na integralidade dos sujeitos, ao contrário de uma formação mais tecnicista, apoiada em disciplinas curriculares.

Verificamos que 75% dos profissionais consideram que a experiência com os(as) estudantes da EE são positivas e significativas para sua vida e/ou atuação profissional, assim como parece ser assertivo a presença dos estudantes PEE na Educação Integral. Com relação àqueles(as) que consideram as experiências como negativas, obtivemos relatos que estiveram ligados aos desafios para lidar com comportamentos disruptivos ligados à própria condição da deficiência/transtorno; a falta de conhecimento para acessibilizar a proposta de trabalho; e as ações de outros profissionais como os(as) do AAE, o que nos sugere ser situações em que a formação pode colaborar.

Conforme apresentado anteriormente, mais da metade dos pesquisados (58,3%) não tiveram ou não têm convívio pessoal com pessoas com deficiência, sendo que os(as) demais participantes (40,7%) se subdividem entre aqueles(as) que conviveram socialmente, através de parentesco ou mesmo em alguma relação profissional; 1% associou a pessoa com diagnóstico de saúde mental ser igual a pessoa com deficiência.

Os(As) monitores(as)/estagiários(as) (77,8%) relataram não terem tido formação sobre a Educação Especial e Inclusiva. E quando questionados se, enquanto trabalhadores do PEI, receberam alguma formação específica, para atender

os estudantes da EE, constatamos que 88,9% não tiveram oferta de formação. Contudo, constatou-se que a falta de formação não é motivo de reclamações e/ou oposições à participação dos estudantes PEE em suas oficinas, diferentemente do discurso presente entre professores(as) do turno regular. Assim, a falta de formação para o grupo de profissionais do PEI, não se mostrou algo impeditivo para suas práticas educativas com estudantes da EE, pelo contrário, foi algo que os estimulou à criação, à invenção, à possibilidade e abertura ao novo. No entanto, manifestam o desejo pela formação, pois reconhecem que essa poderá contribuir com os processos que se dão na escola. Ressaltamos, porém, que os(as) profissionais declaram que mediante a possibilidade de uma formação, esta deve ser em serviço, pois muitos(as) dividem seu tempo entre trabalho e estudos.

Um ponto a ser considerado está no nível de escolaridade dos(as) pesquisados(as). Constatamos que é maior do que o exigido para a função (nível médio). De acordo com os dados obtidos, um total de 63,9% estão com a graduação em curso, são graduados, têm duas graduações ou são pós-graduados. Geber (2015), conforme já mencionado, encontrou outro cenário em sua pesquisa. Segundo o autor, a maior parte dos participantes haviam concluído o Ensino Médio e, destes, menos da metade conseguiram ingressar no Ensino Superior. Tal mudança pode estar associada às políticas de acesso à universidade, fomentada nos últimos anos, como confirma Carneiro e Bridi (2020, p. 147): “o aumento no quantitativo de vagas possibilitou o ingresso na Universidade de camadas antes excluídas deste nível de ensino”.

Para as autoras,

> o Ensino Superior no Brasil caracterizou-se tradicionalmente por ser excludente, aos mais bem preparados estavam disponíveis as vagas das instituições públicas e aos mais ricos as mais conceituadas instituições privadas. Aos pobres e assalariados as possibilidades eram mínimas e ficavam condicionadas estritamente a um grande esforço individual. Este cenário sofreu modificações importantes em virtude de políticas públicas federais tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). É sabido que estas políticas carregam o peso do projeto neoliberal que fundamenta boa parte de toda essa expansão recente do Ensino Superior no Brasil, mesmo assim, estas trazem, também, impactos positivos no âmbito da inclusão social (Carneiro; Bridi, 2020, p. 148).

Outras distinções evidenciadas entre os dados das duas pesquisas foram:

Na *Faixa etária:* em Geber (2015, p. 15-16), “57% dos oficineiros do programa eram jovens, com idade entre 18 e 29 anos”. Na presente pesquisa encontramos uma variedade de idade entre os(as) monitores(as)/estagiários(as) - 18 e 70 anos. Especificamente, entre 18 e 29 anos, obtivemos 42,6%; de 30 a 41 anos, encontramos 36,11%; entre 42 e 53 anos, 16,7%; já entre 54 e 61 anos, tivemos 3,7%; e, entre 62 e 70 anos, foram 0,9%.

Com relação ao *Gênero:* em Geber (2015), o maior percentual de oficineiros eram homens (73%). Em nossa amostragem, o maior percentual de monitores(as)/estagiários(as) foi do gênero feminino (68,5%), cabendo ao gênero masculino 30,6%, além de um participante que optou por não responder a respeito do seu gênero.

Com relação a *Raça:* em Geber (2015), 83% eram negros, sendo 50,9% negras[63]. Na presente pesquisa, obtivemos as respostas de 50,9% de negras e 23,2% de negros. Entre as que se declaram brancas, tivemos 17,6% e entre os que se declaram brancos 6,5%. Um participante (0,9%) se declarou indígena e um participante se declarou negro (0,9%), optando por não responder com relação ao gênero.

Com relação à *Formação*: em Geber (2015), os(as) oficineiros(as) participavam de uma formação por meio de um curso específico para a sua atuação, através do Observatório da Juventude.

> O curso [Formação dos Agentes Culturais da Escola Integrada de Belo Horizonte], com duração de um semestre, tinha como objetivo promover uma formação que trouxesse subsídios pedagógicos para a atuação dos educadores, tendo como eixo norteador a reflexão sobre a metodologia do trabalho educativo.
> Durante a formação, os agentes relatavam suas vivências nas escolas, os saberes que trabalhavam nas oficinas, suas estratégias de ensino e também as relações que estabeleciam com os alunos (Geber, 2015, p. 19).

Atualmente não há parceria com universidades para a formação dos(as) monitores(as)/estagiários(as). Essa informação parece corroborar com o que

[63] Nessa pesquisa, assumimos a mesma proposição da pesquisa de Geber (2015, p. 16) que traz baseando-se em Dayrell, Golgher, Laborne e Paula (2009) que: “a categoria ‘negros’ representa a somatória dos entrevistados que se identificaram como pretos, pardos, negros, morenos e mulatos ao serem perguntados sobre sua cor ou raça. Acreditamos ser relevante destacarmos que entendemos raça como uma construção social, uma forma de classificação baseada em características tais como a cor da pele, textura do cabelo e outros traços fenotípicos. Apesar de não demonstrar diferenças genéticas, atribui-se ao conceito de raça um grande poder de influência sobre a organização social, que funciona como um princípio de classificação capaz de hierarquizar segmentos da sociedade”.

assistimos no cenário político ao longo dos anos, especificamente na educação brasileira. Enquanto no discurso político, ela é mencionada como de suma importância para o desenvolvimento e crescimento do país, no chão da escola, ela se reverte em menos investimento de recursos públicos na qualificação dos profissionais a ela dedicados.

Um dado que consideramos relevante na presente pesquisa diz respeito à participação dos(as) estudantes da EE nas oficinas do PEI. Entre os(as) participantes, 47,2% afirmaram não terem dificuldades na participação deles em suas oficinas. Contrapondo isso, obtivemos 34,3% de profissionais relatando encontrar dificuldades nessa participação; 18,6% estão entre os(as) que relatam que algumas vezes encontram alguma dificuldade ou não tem estudante da EE no PEI ou não responderam à questão.

Entre as justificativas apresentadas como obstáculos estão: 1) A falta de conhecimento para lidar com algumas especificidades da própria deficiência; 2) A dificuldade de aceitação das diferenças dos(as) estudantes da EE por parte de outros(as) estudantes 3) Os(as) que consideram falhas no AAE; e 4) A falta de organização estrutural do PEI. Esta última consideração está diretamente ligada à inadequação dos espaços para a realização do trabalho do PEI, fator já apresentado na pesquisa de Geber (2015), que explicitamos abaixo. Outro ponto a ser observado é o quantitativo de estudantes (25 estudantes) imposto para cada oficina.

Com relação aos primeiros 4 pontos apresentados, mais uma vez a formação aparece como uma possibilidade de dirimir as dificuldades encontradas por estes profissionais.

Embora na presente pesquisa, foi constatado pelos(as) monitores(as)/estagiários(as), um estranhamento por parte dos(as) demais estudantes com relação aos (às) estudantes da EE, isso não foi observado como já mencionamos, pelos próprios profissionais. Seria isso pelo fato de terem cursado uma escola já na perspectiva inclusiva, convivendo com colegas PEE? Isso seria um fator para compreensão de que a diferença está para cada um, como algo próprio da condição humana?

O posicionamento do grupo pesquisado demonstrou consonância com a concepção de diferença abordada nesta pesquisa - diferença que habita cada um de nós, seres humanos; a diferença que se faz presente nos detalhes de cada ser; a diferença que acrescenta, que contribui, e colabora para o novo.

Nessa perspectiva, podemos interrogar se a diferença destacada nos(nas) estudantes da EE, presentes no PEI, seria propulsora das invenções vigentes nas práticas dos(as) profissionais do PEI, visando a participação de todos(as). Isso nos permitiria inferir que a diferença, no PEI, encontra mais acolhimento e receptividade do que no turno regular.

Já no último ponto (4) apresentado, encontramos em Geber (2015) situação semelhante, com relação a inadequação dos espaços para a realização das oficinas do programa. Como expressa o autor, sobre os espaços (casas) destinado ao PEI,

> [...] muitas eram as precariedades das Casas para a realização das oficinas. Essas não foram construídas e nem eram adaptadas para as atividades educativas. Antes de sair para as Casas, os agentes pediam para os alunos beberem água e ir ao banheiro na escola, pois esses equipamentos nas casas eram precários, mal posicionados e insuficientes para o número de alunos (Geber, 2015, p. 87).

Um dado encontrado e que, sob o nosso olhar, se mostra significativo, diz respeito ao tempo que os(às) profissionais dispõem para planejarem as atividades a serem propostas em suas oficinas, o que reverbera também no tempo disponível para formação. Parece que cada escola estabelece o que é possível oferecer aos(às) profissionais. Ao nosso ver, isso pode influenciar tanto no resultado das atividades propostas pelos(as) monitores(as)/estagiários(as) quanto na qualidade da oferta destas.

Percebemos que esses(as) educadores(as) têm possibilidades de formação em espaços disponíveis para os(as) profissionais da RME-BH. No entanto, é necessário proporcionar-lhes tempo para esta formação. No grupo pesquisado, 91,7% manifestaram interesse pela formação, contudo, deixam claro que esta deve ser em serviço. E em função de a maioria dos participantes não ter tido acesso a formação específica para a EE, o tempo para tal se confirma necessário.

Podemos citar o exemplo do conceito de acessibilidade: 36,1% dos(as) participantes entendem que a acessibilidade transita entre a arquitetura dos espaços, a questão digital e a metodológica; e 63,9% não compreendem/não sabem algo sobre o tema, ou mesmo não manifestaram conhecimento sobre o assunto.

Contudo, na presente pesquisa, foi possível perceber que mesmo mediante os possíveis obstáculos e complexidades inerentes à EE, na Educação Integral da RME-BH, constituída no PEI, a EE mostrou-se como um campo de possibilidades.

Mesmo com os desafios e dificuldades de naturezas diversas, o PEI parece encarnar a perspectiva filosófica da Educação Integral na medida em que acena para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, buscando atentar para as potencialidades que cada indivíduo traz consigo a fim de garantir o seu desenvolvimento integral, abrangendo as dimensões - intelectual, física, emocional, social e cultural, o que não se confunde com a formação de sujeitos para serem exitosos somente em avaliações (Webinário, 2024).

Percebemos que a Educação Integral, na RME-BH, demonstra ser, para seus executores e executoras, um lugar onde as diferenças, tão inerentes aos seres humanos, encontram um espaço para estar e construir relações com o outro. Podendo ser propulsora da criatividade, invenção e oportunidades, ao invés de causar distanciamento a partir do estranhamento. Nesse sentido, podemos inferir que a perspectiva inclusiva perpassa o projeto de Educação Integral na RME-BH.

Os desafios com relação a presença dos estudantes da EE no PEI são constatados em alguns âmbitos: no fazer político que permite, sob alguns aspectos, o sucateamento do próprio programa, no que se refere sobretudo à desvalorização das ações dos(as) monitores(as)/estagiários(as), que pode ser confirmada pela baixa remuneração, pela falta de plano de carreira, pela falta de rigor quanto ao tempo de planejamento oferecido a estes(as) profissionais, pelo quantitativo de estudantes estipulados para cada oficina, pela falta de uma formação que qualifique pedagogicamente os(as) profissionais para o atendimento aos(às) estudantes da EE.

9 RECURSO EDUCACIONAL

O presente Recurso Educacional se constitui de um *Roteiro Formativo para educadores(as) da RME-BH,* com temas que se pensam necessários à formação dos(as) monitores(as)/estagiários(as) do PEI, bem como de toda a comunidade escolar.

Esse Recurso é parte integrante da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada *Desafios da transversalidade da Educação Especial na Educação em Tempo Integral: a formação e atuação dos(as) educadores(as) do Programa Escola Integrada (PEI), na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.*

O roteiro traz como proposta um percurso que se pensa, compatível com a construção de uma prática educativa reflexiva, auto avaliativa e que oportunize como consequência, uma possível modificação de condutas e olhares sobre o Público da Educação Especial (PEE). A ideia é oportunizar um itinerário para subsidiar trocas de experiências, pensamentos, propostas e olhares.

A partir da necessidade de formação de professores(as), apontada por pesquisadores(as), é preciso atenção também à formação dos(as) demais profissionais envolvidos(as) no processo educacional nas escolas. Nesse sentido, constatamos realidades diversas no país. Mas, especificamente em Belo Horizonte, no PEI da RME-BH, temos profissionais que atuam junto ao PEE sem uma formação que os auxilie no exercício de suas funções como educadores(as), o que se estende a um número significativo de profissionais terceirizados(as) que atuam como AAE e demais funcionários da escola.

Destacamos que esses(as) educadores(as), denominados monitores(as)/estagiários(as) atuam com estudantes no contraturno escolar, desenvolvendo atividades distintas das curriculares. Entre os(as) estudantes, encontram-se aqueles e aquelas que compõem o PEE.

Sabe-se que muitos desses(as) profissionais não são professores(as) do Ensino Fundamental, embora façam parte de práticas educativas nesse nível e etapa educacional na RME-BH.

Em artigo recém-publicado, as autoras Antunes e Fernandes (2023) destacam a importância dos espaços de educação não escolar para as crianças e adolescentes

com deficiência. Descrevem o trabalho de investigação/intervenção realizado em uma instituição particular de Solidariedade Social - Casa de Acolhimento em Portugal, com o objetivo de desenvolver as competências para a vida, tendo em vista o desenvolvimento integral de estudantes com “necessidades educativas”. O projeto *(Re)criar Potencialidades* buscou “contribuir e potencializar o desenvolvimento humano integral, preparando para a autonomização e integração social e profissional após a desinstitucionalização” (Antunes; Fernandes, 2023, p. 2). No programa, foram realizadas oficinas de expressões plásticas, horta e jardinagem, ciência e tecnologias da informação e comunicação, gestão e organização doméstica e inserção na vida ativa.

Utilizando-se dos pensamentos de Booth e Ainscow (2015), Echeita (2017) e Santos (2018):

> [...] a educação inclusiva, dada a diversidade cultural e a heterogeneidade funcional do público abrangido, exige do sistema e do processo educativo uma pluralidade de respostas complementares no sentido da edificação de um processo de educação/aprendizagem capaz de satisfazer as necessidades e interesses de cada um e de todos (Booth; Ainscow, 2015; Echeita, 2017; Santos, 2018 *apud* Antunes; Fernandes, 2023, p. 4).

Sabendo-se da singularidade dos sujeitos, Antunes e Fernandes (2023), apoiadas em autores como Arroyo (2012), Mantoan (2003) e Moura e Zucchetti (2019), relatam que

> [...] mais importante que a inclusão no espaço escolar, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas e metodologias diversificadas que melhor se adequem às características diferenciadas dos aprendentes, por oposição às tradicionais concepções pedagógicas uniformes e homogeneizantes (Arroyo, 2012; Mantoan, 2003; Moura; Zucchetti, 2019 *apud* Antunes; Fernandes, 2023, p. 5).

As autoras apresentam o trabalho realizado a partir de práticas educativas não formais reiterando que a educação não formal permite uma liberdade de práticas e metodologias pedagógicas diversificadas que possam ir ao encontro das necessidades e também das potencialidades dos estudantes.

> As práticas pedagógicas da educação não formal caracterizam-se, precisamente, por uma ação educativa mais espontânea, mais centrada nas necessidades e potencialidades dos formandos, mais consentânea com uma dinâmica de educação-aprendizagem interativa e horizontal baseada em metodologias participativas, dialógicas e operativas, flexíveis e abertas ao novo, alternativo, não-familiar, abrindo possibilidades de integrar as idiossincrasias de todos e de cada um (Antunes; Fernandes, 2023, p. 5).

Na avaliação das pesquisadoras, apesar do trabalho ser uma pequena amostra, evidenciou-se a importância das contribuições das ações educativas não formais no processo de formação integral dos sujeitos envolvidos e dos direitos que estes têm em "[...] continuar o seu (singular, único e idiossincrático) processo de desenvolvimento, necessitando apenas de estratégias e metodologias adequadas às suas necessidades específicas" (Antunes; Fernandes, 2023, p. 14-15).

Sendo assim, perguntamo-nos se seria possível uma formação em serviço para esses profissionais? Qual formação seria possível? E qual formação seria necessária, tendo em vista o atendimento do PEE?

Diante desses questionamentos apresentamos:

9.1 Roteiro formativo para educadores(as) da RME-BH

Subsídios para formação dos profissionais do PEI, a qual pode ser proporcionada aos demais funcionários das escolas e à comunidade escolar, com a finalidade de possibilitar uma práxis permeada por conhecimentos dentro da proposta da Educação Inclusiva da RME-BH e uma convivência que respeite as singularidades e necessidades específicas dos sujeitos.

9.2 Objetivo

A proposta tem por objetivo qualificar os(as) educadores(as) do PEI, assim como os demais profissionais da escola e a comunidade escolar a atuarem com estudantes PEE, seguindo a proposta de Educação Inclusiva da RME-BH, em conformidade com o estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008).

9.3 Metodologia

A presente formação poderá ser ofertada de modo presencial e será composta de (4) módulos que serão desenvolvidos em quatro encontros dentro da temática da Educação Especial e Inclusiva. O conteúdo de cada módulo foi pensado a partir das informações obtidas na pesquisa, supracitada, onde constatamos que os(as) educadores(as) do PEI demonstraram ter uma perspectiva inclusiva, além de uma capacidade criativa. Na oportunidade os profissionais manifestaram quais seriam, diante de uma formação, os assuntos de seus interesses e suas demandas. A formação, neste sentido, se constituirá numa perspectiva dialógica, partindo dos seus saberes e de suas necessidades com pretensões em encontrar no conhecimento científico, assim como nas políticas públicas, afirmações e/ou proposições que os sustentem tanto para ressignificar quanto para avançar em suas práticas educativas.

Anteriormente aos encontros presenciais, os participantes deverão ser orientados a acessar os conteúdos sugeridos nas referências de cada módulo. Em cada encontro serão realizadas rodas de conversas, com início nos conhecimentos prévios que trazem sobre cada assunto, os quais serão conciliados/ampliados à luz dos fundamentos teóricos.

A roda de conversa, conforme nos apresenta Fasolo (2017, p. 62), “significa uma conversação grupal, supostamente livre, da qual participam diferentes pessoas, agrupadas em círculo, versando sobre algum ou vários assuntos do seu interesse”.

A escolha pela roda de conversa baseia-se no entendimento de que a formação deve apresentar uma proposta mais participativa e dividida entre os participantes, a fim de promover um maior engajamento do grupo e ao mesmo tempo romper com a sobreposição de ideias unilaterais. Nesse sentido,

> a proposta de uma formação pela experiência compartilhada através desses espaços de escuta e livre circulação da palavra busca romper com um ciclo de reprodução da concepção de escola e de formação de professores pautado nas capacitações e na reciclagens, nas quais as informações e técnicas se sobrepõem à escuta do educador (Fasolo, 2017, p. 61-62).

Moura e Lima (2014), apoiadas em Warschauer (2001, p. 179), afirmam que a roda de conversa é

> [...] uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta. Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar [...] (Warschauer, 2001, p. 179 *apud* Moura; Lima, 2014, p. 100).

E as autoras complementam que "[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...]" (Warschauer, 2002, p. 47 *apud* Moura; Lima, 2014, p. 102).

Perante o exposto, sugerimos que as rodas de conversas sejam conduzidas pela idealizadora deste projeto, devido ao seu conhecimento da Proposta de Educação Inclusiva da RME-BH, bem como a sua familiaridade com a realidade do PEI.

Os(As) participantes serão estimulados(as) a trocas de entendimentos, saberes e experiências sobre as temáticas recomendadas, a partir ou não das perguntas norteadoras. Nas referências de cada módulo constam, textos e/ou vídeos que servirão de suporte para os estudos. Ressaltamos que as temáticas propostas neste recurso compõem os interesses apresentados pelos(as) participantes da pesquisa e também de suas necessidades. Prevemos que cada módulo necessitará de uma carga horária mínima de 2hs, dada a proposta de discussão de cada tema.

9.4 Avaliação

Após cada encontro será disponibilizado via Google *Forms*, um questionário (a ser elaborado posteriormente), onde os integrantes do grupo serão convidados a exporem suas impressões e repercussões em torno do que foi discutido. A proposta de avaliação no formato on-line tem por objetivo permitir a livre expressão, isenta de possíveis constrangimentos, sobre os assuntos tratados em cada módulo.

9.4.1 Módulo I – Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Introdução sobre os conceitos da Educação Especial (EE) e a sua transversalidade na Educação em Tempo Integral, tendo como referência a primeira PNEEPEI.

Justificativa: na pesquisa identificamos que alguns participantes desconhecem quem faz parte do PEE, além de manifestarem desejo por aprofundar sobre a EE e a Educação Inclusiva. Outro desejo marcado pelos(as) educadores(as) do PEI, que não difere dos professores da Educação Básica, está em entender sobre cada deficiência e suas especificidades, quase como sinônimo de que tal conhecimento lhes permitirá técnicas assertivas junto a esse público. Na perspectiva da diferença, pretende-se trazer luz a essa questão, para que os participantes compreendam que, mediante as características comuns a cada deficiência, há sempre singularidades próprias de cada sujeito. Portanto, é necessário o conhecimento da pessoa com quem estamos lidando, para entender as suas características próprias e assim construir uma relação pautada no respeito e no atendimento às suas necessidades específicas.

9.4.1.1 Perguntas norteadoras para as rodas de conversas

- Como você percebe a Inclusão Escolar?
- Quais as diferenças dessa Inclusão no PEI e no turno regular?
- O que você compreende como Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?
- Qual é o PEE em suas oficinas?
- Quais estratégias você tem desenvolvido seu trabalho com os estudantes PEE?
- O material de referência trouxe algo interessante/revelador para você?

9.4.1.2 Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 7 jan. 2008. [19] p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.

9.4.2 Módulo II – Modelos de compreensão da deficiência

Os modelos de compreensão da deficiência - religioso, médico, social, biopsicossocial - se constituíram em diferentes períodos históricos. Dessa forma, esses modelos de compreensão sobre a deficiência influenciam o imaginário social e referendam a forma de ver, julgar e agir com as pessoas com deficiência.

Justificativa: pensamos ser relevante a apresentação dos modelos de compreensão construídos sobre as pessoas com deficiência para que, mediante essas informações, cada sujeito se perceba dentro dessa construção histórica. E, a partir daí, reflita sobre seus pensamentos e ações diante desses sujeitos.

9.4.2.1 Perguntas norteadoras para as rodas de conversas

- Como você percebe a relação da sociedade com as pessoas com deficiência?
- Quais os direitos da pessoa com deficiência na sociedade?
- Como seu trabalho no PEI dialoga com estes direitos?
- Algum desses modelos de compreensão da deficiência se conectam de alguma forma com seu modo de ver, pensar e agir com estas pessoas? Quais as implicações disso no cotidiano do seu trabalho no PEI com o PEE?

9.4.2.2 Referências

AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-6. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1427/655. Acesso em: 10 maio 2024.

PEREIRA, Ray. Entre perspectivas e recortes. *In*: PEREIRA, Ray. **Anatomia da diferença**: normalidade, deficiência e outras invenções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SOUZA, Bárbara Ceotto; TEGON, Isabella Claro; BARBOSA, Jéssica Maria. A formação de professores inclusivos para além da força categorizadora do diagnóstico: um caminho possível. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (org.). **Todos pela inclusão escolar**: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021. p. 69-78.

9.4.3 Módulo III – Acessibilidade

Acessibilidade é proporcionar às pessoas com e sem deficiência condições de acesso e eliminação de barreiras, tendo em vista a inclusão social de todos. Entre os tipos de acessibilidade temos, de acordo com Sassaki (2009), a arquitetônica, a comunicacional, a metodológica, a instrumental, a programática e a atitudinal.

Justificativa: a partir dos interesses manifestados pelos(as) educadores(as) do PEI em conhecerem estratégias de manejo com os estudantes da EE e de metodologias de ensino para este público, pensamos como possibilidade, a discussão acerca das acessibilidades nas atividades propostas, bem como a diversificação de estratégias de ensino e de retorno por parte dos estudantes.

9.4.3.1 Perguntas norteadoras para as rodas de conversas

- O que é acessibilidade para você?
- Quais tipos de acessibilidade você reconhece como necessárias em seu fazer educativo?
- Apoiado(a) no conceito de acessibilidade, como você pensa tornar acessível suas propostas de atividades para os(as) estudantes? Dentro da sua prática, como você pensa em executar isso?

9.4.3.2 Referências

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 10 maio 2024.

9.4.4 Módulo IV – Diferença e educação

As singularidades dos sujeitos e o conceito de diferença, na referida pesquisa, se revelaram como condição imprescindível para a Educação Inclusiva. Na perspectiva apresentada por Gilles Deleuze, a diferença é em si, ou seja, sem modelo de comparação, pois a diferença se constitui na unicidade do ser, que a cada momento vai se constituindo e se tornando diferente.

A construção desse conceito se mostra importante para que a Educação Inclusiva seja efetiva nos espaços escolares, bem como na sociedade.

Assim, a partir das construções realizadas em torno dos temas das rodas de conversas anteriores - *Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, modelos de deficiência, acessibilidade* - , finalizamos com a concepção de diferença que o trabalho de pesquisa traz, a diferença que está para todos, na intenção de rompermos com as categorizações e os enquadramentos de estudantes em um padrão prescrito e uniforme, constituídos a partir de comparações infundadas, evitando assim a exclusão de alguns.

9.4.4.1 Perguntas norteadoras para as rodas de conversas

- O que é diferença para você?
- Quais contribuições o conceito de diferença pode trazer para a educação?
- Como a diferença é tratada no PEI? E na sua oficina?
- A partir do conceito de diferença, é possível pensar suas atividades levando-se em consideração as singularidades de cada estudante? O que o conceito de diferença, apresentado nas leituras, o(a) auxilia nas relações com a comunidade escolar?

9.4.4.2 Referências

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 175-206.

10 SEM A PRETENSÃO DE FINALIZAR

> *"Porque o outro constitui uma presença indizível. Ele não é, primeiramente, objeto de compreensão e, depois, de interlocução. Dito de outro modo: há algo no outro que sempre nos escapará, apesar do nosso desejo de dominá-lo" (Maria Isabel Sampaio Dias Baptista e Lilia Maria Souza Barreto, 2021, p. 26).*

Chegamos até aqui com algumas reflexões que, ao nosso ver, se fizeram necessárias para minimamente compreender em qual contexto educacional estão colocados(as) tanto as políticas e propostas educacionais, quanto os(as) profissionais responsáveis pela sua concretização.

A questão central esteve nos possíveis desafios mediante o direito ao acesso dos estudantes PEE na Educação em Tempo Integral, que em Belo Horizonte, se configura no PEI.

Nesse sentido, uma contradição nos foi apresentada. Na RME-BH, o AEE e a Educação em Tempo Integral acontecem no contraturno, o que ao fazer valer o direito do estudante da EE a ambos, acaba por suprimir um o direito ao outro.

Na presente pesquisa, apresentamos como a política educacional foi construída em bases de produção capitalista, atravessada por interferências de organismos internacionais, com claros propósitos desenvolvimentistas. Nesse sentido, compreendemos como a educação foi revestida de um aspecto salvacionista dos fracassos econômicos e como possibilidade de minimizar os impactos das camadas menos favorecidas, caracterizando-se, nesse sentido, como um instrumento político.

Observamos um descompasso entre as políticas educacionais e as políticas de formação de professores. Enfatizamos como, ao longo dessa trajetória, o(a) professor(a) foi se tornando uma espécie de "bode expiatório", até chegar aos dias atuais, em que se verifica uma campanha de desqualificação do magistério, com agressões verbais e físicas e um descrédito da instituição escolar. É importante frisar que não basta formar os(as) professores(as), monitores(as) e estagiários(as) sem que se promova melhoria nas condições de trabalho, as quais passam pela remuneração adequada, pela revisão do quantitativo de estudantes em sala de aula, com o objetivo de assegurar um cuidado especial com o processo educativo.

Em relação à EE, percebemos como durante décadas houve um processo de invisibilidade imposto a esse público e como sua educação foi negada e, quando da sua implantação, esteve atrelada a necessidade de diminuir os gastos públicos, numa busca de eximir o Estado de sua obrigatoriedade para com esses sujeitos. Ressalta-se que a EE é palco de disputas, tornando-se por vezes, um nicho mercadológico.

Descrevemos como a PNEEPEI foi pensada e construída e como apresenta pontos conflitantes (Bueno, 2008; Cury, 2005; Garcia, 2017). E após sinalização de um possível retrocesso na educação, engendrado no governo anterior ao de Luiz Inácio Lula da Silva, e materializado no Decreto n. 10.502/2020; destaca-se hoje a publicação da cartilha *Afirmação Fortalecimento da PNEEPEI,* lançada em 2023, em que se afirma o compromisso com a EE e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

Indicamos o movimento da discussão da inclusão, na RME-BH, a partir da década de 1990, o qual parece inspirar o programa de Educação em Tempo Integral ainda vigente.

A Educação Integral em suas concepções e pressupostos culmina hoje na promulgação da Lei n. 14.640/2023, instituindo a Política do Programa Escola em Tempo Integral, o qual prevê a ampliação do tempo de permanência na escola, em todo o território nacional, com objetivo de favorecer o pleno desenvolvimento dos sujeitos através do contato com outros campos de conhecimento como a cultura, a arte, esportes, tecnologias, etc.

O PEI como proposta da Educação Integral da RME-BH se mostra em seus inícios intrinsecamente ligado às comunidades, somando ao seu quadro de profissionais pessoas deste lócus e investindo em formação para estes profissionais, como bem esclareceu Geber (2015). O que nos parece, sem termos tido condições de avaliar com profundidade, é que muito se perdeu da proposta inicial do PEI, como: a formação oferecida aos(às) monitores(as)/estagiários(as), redução progressiva de oportunidades de aulas passeio e o investimento geral no programa.

Abordamos o tema da formação de professores(as) como base para justificar a proposição e a necessidade de formar os(as) monitores(as)/estagiários(as), destacando-se a atuação marcante desses(as) profissionais no contraturno das escolas regulares da RME-BH.

A amostragem tratada nesta pesquisa permitiu-nos conhecer, ainda que moderadamente, o cenário de atuação, os desafios, os saberes, as estratégias e as

invenções vigentes nas práticas educativas dos(as) profissionais do PEI, especialmente no que se refere ao PEE.

É importante ponderar que os(as) educadores(as) do PEI, mesmo sentindo as consequências de uma educação desvalorizada, precarizada e submetida a preceitos de uma política neoliberalista, insistem em apresentar possibilidades no direito ao acesso dos estudantes da EE no Tempo Integral da RME-BH e trazem uma certa tranquilidade com relação às diferenças.

Parece-nos que os impactos do acesso dos estudantes da EE no PEI oportunizam aos seus educadores e educadoras o encontro com o outro, com o diferente e a diferença, movendo a invenção de modos de fazer. O que para os(as) professores(as) da escola regular se mostra mais angustiante e desafiador, dificultando o fazer pedagógico, diretamente submetido a avaliações externas das aquisições curriculares.

O que nos fez considerar que a presença dos estudantes PEE, na Educação Integral, encontra uma oportunidade menos atravessada pelas grandes tensões que impactam o trabalho no turno regular. O que permite uma prática inspirada no entendimento de que a diferença está para cada um, sendo cada sujeito único e sem um referencial que possa servir de base para uma avaliação pejorativa e diminutiva dos(as) estudantes sem e com deficiência. A pesquisa nos demonstrou que na Educação Integral, que tem como base o desenvolvimento dos sujeitos em várias dimensões, aos estudantes da EE é permitido o fazer pedagógico para além do especializado.

Por fim, os(as) próprios(as) profissionais do PEI - monitores(as)/estagiários(as) - possivelmente imbuídos pela própria perspectiva inclusiva, a qual muitos tiveram acesso em sua formação educacional básica, nos apontam um caminho, que parece sem volta - o encontro com a diferença que habita cada um de nós. Na medida em que abrimos o nosso olhar, esta (diferença) pode possibilitar ir ao encontro de novas experiências, nos colocando em movimento ao invés de permanecermos inertes, excluindo ou negando a sua existência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Míriam Matos. Políticas públicas de Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 120-140, set./dez. 2017. DOI http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017120. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9841. Acesso em: 21 set. 2023.

AMORIM, Cynthia Loureiro. **Formação de professores do Programa Escola Integrada (PEI) na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva**. Orientadora: Libéria Rodrigues Neves. 2019. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; GLAT, Rosana. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. *In*: PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (org.). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: Edur, 2011. p. 188-201.

ANTUNES, Maria Conceição Pinto; FERNANDES, Sara Daniela. Educação não formal: contributos para a educação inclusiva. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. 1-17, jan. 2023. DOI https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11319. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11319/7322. Acesso em: 15 fev. 2023.

ANÚNCIO da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Publicado pelo canal Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. 1 vídeo (56 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3DEIFYFVkhg. Acesso em: 18 jan. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO *et al*. **Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasil: ABdC *et al*., 2020. [5] p. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Posicionamento-das-entidades-sobre-o-Parecer-e-Minuta-Res-Formacao-Continuada-do-CNE-28-MAIO-2020.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO *et al*. **Contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica**: manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasil: ANFOPE *et al.*, 2020. [4] p. Disponível em: https://www.anfope.org.br/entidades-nacionais-lancam-manifesto-contra-a-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica/. Acesso em: 18 jan. 2024.

BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias; BARRETO, Lilia Maria Souza. Reconstruir a nave em alto-mar. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (org.). **Todos pela inclusão escolar**: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021. p. 23-28.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Escola Plural**: direito a ter direitos. Belo Horizonte: SMED, 1998. Disponível em: http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BARBOSA, Jéssica Cássia. Políticas do devir e ética da luta na obra de Gilles Deleuze. **Saberes**: revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, Natal, v. 1, n. esp., p. 70-75, jan. 2015. ISSN 1984-3879. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6420. Acesso em: 26 set. 2023.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação BH-MG. **Parecer nº 060/04**. Diretrizes para a educação inclusiva de pessoas com deficiência e condutas típicas. Diário Oficial do Município de Belo Horizonte: Conselho Municipal de Educação BH-MG, Belo Horizonte, ano 11, n. 2394, p. [41-58], 30 set. 2004. 1. ed. Disponível em: https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/5543. Acesso em: 13 set. 2023.

BELO HORIZONTE. **Escola Integrada**. Belo Horizonte: PBH, 2023. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada. Acesso em: 4 set. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral**: diretrizes político pedagógicas e operacionais. Belo Horizonte: SMED, 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED n. 321/2019**. Define diretrizes e procedimentos do cadastro para levantamento de demanda para atendimento em tempo integral de estudantes matriculados na pré-escola da educação infantil e no ensino fundamental da Rede Municipal de Educação para o ano letivo de 2020 e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, Belo Horizonte, ano 25, n. 5897, p. 10-12, 12 nov. 2019a. 1. ed. Disponível em: https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/2635. Acesso em: 13 set. 2023.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Cultura. Fundação Municipal de Cultura. Fundação de Arte, Educação e Cultura. **Projeto Integrarte**. Belo Horizonte: SMED/SMC/FMC/FUNDAC, 2019b. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/integrarte. Acesso em: 22 ago. 2023.

BORGES, Fábio. A explosão das cores. *In*: PORTUGAL, Ana Maria; VAZ, Gilda; BAHIA, Maria Auxiliadora (org.). **Da diferença**. Belo Horizonte: Quixote + Do, 2021. p. 59-75.

BRAGA, Luiz Antônio. **Rotatividade de pessoal**: um estudo de caso em uma pequena empresa de comércio varejista de Brasília. Orientadora: Carolina Lopes Araújo. 2009. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) – Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Afirmação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023b. [8] p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/cartilha.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC/CNE, 27 out. 2020a. 15 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 11 set. 2001. 5 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1 jul. 2015. 16 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673 1-rcp002-15-1&categoryslug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 2019. 20 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1359 51-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. 48 p. (Série Mais Educação). ISBN 978-85-7783-138-8. Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/01/passo_a_passo_MAIS_-EDUCACAO_cm_2013.pdf. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. 92 p. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 7 jan. 2008. [19] p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa**: estrutura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/programa. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa**: objetivos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/programa. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa**: sobre. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023e. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/programa. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **BPC na escola**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2023f. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/servicos-e-programas/bpc-na-escola. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. 59 p. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Plenário confirma suspensão de decreto que instituiu política nacional de educação especial**. Brasília, DF: STF, 2020b. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=457869&ori=1. Acesso em: 7 mar. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008. p. 43-63.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 175-206.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; BERRIBILLE, Gabriela Ruiz; SARAIVA, Liz Amaral. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. *In*: CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 17-33.

CARNEIRO, Luci Annee Vargas; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 146–158, jan./mar. 2020. ISSN 1982-5587. DOI https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12059. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12059. Acesso em: 30 mar. 2024.

COELHO, Eunice Margaret. **Trajetória de construção de uma política pública**: limites e possibilidades da inclusão escolar. 2003. 221 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Governo, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2003.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC: formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. ISSN 1982-5587. DOI https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924. Acesso em: 18 jan. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. DOI https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/Sf9vRvx9f3TkJp4nLXn9ZrR/abstract/?lang=pt. Acesso em: 6 set. 2023.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (org.). **Política educacional**: Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 2023. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2023/politica-educacional-rme-bh-2023.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.

DOMINGUES, Francinete Ferreira de Souza. **Educação integral, práticas curriculares e formação continuada de professores**: um estudo nas escolas municipais de Ariquemes – RO. Orientadora: Rosângela de Fátima Cavalcante França. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA__O___FRANCINETE_FERREIRA_DE_SOUZA_DOMINGUES_499115619.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 266 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016, Cidade do México. **Actas do** [...]. Cidade do México: Red Estrado, 2016. Eixo 3: formación docente: políticas y processos, p. 1-21. ISSN 2219-6854. Disponível em: https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2009, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2009. Tema: neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas. p. 1-8. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/reconversao-alargamento-do-trabalho-docente-e-curso-de-pedagogia-no-brasil.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

FASOLO, Liege Bertolini. **Escuta e experiência nas rodas de conversa com professores no contexto da inclusão**: da “rua de mão única” às “passagens”. Orientadora: Roselene Ricachenevsky Gurski. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Psicanálise: Clínica e Cultura) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/165471/001045949.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. [56] p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23). ISBN 85-249-0506-9. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

FREUD, Sigmund. **Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1919)**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 4). ISBN 978-85-61910-36-5. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3079/1/FPF_PTPF_12_076.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 19-66.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Orientadora: Eneida Oto Shiroma. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, Maracay, v. 42, n. extra 2, p. 1-17, maio, 2021. DOI https://orcid.org/0000-0002-9297-726X. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044. Acesso em: 13 set. 2023.

GEBER, Saulo Pfeffer. **As práticas educativas dos agentes culturais em um Programa de Educação Integral**. Orientador: Juarez Tarcísio Dayrell. 2015. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. *In*: JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ănima Educação, 2014. Disponível em: https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOURENÇO, Érika *et al*. O atendimento à criança excepcional no Instituto Pestalozzi de Minas Gerais (1940-1949). **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 9, n. 2, p. 77-89, ago. 2017. ISSN 2177-093X versão on-line. DOI https://doi.org/10.20435/pssa.v9i2.521. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2017000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2024.

MACHADO, Rosângela. Diferença e educação: deslocamentos desnecessários. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Educação e inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

MACIEL, Maria Esther. Diferenças em movimento (Prefácio). *In*: PORTUGAL, Ana Maria; VAZ, Gilda; BAHIA, Maria Auxiliadora (org.). **Da diferença**. Belo Horizonte: Quixote + Do, 2021. p. 9-11.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399. Acesso em: 13 maio 2024.

NEVES, Libéria. Formação continuada de professores para a educação especial: a experiência do curso de especialização em docência na educação básica / LASEB. *In*: SOUZA, Sirleine Brandão de; FERRARI, Carla Cazelato (org.). **Educação Especial**: políticas, pesquisas e práticas. 1. ed. Belo Horizonte: Sarerê Editora e Educação Tecnológica, 2022. p. 143-159. ISBN 978-65-84928-00-8.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: ONU, 1994. [17] p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. [7] p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 26 jan. 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

PEREIRA, Ray. **Anatomia da diferença**: normalidade, deficiência e outras invenções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. DOI https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 1 out. 2019.

PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco de; LIMA, Marcela Francis Costa. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Periferia**: Educação, Cultura e Comunicação, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 290-311, jan./jun. 2017. DOI https://doi.org/10.12957/periferia.2017.29187. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/29187. Acesso em: 1 out. 2019.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. **Educação Integral e jovens-adolescentes**: tessituras e alcances da experiência. Orientadora: Lúcia Helena Alvarez Leite. 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RAMOS, Eliane de Souza. **A diferença e as rasuras do ensino inclusivo**: aproximações e distanciamentos entre o Atendimento Educacional Especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze. Orientadora: Maria Teresa Eglér Mantoan. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 1. ed. [São Paulo]: Nova Aguilar, 1994. 875 f. v. II. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6029042/mod_resource/content/1/Grande%20Sert%C3%A3o.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

SÁ, Michele Aparecida de; VAZ, Kamille; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Política de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte - MG. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1343-1359, maio, 2021. ISSN 1982-5587. DOI https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15129. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15129. Acesso em: 7 mar. 2024.

SANÇÃO da lei que institui o Programa Escola em Tempo Integral. Publicado pelo canal Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. 1 vídeo (77 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RxC5689hpME. Acesso em: 2 mar. 2024.

SANTOS, Camila Carvalho dos. **Ser agente cultural do Programa Escola Integrada**: possibilidades de novas experiências educativas, culturais e profissionais na vida desses sujeitos. Orientadora: Lúcia Helena Alvarez Leite. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SARAIVA, Ana Maria Alves. As políticas de retenção profissional de docentes na Região Nordeste: implementação, rotatividade e regularidade. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, n. e85942, p. 1-19, mar. 2023. DOI http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.85942. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/vRp3LF9Jcb7x6kRC4qJBdNG/?lang=pt#. Acesso em: 30 mar. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 10 maio 2024.

SENA, Joelma Hemenegilda. **A arte, a diferença, o diferente e a inclusão**. Orientadora: Libéria Rodrigues Neves. 2022. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Cristiane Perol da. **“Eu não fui formada pra isso”**: representações sociais de professores sobre inclusão, diferenças e infância(s). Orientadora: Heloisa Andreia de Matos Lins. 2018. 405 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1081070. Acesso em: 7 jun. 2022.

SILVA, Marcília de Sousa. **Interfaces entre lazer e educação**: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte. Orientador: Hélder Ferreira Isayama. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-96VFCE. Acesso em: 4 set. 2022.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. DOI https://doi.org/10.5902/1984686X24091. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091. Acesso em 22 jan. 2024.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2: a pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 29 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Mestrado Profissional Educação e Docência**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2017. Disponível em: https://promestre.fae.ufmg.br/. Acesso em: 4 mar. 2024.

VAZ, Gilda. Tempo das diferenças: uma posição subjetiva. *In*: PORTUGAL, Ana Maria; VAZ, Gilda; BAHIA, Maria Auxiliadora (org.). **Da diferença**. Belo Horizonte: Quixote + Do, 2021. p. 103-115.

WEBER, Ivanete Maria. **Identidade e diferença**: o poder escolar de narrar os estudantes de sucesso ou insucesso. Orientadora: Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7749939. Acesso em: 7 jun. 2022.

WEBINÁRIO sobre a Formação Continuada para Secretários (as) e Equipes Técnicas. Publicado pelo canal Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. 1 vídeo (73 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gp5Wz221cro. Acesso em: 2 mar. 2024.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC: formação de professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. DOI https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5112. Acesso em: 17 jan. 2024.

ZOURABICHVILI, François. **O que é um devir para Gilles Deleuze? (Parte 1)**: por François Zourabichvili. Tradução Diogo Corrêa Silva. Revisão Samantha Sales. [Brasil]: Blog do Sociofilo, 2019. 12 p. Disponível em: https://blogdolabemus.com/2019/12/09/o-que-e-um-devir-para-gilles-deleuze-parte-1-por-francois-zourabichvili/. Acesso em: 17 jan. 2024.

APÊNDICE A – Questionário

Perfil Pessoal

1. Sua idade (apenas números):
2. Qual o seu gênero?
    - ( ) Feminino
    - ( ) Masculino
    - ( ) Prefiro não responder
    - ( ) Outro
3. Qual sua raça ou cor?
    - ( ) Branca
    - ( ) Parda
    - ( ) Preta
    - ( ) Amarela
    - ( ) Indígena
    - ( ) Outro
4. Você tem alguma deficiência? Se sim, qual(is)?
    - ( ) Baixa visão
    - ( ) Cegueira
    - ( ) Física
    - ( ) Intelectual
    - ( ) Surdez
    - ( ) Transtorno do Espectro Autismo
    - ( ) Não tenho deficiência
5. Em suas relações pessoais você convive e/ou conviveu com uma pessoa com deficiência? Se responder sim, relate sobre a vivência com essa pessoa, possíveis situações que de alguma forma impactaram em sua vida.

Perfil Acadêmico

6. Qual sua formação acadêmica? (Especifique se fez o Ensino Médio ou se estiver fazendo uma graduação ou se já é formado. Relate o curso que faz/fez).
7. Já fez algum curso ou formação específica em inclusão? (Ex. cursos de educação inclusiva, acessibilidade ou dentro do tema da educação inclusiva). Se sim, qual(is)?

Perfil Funcional

8. A escola onde trabalha está em qual regional da PBH?

( ) Barreiro
( ) Centro-sul
( ) Leste
( ) Nordeste
( ) Noroeste
( ) Norte
( ) Oeste
( ) Pampulha
( ) Venda Nova

9. Você está contratado pela PBH como:

( ) Monitor do PEI
( ) Estagiário/bolsista

10. Qual oficina você ministra no PEI?

11. Qual a sua jornada de trabalho semanal?

( ) Jornada semanal de 20h.
( ) Jornada semanal de 30h.
( ) Jornada semanal de 40h.
( ) Jornada semanal de 44h.

12. Em sua jornada de trabalho você tem algum horário disponível para pensar ou planejar as atividades que vai realizar com os estudantes? Se sim, quanto tempo você dispõe para isso? Por favor, especifique a quantidade de tempo? (Ex.: todos os dias: 1h; ou semanalmente: 1h; quinzenalmente: 1h, etc.). Se não, Você sabe informar se existe alguma justificativa para não haver esse tempo de planejamento?

13. Há quanto tempo você trabalha no PEI?

( ) 0 a 6 meses
( ) 6 meses a 1 ano
( ) 1 - 3 anos
( ) 3 - 6 anos
( ) 7 anos ou mais

14. Nesse tempo de trabalho no PEI, você recebeu alguma formação para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência,

Transtorno do Espectro Autismo (TEA) e com altas habilidades/superdotação)? Se sim, a formação foi ofertada por quem?

15. Você fez alguma formação específica para ajudá-lo(a) a realizar seu trabalho no PEI? Se sim, qual(is)? Se não, conte-nos, se houver algum motivo.

16. Caso, não tenha realizado nenhuma formação exercendo sua função no PEI, qual(is) foi/foram o(s) impedimento(s) para buscar uma formação? (Se for responder outros, por favor, conte-nos).

( ) A Secretaria Municipal de Educação (SMED) não ofertou nenhuma formação.

( ) Não senti que era necessário alguma formação para desenvolver minhas atividades como monitor do PEI.

( ) Gostaria de fazer uma formação, mas não disponho de tempo para formações e/ou cursos.

( ) Gostaria de fazer uma formação, mas não disponho de recursos financeiros para formações e/ou cursos.

( ) Outros

17. Quais estudantes são atendidos por você no PEI? (Você poderá marcar mais de uma opção).

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental I - 1º ao 5º anos

( ) Ensino Fundamental II - 6º ao 9º anos

( ) Educação de Jovens e Adultos (EJA)

18. No PEI da escola onde trabalha têm matriculados estudantes público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autismo (TEA) ou com altas habilidades/superdotação)?

( ) Sim

( ) Não

19. Na oficina que você ministra há a participação de algum estudante que tem deficiência?

( ) Sim

( ) Não

20. Caso atenda em sua oficina algum estudante com deficiência, você encontrou ou encontra dificuldade(s) para que ele participe da sua atividade? (Se sim, por favor, especifique qual(is) dificuldade(s).

21. Você já teve que adaptar alguma atividade para que o estudante com deficiência participasse da sua oficina? Se sim, por favor, relate brevemente qual(is) adaptação(ões) necessitou fazer.
22. Você já teve alguma experiência que considera positiva com os estudantes com deficiência no PEI? Se sim, por favor conte-nos.
23. Você já teve alguma experiência que considera negativa com os estudantes com deficiência no PEI? Se sim, por favor, conte-nos.
24. Se fosse oferecido uma formação e/ou curso dentro do tema da inclusão, acessibilidade, educação inclusiva, etc. Você teria interesse em participar? Se sim ou não, fale sobre suas motivações.
25. Na oportunidade de lhe ser oferecido uma formação dentro do tema da Educação Inclusiva, qual seria sua disponibilidade em participar?

( ) Disponho-me a participar dentro do meu horário de trabalho
( ) Disponho-me a participar em alguma formação ou curso fora do meu tempo de serviço
( ) Disponho-me a participar em alguma formação ou curso fora do meu tempo de serviço, somente on-line
( ) Não se aplica. Caso tenha respondido que não tem interesse em formação sobre Educação Inclusiva
( ) outros

26. Mediante uma possível oferta de formação dentro da temática da inclusão escolar, qual(is) tema(s) seria(m) de seu interesse? Caso não tenha interesse responda: não tenho interesse.
27. Conte-nos um pouco sobre o que você entende por Inclusão?
28. Para você o que significa a Educação Especial?
29. Quando você vê uma pessoa com deficiência, quais sentimentos você tem? O que você pensa sobre uma pessoa com deficiência? Como você vê essa pessoa na Escola e na sociedade?
30. É comum escutarmos frases como: "todos somos iguais perante a lei, mas diferentes na forma de ser". Nesse contexto, relate um pouco o seu pensamento sobre a diferença.
31. O que você sabe sobre Acessibilidade para pessoas com deficiência?

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – para educadores do PEI – maiores de 18 anos

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário/a da pesquisa "FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA (PEI): Desafios da transversalidade da Educação Especial na Educação em Tempo Integral", que está sendo desenvolvida por Cynthia Loureiro Amorim, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – PROMESTRE/FAE/UFMG, com a orientação da Professora Drª Líbéria Rodrigues Neves.

O objetivo da pesquisa é realizar um levantamento do perfil, dos interesses, dos desafios e das demandas de formação, por parte dos educadores do Programa Escola Integrada (PEI), da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), no que se refere ao atendimento dos estudantes que compõem o público da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para isso, farei um questionário na plataforma digital do Google e você, educador do PEI poderá participar, respondendo às perguntas, contando suas experiências dentro do ambiente escolar.

Eu utilizarei as informações obtidas nesta pesquisa apenas para fins acadêmicos e científicos, e, em qualquer publicação que possa resultar desta pesquisa, seu nome e dados pessoais não serão revelados. Caso seja interessante mencionar algum dado da sua experiência profissional, para preservação da sua identidade, utilizarei nomes fictícios.

Durante o preenchimento do questionário, pode acontecer de você não querer responder a alguma pergunta ou de se sentir desconfortável e/ou constrangido/a com alguma questão que possa trazer lembranças desagradáveis.

Caso isso ocorra, você poderá deixar de responder à pergunta ou mesmo suspender ou desistir da participação. Você também pode se sentir cansado/a, caso o preenchimento demore, mas, se isso acontecer e se for de sua vontade, poderá continuar o preenchimento em outro momento em que você esteja disponível e descansado/a.

Sua participação é muito importante para esta pesquisa e, com ela, é possível que você ajude na compreensão das possibilidades de uma formação que se pensa necessária para os profissionais do PEI, tendo em vista o atendimento dos estudantes da Educação Especial no Programa.

Se você tiver alguma dúvida antes, durante ou depois do preenchimento do formulário, pode me perguntar.

Como sua participação nesta pesquisa é voluntária, você não terá nenhum tipo de despesa e não receberá remuneração para participar. E poderá recusar e/ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhum tipo de penalidade.

Os dados colhidos na pesquisa ficarão arquivados em um computador pessoal da pesquisadora pelo período de 5 anos; depois desse período, serão deletados.

Você poderá buscar por ressarcimento judicial caso esta pesquisa ocasione algum dano a você, nos termos da Resolução 466/12.

Caso queira, este termo de consentimento será encaminhado pelo e-mail fornecido no preenchimento do formulário de pesquisa.

Em caso de dúvidas e maiores esclarecimentos com respeito a esta pesquisa você poderá consultar o pesquisador responsável pelo telefone (31)996219445 e/ou pelo e-mail: cylourim@gmail.com.

Atenciosamente,

Cynthia Loureiro Amorim
(contatos: cylourim@gmail.com (31-99621-9445)

Prof. Dra. Libéria Rodrigues Neves
(contatos: liberianeves@gmail.com (31-99781-2400)

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG – Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 –
Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel.: +55(31)3409-4592.
Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00

[ ][64] Eu concordo em participar da pesquisa “FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA (PEI): Desafios da transversalidade da Educação Especial na Educação em Tempo Integral” Declaro que fui informado(a) dos objetivos e métodos da pesquisa de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas. E estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

[64] Marcação on-line da concordância em participar da pesquisa. Caso o participante não marque a opção, o sistema não abrirá a página seguinte contendo as perguntas.