

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica –
LASEB

Cynthia Loureiro Amorim

Formação de Monitores do Programa Escola Integrada (PEI) na
perspectiva da Educação Especial e Inclusiva

Belo Horizonte
2019

Cynthia Loureiro Amorim

**Formação de professores do Programa Escola Integrada (PEI) na
perspectiva da Educação Especial e Inclusiva**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Libéria Rodrigues
Neves

**Belo Horizonte
2019**

A524
TCC

Amorim, Cynthia Loureiro, 1970-
Formação de professores do Programa de Escola Integrada (PEI)
na perspectiva da educação especial e inclusiva [manuscrito] / Cynthia
Loureiro Amorim. - Belo Horizonte, 2019.
62 f.: il.

Orientadora: Libéria Rodrigues Neves.

Trabalho de conclusão de curso – (Especialização) - Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Inclusão em
educação. 4. Professores - Formação. 5. Professores de educação
especial - Formação. 6. Deficiências do desenvolvimento. 7.
Capacidade de aprendizagem.

I. Neves, Libéria Rodrigues. II. Universidade Federal de Minas
Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD : 371.9

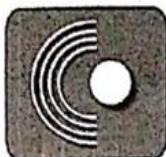
Catálogo na Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG
Bibliotecária† : Carmen Lúcia de Carvalho Ramos CRB/6- 2566

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.)

*Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pela autora, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade da autora, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO OCTOGÉSIMO OITAVO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS,
ACESSIBILIDADE. PRÁTICA EDUCATIVA

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Formação de monitores do Programa Escola Integrada – PEI na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva”, do(a) aluno(a) **Cynthia Loureiro Amorim**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Libéria Rodrigues Neves (orientador) e Sirleine Brandão de Souza. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 9,8, conceito _____. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) *Amorim*
Cynthia Loureiro Amorim

Registro na UFMG: 2018748615

Libéria
Libéria Rodrigues Neves
Professor(a) Orientador(a)

Sirleine
Sirleine Brandão de Souza
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre... por sua presença marcante e silenciosa em minha vida.

À minha mãe que sempre me apoiou... Por ser a minha presença em muitos momentos e na vida da minha filha. Ao meu pai (*in memoriam*), minha base, meu fundamento e meu amor incondicional.

À minha pequena Clara, luz que ilumina minha vida, com sua presença.

Aos Professores do LASEB que disponibilizaram seus conhecimentos, especialmente ao Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco, que me ensinou a ver a deficiência com um novo olhar.

Às professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Claudinéia Luiz Pêgo Cajá e Fátima Marcondes Moraes, que compartilharam o tempo, o conhecimento e as experiências, com tanta generosidade.

À Prof.^a Libéria Rodrigues Neves que, com sua leveza, despertou em mim a realização desse trabalho. Pelas dicas, pelo acolhimento, pelo carinho.

Ao grupo de monitores/bolsistas pela disponibilidade e abertura ao conhecimento e ao novo.

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.” (Manoel de Barros)

RESUMO

Apresentamos a presente pesquisa-intervenção, tendo em vista o processo da educação inclusiva e a necessidade de sua efetiva implementação no espaço escolar. A pesquisa-intervenção foi realizada junto aos educadores (monitores e bolsistas) do Programa Escola Integrada – PEI, em uma escola municipal da rede de ensino do município de Belo Horizonte - MG. Com base na literatura especializada, apontamos as questões sobre a formação do professor, tendo em vista a necessidade da produção de saberes necessários para a educação contemporânea, sob a perspectiva da educação inclusiva. Mediante os conflitos e tensões vivenciados pelo professor para o atendimento ao estudante com deficiência, propomos esta pesquisa-intervenção junto aos monitores e bolsistas do PEI, visto que esses profissionais atuam diretamente com os estudantes em seu contraturno de estudo. A pesquisa-intervenção foi realizada a partir da perspectiva qualitativa, os instrumentos utilizados foram questionário e a observação da pesquisadora. Apresentamos a análise das impressões coletadas no trabalho realizado junto ao grupo de educadores, a repercussão e as mudanças na forma de olhar o sujeito com deficiência.

Palavras-Chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação de Educadores.

ABSTRACT

This paper presents an intervention research in the inclusive education process showing the need of a systematic change in the school context. The intervention research took place with the collaboration of educators such as monitors and scholarship members from Integrated School Program (PEI) in a Municipal School of Belo Horizonte City in Minas Gerais State. Based on the specialized literature over the theme, this study raised questions formation of teachers, inclusive education in contemporary education. Considering the conflicts and tensions experienced by teachers in the context where there are inclusive students, we propose this intervention research as collaborative work with the monitors and scholarship members from PEI, since they are in contact with the students after or before school time. This research adopted a qualitative methodological procedures using data collection instruments such as questionnaires and observation of the researcher. Finally, we present an analysis of the personal impressions of the group involved and we discuss the repercussions effects and changes about looking at inclusive students as a subject in the education process.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Formation of Educators.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	13
1.1 Saberes necessários à educação contemporânea.....	16
1.2 Formação inicial de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	19
<i>1.2.1 Os modelos e perspectivas sobre a deficiência</i>	<i>20</i>
<i>1.2.2 A formação inicial para a Educação Especial.....</i>	<i>23</i>
2. O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA – PEI	26
2.1 Os educadores do PEI.....	28
3. O PLANO DE AÇÃO – A formação dos monitores/bolsistas.....	30
3.1 A escola	31
<i>3.1.1 O atendimento de estudantes com deficiência</i>	<i>32</i>
<i>3.1.2 A escola frente ao aluno com deficiência</i>	<i>32</i>
3.2 O PEI na escola	33
<i>3.2.1 Os monitores e bolsistas</i>	<i>34</i>
3.3 A experiência de formação	35
<i>3.3.1 Descrição dos encontros de formação.....</i>	<i>38</i>
3.4 Análise e discussão dos resultados.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS.....	58
ANEXOS	
ANEXO A – Questionário Inicial	62

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso intitulado “Formação de monitores do Programa Escola Integrada (PEI) na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva” parte da percepção da dinâmica no espaço escolar em torno da Educação Inclusiva, especificamente no atendimento a estudantes com deficiência.

No espaço escolar, podem-se constatar alguns discursos como: “Eu não tenho capacitação”, “Não tem como ensinar essa criança, aqui na escola regular”, “Não fui preparada para isso”, entre outros. Em uma das atividades realizadas para a 1ª disciplina do curso de especialização LASEB, foi feita uma pequena investigação¹ com alguns profissionais, na tentativa de levantar e registrar os principais problemas e dificuldades que enfrentam para a inclusão do aluno com deficiência na escola. Foram registradas as seguintes respostas:

“A dificuldade maior é romper com os preconceitos criados pela sociedade de que o aluno com deficiência tem que estar em outro lugar, e não na escola regular, com a desculpa que os professores não são preparados. Os alunos ditos ‘normais’, atualmente convivem muito bem com os alunos com deficiência, até mesmo porque eles frequentam os mesmos espaços; os espaços públicos são, na maioria, demarcados para pessoas com deficiência, o que antigamente era raro ver. Os alunos têm oportunidade de encontrar pelas ruas pessoas com deficiência, o que em outros tempos era raro ver, pois eram segregados até mesmo no próprio lar”.

“Professores não são qualificados pela SMED² ou órgãos competentes para lidar com alunos com deficiência. Fica a cargo de o Professor ter interesse e disponibilidade e o custo para buscar aperfeiçoar-se para a inclusão do aluno com deficiência”.

“As escolas procuram garantir materialidade para atender aos estudantes, porém falta o conhecimento ou pessoal qualificado, o que não permite que os mesmos sejam utilizados plenamente”.

“O trabalho do AEE³ fica comprometido devido à demanda de muitos estudantes com deficiência. Dentro das salas de aula há poucos recursos para a inclusão. Os Auxiliares de Apoio necessitam, às vezes, atender mais de uma criança em sala de aula”.

¹ A pesquisa foi realizada em setembro de 2018 com cerca de 10 professores através de uma única pergunta: Quais os principais problemas e dificuldades que a escola enfrenta para a inclusão do aluno com deficiência (de ordem material, de acessibilidade, de qualificação do pessoal, de relação entre alunos, preconceitos etc.)? Essa pergunta fez parte de um trabalho (Avaliação institucional) solicitado pela professora Érika Lourenço, na disciplina Educação Especial. Do que estamos falando? Do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – LASEB – área Educação Inclusiva: pessoas com deficiência, acessibilidade e prática educativa, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

² Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

³ Atendimento Educacional Especializado.

“Há grande diversidade de deficiência; algumas que nunca se ouviu falar. E a procura das informações é feita com a própria família. Mas há também famílias que não são tão parceiras da escola, dificultando o trabalho. Alguns casos, acredita-se que pouco poderá ser feito pelo desenvolvimento cognitivo da criança, ficando o trabalho do professor restrito à socialização da criança e ao seu desenvolvimento motor”.

“O professor sente angústia de saber se poderia ser feito algo a mais pela criança com deficiência, sem prejudicar as outras crianças da turma, pois não se pode incluir os alunos com deficiência e excluir as demais crianças da sala”.

“Na prática em sala de aula é quase impossível dar conta do compromisso que temos com a criança com deficiência e os demais 24 estudantes. O quantitativo em processo de alfabetização deveria ser repensado, possibilitando ao profissional da educação efetivar o processo de aprendizagem do estudante com deficiência. A frustração diante da impossibilidade de atuar e intervir com todos em sala é frequente. Esforços nesse sentido não faltam, mas ainda são insuficientes para viabilizar o trabalho junto à criança com deficiência, sem prejuízo das demais que também demandam um atendimento adequado às suas necessidades”.

“Necessidade de um tempo maior para elaborar as atividades de acordo com as dificuldades da criança. A execução, desenvolvimento das atividades também é outro ponto que gera angústia, pois os demais colegas do estudante com deficiência, ainda não compreendem a demanda individual do mesmo”.

“O convívio entre os estudantes da escola com os alunos com deficiência, via de regra, é de acolhida e muito carinho. Atualmente, a presença deles no ambiente escolar tornou-se uma rotina, o que garante que as outras crianças lidem com o fato com naturalidade. Portanto, não se percebe preconceito por parte das crianças. Existem alguns casos isolados, mas de crianças que desrespeitam qualquer um, independente da deficiência”.

Em conversas informais, também é possível perceber sentimentos de frustração, impotência, incapacidade mediante tentativas de ensino, bem como dificuldades para lidar com o diferente. Percebem-se posições mais resistentes com relação à inclusão de crianças com deficiência, nas quais questionam se é mesmo possível o processo de inclusão nas escolas.

Uma dificuldade para a inclusão de crianças com deficiência na escola encontra-se no momento de elaborar as atividades. Em muitos casos, a atividade dirigida à turma, da forma como é feita, não atinge a todos, embora na maioria das situações, seja possível adaptá-la ao aluno com deficiência. É comum os professores encontrarem dificuldades para a flexibilização das atividades diárias.

Entendemos que a flexibilização de uma atividade é torná-la acessível ao estudante com deficiência, levando-se em conta suas necessidades específicas. Nesse sentido, uma atividade pode ser oral, com material concreto, impressa com imagens, reduzida ou ampliada etc, respeitando-se a necessidade real do estudante.

Essa prática possibilita aos alunos de modo geral, bem como ao aluno com deficiência, participar das atividades em turma e construir novos conhecimentos, respeitando-se suas capacidades para a execução.

A heterogeneidade das turmas tem gerado tensão no cotidiano escolar. Pode-se constatar um estado aflitivo do professor ao se deparar com a diversidade presente. As turmas contam com 25 a 30 estudantes, entre eles estudantes com deficiências, que demandam práticas pedagógicas únicas para o seu atendimento; o que requer um olhar inclusivo, visto que muitos destes chegam à escola em estágios de conhecimento diferenciados, além de apresentarem a aquisição de novos saberes em tempos diversos.

Tendo em vista a realidade vigente no discurso destes professores, em especial no que se refere à formação para a Educação Inclusiva, pensou-se em abordar esta questão junto aos profissionais monitores do Programa Escola Integrada – PEI, os quais também compõem o corpo de educadores, trabalhando com os alunos no contraturno escolar.

Além de não haver uma formação específica para estes monitores, alguns deles não têm em sua formação – em nível universitário ou médio – disciplinas que tratam da temática.

A inclusão é uma prioridade na realidade de toda a escola brasileira. Nesse sentido, pensamos em desenvolver uma pesquisa–intervenção junto a esses profissionais, a quem visa conhecer a relação destes com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como propor uma formação referente ao tema.

Para tal, no que se refere ao posicionamento metodológico, a presente pesquisa desenvolveu-se a partir de uma perspectiva qualitativa, tendo em vista o tema abordado. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram especificamente um questionário estruturado e a observação realizada pela pesquisadora. Tal observação fundamentou-se na reflexão da práxis educativa experimentada e vivenciada na instituição escolar pública por educadores e educandos e de linhas teóricas relevantes, apresentadas por pesquisadores como Almeida (2004), Saviani (1997), Gatti (2010), Caiado (2013), Antunes e Glat (2011) Pletsch (2009), entre outros.

A pesquisa foi realizada tendo como foco um grupo de monitores e bolsistas – 9 monitores e 2 bolsistas –, do Programa Escola Integrada, atuantes em uma mesma escola.

Possibilitar a formação dos educadores do PEI foi o objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que se torna essencial pensar a inclusão no espaço escolar para que assim se compreendam os desafios na sua implementação, mas também as experiências exitosas do processo inclusivo.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A sociedade atual encontra-se em constantes mudanças nos campos social, político, científico e tecnológico. Essas mudanças interferem na forma como o ser humano se relaciona, age/reage, sente; e a escola é um local onde todas as manifestações humanas estão presentes, afetando a dinâmica cotidiana desse espaço.

Novas configurações familiares, novas demandas comunitárias e da própria instituição escolar se fazem presentes, marcando uma necessidade de flexibilização das relações interpessoais entre todos os envolvidos no processo educativo, impondo às escolas rever suas práticas e buscar alternativas que dialoguem com as realidades vigentes.

Toda a diversidade apresentada pelo cenário social atual envolve diretamente as práticas escolares, exigindo dos profissionais – professores, gestores e demais profissionais da escola – a busca por qualificação e capacitação adequadas para lidar com inúmeras situações distintas. A escola, nesse sentido, requer o preparo dos seus profissionais para acolher as múltiplas particularidades apresentadas pelo estudante e suas famílias e uma adequada habilidade para lidar com as mais diversas situações.

O perfil do profissional para atuar no panorama escolar atual perpassa a capacidade para lidar com constantes e novos desafios, o que demanda constante atualização, reflexão e busca por informações.

Almeida (2004) afirma que esse quadro exige uma redefinição do papel da escola, seus objetivos e tarefas, no sentido de que sua ação possa assegurar uma formação global às crianças e aos jovens, a fim de possibilitar a ampliação dos seus

saberes, preparando-os para o exercício de uma cidadania ativa e, posteriormente, sua inserção na esfera do trabalho.

A formação do professor atualmente deve levar em conta essa realidade a fim de prepará-los para lidar com uma sociedade tão diversa e ao mesmo tempo tão exigente.

Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogêneas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação. (NÓVOA, 1995, p.96)

De acordo com Saviani (1997), a escola tem acolhido as crianças e os adolescentes brasileiros e tem se voltado para os menos favorecidos. No entanto, a instituição escolar não se encontra preparada para lidar com os inúmeros problemas e exigências sociais. O trabalho da escola tem-se mostrado inadequado e, por vezes, artificial. As razões dessa inadequação são múltiplas e situam-se em vários campos de atividades – algumas delas inerentes ao próprio sistema escolar.

Ao voltar o nosso olhar para o educador dos anos iniciais do ensino fundamental, pode-se dizer que nem sempre ele tem uma formação inicial que lhe possibilite agir de forma adequada para lidar com as diversas nuances que sua prática lhe impõe, formação esta que deveria habilitá-lo e qualificá-lo a atender e suprir as necessidades básicas do educando, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A LDBEN em seu artigo 61, inciso I, já fazia referência à necessidade de se prever na formação a associação entre teoria e prática.

Gatti (2010) apresenta uma análise sobre a formação inicial dos professores nos cursos de licenciaturas. Segundo a autora, vários pesquisadores (CANDAU, 1987; BRAGA, 1988; ALVES, 1992; MARQUES, 1992) já apresentavam estudos que verificavam problemas nos “propósitos formativos a eles atribuídos”. (2010, p.1359).

A autora salienta as dificuldades que a educação enfrenta no quesito aprendizagem escolar em nossa sociedade, fato que gera a preocupação com os cursos de licenciaturas. No entanto, a estudiosa chama a atenção para a necessidade de não impor somente ao professor e à sua formação a responsabilidade pelo insucesso das redes de ensino. Segundo sua análise, vários fatores corroboram para essa situação:

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1359).

Mesmo tendo em vista os muitos fatores que contribuem para a situação complexa da educação básica, Gatti (2010) apresenta a necessidade de se voltar para a questão da formação inicial dos professores, no tocante ao currículo ofertado pelas universidades. Segundo a autora, dados estatísticos demonstram que os conteúdos específicos das disciplinas que deverão ser contemplados em sala de aula não são objeto da formação inicial do professor. Outro aspecto referente aos currículos refere-se às disciplinas específicas para a formação profissional, em que se predominam aspectos teóricos, atendo-se mais às teorias de ensino do que às práticas. Registra-se que “há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada”. (GATTI, 2010, p. 1370). Mesmo assim, analisando as ementas, estas sugerem um desequilíbrio entre teorias e práticas, evidenciando uma “formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar”. (GATTI, 2010, p. 1372).

Um discurso sempre presente entre a categoria é a necessidade de condições de trabalho e de uma remuneração adequada, que esteja à altura da

importância da atuação dos professores. Entretanto, a falta de reconhecimento e remuneração do professor não pode paralisar e/ou sobrepor sua atuação no processo de aprendizagem dos estudantes.

Diante do panorama social, no qual a educação está inserida, a formação docente deve ser constante e baseada em princípios qualitativos, a fim de uma condução efetiva das práticas educativas no âmbito escolar. Nesse sentido, o professor deve dispor de procedimentos e recursos didáticos diversos nos processos de ensino e aprendizagem. Mas, ao se pensar a formação do professor, é fundamental reconhecer o sujeito ao qual se dirige o fazer pedagógico, pois é, a partir desse entendimento, que se deve pensar a formação daqueles que serão instrumento de mediação da construção do conhecimento.

1.1 Saberes necessários à educação contemporânea

A sociedade pós-moderna traz consigo uma característica multifacetada. A própria concepção de família não é a mesma de algumas décadas atrás. Os sujeitos no espaço escolar são diferentes e diversos. Percebe-se dentro da sala de aula uma diversidade de culturas, orientações, expressões, formas de lidar com os mais variados temas de modos bem distintos. A ideia da classe homogênea que muitos professores ainda almejam, e que se frustram por não ter, não faz parte do cotidiano das escolas.

Diante do formato social atual, Edgar Morin (2000) aponta sete saberes que considera fundamentais e os quais a educação deve trabalhar em toda a sociedade e em toda cultura, respeitando-se os paradigmas próprios preestabelecidos por ambas. São eles:

1) As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

A educação que visa transmitir conhecimentos não pode ser cega quanto ao conhecimento do que é essencialmente humano. Não pode deixar de preocupar-se em fazer conhecer o que é conhecer, bem como as possibilidades do erro e da ilusão.

O conhecimento deve ser examinado, elaborado, pesquisado e, posteriormente, servir de preparação para o enfrentamento dos erros e das ilusões que são comuns ao ser humano.

Faz-se necessário a introdução dos estudos das características cerebrais, mentais e culturais dos conhecimentos humanos; assim como seus processos e modalidades e os aspectos psíquicos e culturais que conduzem o ser humano ao erro e à ilusão.

2) Os princípios do conhecimento pertinente

É extremamente necessário o conhecimento de mundo e como esse mundo é na sua dimensão global. Todo cidadão deve saber como ter acesso às informações sobre o mundo e saber articulá-las. Deve perceber, portanto, alguns elementos: o *contexto*, pois “o conhecimento das informações ou os dados isolados é insuficiente” (MORIN, 2000, p.36); o *global*, um conhecimento ampliado relacionando o todo com as partes; o *multidimensional*, ou seja, as unidades complexas, considerando-se o ser humano em seus aspectos psíquico, social, afetivo e racional e a sociedade em suas dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa; o *complexo*, o conhecimento deve contemplar a complexidade, resultante da “união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000, p.38).

Morin (2000) destaca a necessidade de se empreender um conhecimento capaz de perceber aspectos globais e fundamentais para neles incluir os parciais e locais. O conhecimento fragmentado em disciplinas pode impedir a capacidade de interligar o todo com as partes. Deve-se, portanto, possibilitar ao ser humano a capacidade de relacionar mutuamente as informações em suas partes e o todo.

3) Ensinar a condição humana

“A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” (MORIN, 2000, p.47). A educação fragmentada em disciplinas dificulta a apreensão do que significa ser humano. Torna-se necessária uma busca por ressignificar o conhecimento do ser humano em sua complexidade, ou seja, em seus aspectos físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Para que cada indivíduo conheça a complexidade de sua identidade particular e comum, e, ao mesmo tempo, a diversidade cultural de todos os outros seres humanos. A condição humana deve ser objeto essencial de todo ensino.

4) Ensinar a identidade terrena

Um dos objetos da educação deve ser a questão da era planetária, em todo o seu desenvolvimento, bem como a identidade terrena que é questão primordial a cada um e a todos. A educação deve contemplar a história do planeta nos seus primórdios, sem deixar de revelar as opressões, dominações que devastaram a humanidade e que continuam vigentes e que fazem parte do destino comum de todo ser humano.

5) Enfrentar as incertezas

Não há como simplesmente crer em um futuro determinado, pois alguns aspectos, não todos, são possíveis de se prever. Com o avanço das ciências pôde-se ter mais certezas, mas também foram desnudando várias incertezas no campo das ciências físicas, biológicas e históricas. A educação deve preocupar-se em incluir, no ensino, habilidades para lidar com os imprevistos e o inesperado em suas dimensões lógicas, psicológicas e sociais.

6) Ensinar a compreensão

A promoção da compreensão mútua nas relações humanas é uma questão básica da vivência planetária. Para tal, deve-se conhecer o fenômeno da incompreensão, em suas origens, modalidades e efeitos. Este conhecimento trataria de averiguar as causas do processo ao invés de aterem-se somente às manifestações. A educação para a compreensão constitui-se também um dos pilares de uma educação para a paz.

7) A ética do gênero humano

O sujeito tem em sua condição humana ser ao mesmo tempo indivíduo – sociedade – espécie.

As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. Indivíduo/sociedade/espécie sustentam-se, pois, em sentido pleno: apoiam-se, nutrem-se e reúnem-se. Assim indivíduo/sociedade/espécie são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim dos outros [...]. Qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento em conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2000, p.105-106).

Consideram-se aqui os saberes apresentados por Morin (2000) como necessários ao entendimento de cada pessoa, como ser humano e partícipe de uma sociedade. São lidos como inspirações para todo ato educacional sob o prisma de uma Educação Inclusiva.

1.2 Formação inicial de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Pensar a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva é necessário, pois a inclusão é um direito garantido a todo ser humano, como prevê a Constituição Federal. Nesse sentido, os professores como um dos principais atores do processo de escolarização necessita que suas práticas pedagógicas sejam mediadas por atitudes, pensamentos e olhares inclusivos.

A inclusão, nas palavras de Sasaki (2009, p.1):

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

A inclusão não é uma diretriz a ser efetivada somente com o sujeito com deficiência, mas a todo ser humano em sua diversidade.

Educação Inclusiva diz respeito à capacidade das escolas para educar a 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 apud LOURENÇO, 2005, p.57).

O estudante com deficiência na escola exige do profissional docente um novo olhar para suas práticas pedagógicas, tendo em vista a promoção de uma acessibilidade atitudinal, “sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos” (SASSAKI, 2009, p.1-2); e uma acessibilidade metodológica (sem barreiras no método de ensinar).

1.2.1 Os modelos e perspectivas sobre a deficiência

A presença da pessoa com deficiência revela conceitos e concepções que foram construídos historicamente, orientando a forma de ver, julgar e agir com a deficiência. Nesse sentido, alguns modelos de pensamento sobre a deficiência nortearam/norteiam o ponto de vista individual e coletivo da forma de olhar, entender e agir com o sujeito deficiente. Ou seja, o modo como cada indivíduo pensa, reage, encara e interage com a deficiência/pessoa com deficiência pode estar pautado em modelos concebidos e vivenciados socialmente em momentos diversos da sociedade.

Os modelos de deficiência conhecidos em diferentes períodos históricos tiveram transformações calcadas pela necessidade da pessoa com deficiência e pelo próprio sistema sociopolítico e econômico. Alguns modelos surgiram em períodos distintos que por sua vez eram científica ou moralmente aceitos. Muitas ações assumidas atualmente como senso comum frente à deficiência são reflexos remanescentes de determinado modelo. Os principais modelos são influenciados por duas filosofias fundamentais relacionadas às pessoas com deficiência: uma as vê como dependentes na sociedade onde vivem, e a outra as percebe como clientes do que a sociedade oferece (AUGUSTIN, 2012, p.1).

O *modelo médico* percebe o sujeito com deficiência como portador de uma patologia. Esse modelo vê essa pessoa em uma posição passiva – o paciente; dependente do outro enquanto não obtém a cura. Segundo a autora Ingrid Augustin (2012), com os avanços na medicina no século XVIII, na readaptação funcional de militares de guerra feridos, o entendimento da deficiência passa à lógica da doença, dissociando-se da interpretação da deficiência como manifestação mística ou religiosa. Portanto, tendo em vista o caráter patológico, a medicina empenha-se no trabalho para a cura, ou seja, para uma condição de normalidade seja física, intelectual ou sensorial; o que permanece até os dias atuais em muitos dos atendimentos clínicos. (BONFIM *apud* AUGUSTIN, 2012).

Para Pereira (2008), o modelo médico está interligado ao modelo religioso, “pois há no paciente uma fé – às vezes no sentido religioso do termo – tão significativa quanto aquela observada no doente que buscava alívio junto a um sacerdote, um feiticeiro ou a um xamã” (PEREIRA, 2008, p. 64). Utilizando-se de autores como Canguilhem (1978) e Culliford (2002), Pereira (2008), apresenta a

proximidade entre esses campos, tendo em vista, inclusive, o fato de que muitas vezes o fazer médico costuma ser designado como um sacerdócio.

Religião e medicina em regra são consideradas periféricas uma da outra, ao passo que espiritualidade e cuidado clínico possuem uma origem comum. Do ponto de vista sociológico, é possível demonstrar que a terapêutica, antes de se tornar um procedimento médico, foi, na verdade, uma atividade religiosa, mágica. (PEREIRA, 2008, p.65).

Ainda de acordo com Pereira (2008, p.66), “a partir dessa abordagem, as deficiências ou excepcionalidades eram interpretadas como uma disfunção em alguma parte dessa máquina chamada corpo”. Tendo como referência um padrão de normalidade, a perspectiva médica acaba por incidir negativamente sobre a pessoa com deficiência, uma vez que privilegia uma concepção de corpo enquanto organismo funcional.

Nas palavras do professor e pesquisador Marco Antônio Melo Franco (2019)⁴:

A perspectiva médica é a que se faz mais socialmente presente. Quando nomeamos/reconhecemos no outro uma deficiência – como a auditiva, a visual ou outra, sob tal perspectiva, entendemos que esse sujeito apresenta uma alteração orgânica, uma falta, ou mau funcionamento. Ou seja, essa falta pertence a ele, o problema encontra-se nele (sujeito), não pertence à sociedade. Desse modo, o laudo médico, muitas vezes, pode corroborar para o não fazer algo por esse sujeito, pois este é quem porta um problema. Há nessa perspectiva a busca pela normalidade. (FRANCO, 2019).

O *modelo religioso* baseia-se nos “movimentos de humanização e caridade à pessoa com deficiência” (AUGUSTIN, 2012, p.2), verificados a partir da era pré-cristã, presente em trechos bíblicos que encorajam as atitudes caridosas para com o outro ser humano. Nesse modelo, o sujeito é percebido como uma “vítima merecedora de caridade e ajuda. A pessoa com deficiência é vista como tendo uma vida trágica e sofrida” (AUGUSTIN, 2012, p.2). Podendo ainda a caridade, nessa perspectiva, ser pensada enquanto prática que leva ao praticante a oportunidade de redenção; fato que não colabora para a possibilidade de outras posições do sujeito com deficiência na sociedade.

Pereira (2008) reforça que a Bíblia, enquanto livro que fundamenta e orienta as religiões judaico-cristãs, apresentaria a deficiência como “um castigo ou maldição

⁴ Palestra proferida pelo Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco no II Congresso Mineiro de Educação Especial e Inclusão Escolar, realizado pelo Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e necessidades Educacionais Especiais – GEINE, Belo Horizonte, 13 set. 2019.

e o contato com pessoas com deficiência era evitado, às vezes, proibido por rigorosas leis religiosas e sociais” (PEREIRA, 2008, p. 58).

Um aspecto singular que marca a perspectiva religiosa da deficiência é a noção de pecado-santidade, pureza-impureza, bem-mal, motivando e sustentando todas as atitudes e conceitos ligados à deficiência. O estado físico de uma pessoa era visto como resultado de alguma influência do demônio, ou de maus espíritos, de bruxaria, ou mesmo de castigo de Deus (CLAPTON e FITZGERALD, 2002 *apud* PEREIRA, 2008 p.58).

Pereira aponta que antigas práticas religiosas influenciam nossa atualidade, de modo que, quando diante da própria deficiência, o sujeito não raro se percebe com sentimento de culpa, na espera por milagres ou, ainda, como carente de ajuda.

Outra questão presente nessa perspectiva é a percepção do sujeito como necessitado, o que pode ser verificado inclusive em documentos mais recente da Igreja Católica.

Estimulados pela caridade pastoral, inspirada na mensagem evangélica, apelamos aos fiéis católicos e a todos os homens e mulheres de boa vontade a que, pelos meios ao seu alcance, se empenhem na prevenção, recuperação e inserção social das pessoas com deficiência (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA *apud* PEREIRA, 2008, p. 63).

O *modelo social* ganha força nos anos de 1960 e 1970 através das lutas empreendidas pelos movimentos sociais pelos direitos humanos e respeito à diversidade, estabelecendo críticas ao modelo médico, propondo uma percepção de caráter sociológico acerca da deficiência.

O modelo social aponta criticamente para o modo como a sociedade se organiza, desconsiderando a diversidade das pessoas e excluindo pessoas com deficiência de meios sociais e políticos. Este modelo identifica três barreiras principais que a pessoa com deficiência enfrenta: barreiras de acessibilidade, institucional e atitudinais. Acredita-se que superando estas barreiras haverá um impacto benéfico para toda a comunidade (AUGUSTIN, 2012, p.3).

De acordo com Augustin (2012), o modelo social propicia à pessoa com deficiência participações/posições mais autônomas socialmente. “Este modelo argumenta, do ponto de vista sociopolítico, que a deficiência resulta da falha da sociedade” (AUGUSTIN, 2012, p. 3).

A deficiência, desde então – e cada vez mais –, tem sido reconhecida como um fenômeno sociocultural multiface, formado e influenciado por aspectos sociais, políticos, culturais e éticos, ao invés de uma questão meramente médica, física ou pessoal. Essa nova percepção da deficiência motivou questionamentos à concepção e intervenção médicas que pretendem curar ou restaurar o corpo a uma condição de normalidade. Ao invés disso, soluções no campo social, ético e político têm sido propostas para contestar a discriminação e favorecer a inserção das pessoas com deficiência em todos os segmentos sociais. (PEREIRA, 2008, p.74-75).

A perspectiva (ou modelo) social desloca a deficiência do sujeito e propõe pensá-la como algo construído; ou seja, as barreiras sociais seriam o que, de fato, dificultam a participação desses sujeitos em diferentes contextos sociais. Esse modelo nos leva a pensar na perspectiva da diferença e não da anormalidade, muito embora estejamos impregnados em ver a deficiência enquanto falta no outro. De acordo com Angelucci (2014):

Criamos a incrível abstração pessoa deficiente, a fim de designar todo o conjunto de pessoas que aprendemos a perceber como massa amorfa, porque a todos(as) lhes falta algo. Aprisionamos experiências distintas, organizações perceptivas variadas, experiências com o corpo e a cognição diferentes em um mesmo conjunto que, para nós, é homogêneo. Tornamos compulsória a necessidade de que se ditem, se reabilitem, procurem próteses, órteses, implantes, a fim de que se tornem o mais normais quanto for possível. Que se virem do avesso, mas que busquem ser mais como nós! A medicalização da vida em uma de suas expressões mais exuberantes: o olhar que recorta o corpo, torna-o objeto, passível de controle e ajustamento, visando à normalidade. Não questiona sobre as construções sociais de ordem estética ou funcional, não procura entender a raiz cultural em que constituímos um ideal de sujeito humano completo. Toma como imperativo e generalizado o desejo de conversão de cada corpo estranho em um corpo normal, conhecido e previsível (ANGELUCCI, 2014, p. 121)

A posição do professor em relação à deficiência diz respeito ao seu ponto de vista, certamente balizado ou influenciado por estes modelos; o que se verifica em seu fazer, suas ações e reflexões acerca da educação desses sujeitos.

1.2.2 A formação inicial para a Educação Especial

Corroboram para a perspectiva de rever a formação de professores, os estudos apresentados por Caiado (2013). Segundo a autora:

Para a formação de professores, o atual Decreto 949, de 2009, com força constitucional, problematiza aspectos importantes como: mudança de foco na definição da deficiência, que muda do indivíduo para as barreiras sociais;

a acessibilidade entendida enquanto condições de acesso ao meio físico, à informação e comunicação; a educação ser assumida como um direito e não um privilégio ou caridade; e a pessoa com deficiência ter direito à voz e à participação social (CAIADO, 2013, p. 22).

Segundo a pesquisadora, o estudante com deficiência, no espaço escolar, encontra uma “lógica da homogeneidade. A pessoa que traz a marca da deficiência carrega a marca do improvável, da incapacidade, do diferente” (CAIADO, 2013, p.23); como se ser diferente não fosse algo próprio do ser humano.

Diante de todo esse contexto, os docentes apresentam uma queixa recorrente, localizada na falta de formação apropriada para lidar com o aluno deficiente. Antunes e Glat (2011) apresentam algumas considerações sobre um estudo realizado por Gatti & Nunes (2009), que contribuem para entender um dos motivos dos professores se sentirem despreparados para o atendimento dos estudantes com deficiência.

Gatti & Nunes *apud* Antunes e Glat (2011) relatam que a pesquisa que ambas realizaram deu-se em um contexto de mau desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio. Esses resultados têm gerado discussões em busca de elementos para a melhoria desse quadro, sendo a formação dos professores, um importante e necessário meio de intervenção.

Na apresentação de Antunes e Glat (2011) sobre a pesquisa de Gatti & Nunes (2009) constatou-se a desarticulação entre teoria e prática no currículo de formação de professores. Essa realidade tem dificultado ao professor, enquanto aprendiz, fazer uma associação entre teoria/prática, o que irá refletir diretamente em suas práticas pedagógicas.

Outro dado relevante foi a pouca oferta de disciplinas relacionadas ao contexto da diversidade, como a educação especial e inclusiva. E, quando a instituição de ensino superior oferta disciplinas dentro dessa temática, essas se resumem a poucas horas.

Com relação ao estágio ofertado nos cursos de ensino superior, Antunes e Glat (2011, p.7) destacam que a partir da amostragem não se pôde verificar se “existe algum direcionamento para que este seja realizado também em turmas inclusivas (que tenham alunos com necessidades especiais)”.

Para Pletsch (2009), a formação de professores no Brasil segue ainda padrões tradicionais, o que não contribui para atender todas as demandas da

educação inclusiva. A oferta de disciplinas com saberes específicos da educação especial não apresenta conteúdos aprofundados sobre as capacidades e individualidades humanas, o que pode resultar, segundo a pesquisadora, na “manutenção de práticas segregacionistas” (2009, p.150).

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 (PLESTCH, 2009, p. 150).

As afirmações apresentadas pelos pesquisadores revelam que a organização curricular dos cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, necessita de revisão. Torna-se imprescindível a inserção de disciplinas capazes de promover reflexões e redefinições de pontos de vistas, considerando-se que a atuação dos docentes se dá diretamente com o ser humano, ser este, que é igualmente diverso em sua constituição.

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação promulgou a resolução⁵ que 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. No capítulo V, que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, referente à estrutura e currículo, lê-se no Artigo 14:

§ 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 (CNE/CP nº 02, 2015).

A partir das diretrizes, as universidades vêm dando início à inclusão da temática da Educação Especial na formação inicial dos professores; o que, não raro,

⁵ Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

vem significando algo incipiente ou insuficiente diante dessa demanda nos espaços escolares.

Tendo em vista esta fragilidade, podemos pensar que são as discussões das situações-problemas e a formação em serviço que acabam dando suporte para os professores.

E o que pensar em relação à formação de educadores para a Educação Inclusiva, os quais atuam na escola em projetos educacionais complementares? O presente trabalho pretende esta discussão em relação aos monitores do Programa Escola Integrada – PEI.

2. O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA – PEI

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em seu artigo 34, parágrafo 2º, propõe o atendimento progressivo em tempo integral, seguindo os critérios dos sistemas de ensino.

O Programa de Educação Integral do Governo Federal “estimula a oferta da ampliação da jornada escolar na rede pública da educação básica e a organização curricular na perspectiva da educação integral” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Nº 12, 2016).

Segundo o portal da Educação Integral⁶, ela apresenta-se como um projeto que visa ir ao encontro das necessidades dos estudantes. No programa busca-se o desenvolvimento intelectual, físico e humano do estudante.

Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (BRASIL, 2019)

⁶Portal da Educação Integral. Disponível em:<<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso: 02 jul.2019.

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RMBH, em atendimento ao proposto na Lei, estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental, através do Programa Escola Integrada – PEI. No início, em 2007, o atendimento foi realizado através de um plano piloto – Projeto Escola Integral⁷.

O Programa foi criado pela Prefeitura de Belo Horizonte para ampliar a política pedagógica do Município,

[...] pressupõe o redimensionamento da proposta curricular da escola, o que exige um tempo maior de efetivo trabalho escolar necessário à formação integral dos alunos. É uma política de continuidade que amplia condições para que as crianças e adolescentes matriculados em escolas da Rede Municipal de Educação desenvolvam seu potencial, ampliando as possibilidades de desenvolvimento de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas. (BELO HORIZONTE, 2014, p.2)

O PEI atende os alunos matriculados regularmente na escola, com a oferta de aulas passeio⁸ e oficinas ministradas em alguns espaços da escola e em uma casa de apoio⁹. Os estudantes que frequentam o Programa são atendidos no contraturno do horário escolar, nos turnos manhã e tarde. No ano de 2018 teve início o atendimento no Programa para os Estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA. O estudante, no tempo diurno, é atendido pela escola por um período de nove horas diárias.

No Programa, é garantido aos estudantes a oportunidade de ampliar seus conhecimentos através da oferta de atividades nas diversas áreas do conhecimento em diferentes territórios – públicos e privados. Trata-se, portanto, de uma possibilidade diferenciada da formação ofertada pela escola.

Para a participação do estudante no Programa é necessário o preenchimento de um termo de adesão pela família e/ou responsáveis. Todos os estudantes matriculados nas escolas da rede municipal de ensino podem fazer parte do Programa no contraturno escolar, desde que haja vagas. Cada escola dispõe de um

⁷ Projeto Escola Integral foi criado em 2006 pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). O projeto foi implementado em seis escolas municipais. A partir da experiência com o projeto, após avaliação em 2007, houve a expansão do mesmo para mais escolas. Atualmente, o Programa está implantado em todas as escolas da Rede, totalizando 176 escolas.

⁸ As aulas passeio são oportunidades para os estudantes participarem de atividades em diversos espaços e tempos, onde são utilizados equipamentos públicos e privados, através de parcerias com instituições ou locação, firmadas pela SMED.

⁹ A casa de apoio é um imóvel alugado através dos recursos da Caixa Escolar para o atendimento de um quantitativo maior de estudantes.

número de vagas de acordo com a estrutura física da escola e da casa de apoio. A orientação era que se priorizassem as vagas para estudantes que estão em situação de vulnerabilidade social e para estudantes com deficiência.

Em recente publicação no Diário Oficial do Município – DOM, a Portaria SMED nº 321/2019, que 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, em seu art. 8º, considera que havendo vaga para o atendimento no PEI, a matrícula dos estudantes com deficiência será compulsória.

Art. 8º - 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 (BELO HORIZONTE, 2019).

O Programa conta com um professor(a) coordenador(a) que orienta e acompanha as atividades e disponibiliza outros profissionais – monitores e bolsistas – para auxiliarem nas atividades propostas. Os monitores/bolsistas do Programa são responsáveis pela execução das oficinas. As atividades oferecidas nas oficinas seguem os macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação; uso de mídias e cultura digital e tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; Educação em Direitos humanos; Promoção à saúde.

Os bolsistas atuam nas escolas como estagiários através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e algumas universidades, desenvolvendo oficinas a partir de suas competências e habilidades.

Todo o Programa é planejado e dirigido pela SMED, através da Diretoria de Educação Integral – DIED e monitorado pela Diretoria Regional de Ensino – DIRE-B.

2.1 Os educadores do PEI

No PEI, o corpo de educadores é constituído de monitores e bolsistas. Os *monitores*, também chamados de *oficineiros*, são profissionais contratados pela

Caixa Escolar¹⁰. A orientação para a contratação é que tenham, no mínimo, o Ensino Médio. A contratação é realizada para o cumprimento de uma jornada de 30 ou 40 horas de trabalho, de acordo com a necessidade do atendimento de cada escola.

Os estabelecimentos de ensino têm autonomia para realizar a seleção dos monitores. Esses profissionais devem ter em seu currículo experiência/habilidades para execução da oficina à qual se candidatam.

A função do monitor segue os parâmetros fornecidos pelo Caderno de Diretrizes do Programa Escola Integrada, elaborado pela SMED. Entre as suas atribuições estão 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 atividades¹¹ 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.

Como monitores, eles podem participar de formações direcionadas a sua área de atuação, ou seja, formações para a prática nas oficinas que realizam. As formações proporcionadas pela SMED são realizadas por seus próprios profissionais ou através de parcerias estabelecidas. No entanto, essa formação não contempla os aspectos pedagógicos, diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, necessários para a atuação do monitor junto aos estudantes.

Os *bolsistas* são encaminhados pela SMED à escola, através de um convênio celebrado entre as instituições de ensino superior com a Secretaria de Educação¹². Podem se candidatar estudantes de graduação que poderão atuar através de um programa de extensão. A seleção inicial é realizada pela instituição de ensino superior e posteriormente pela SMED. A carga horária de trabalho é de 20 horas semanais, assim distribuídas: 12 horas semanais para desenvolver suas atividades diretamente com os estudantes, 04 horas para planejamento e 04 horas para

¹⁰ A contratação dos monitores é realizada através de um processo seletivo simplificado. Os currículos dos interessados são avaliados pelo Professor Coordenador do PEI e a Direção da Escola que, após uma entrevista, escolhe o candidato. A prioridade é para pessoas provenientes da própria comunidade.

¹¹ Os monitores todos os dias têm uma hora para planejarem suas atividades. O planejamento deve ser entregue à Coordenação mensalmente.

¹² Os bolsistas são estudantes universitários em processo de formação específica na área de desenvolvimento das atividades do Programa. Os estudantes são contratados na função de bolsistas extensionistas, através de um programa de extensão universitária. As atividades são similares ao de um estágio escolar supervisionado não obrigatório.

formação – 01 vez por semana, sob a responsabilidade da Instituição de ensino superior.

Monitores e bolsistas desempenham funções semelhantes no Programa. Ambos desenvolvem oficinas de acordo com suas habilidades, sendo que para os bolsistas geralmente as oficinas ministradas estão relacionadas a sua graduação. Ambos desenvolvem suas atividades segundo a orientação da coordenação pedagógica do Programa.

3. O PLANO DE AÇÃO – A FORMAÇÃO DE MONITORES/BOLSISTAS

A partir da observação das conversas informais entre os professores, a questão da inclusão do aluno com deficiência na escola sempre gera tensão, discordâncias e relatos frustrados. E, mediante as dificuldades apresentadas pelos docentes para o atendimento destes alunos, dos seus discursos sobre a falta de preparo para lidar com esse público (o sujeito com deficiência), surgiu um questionamento: se para o professor, que tem uma formação inicial e continuada, a presença do estudante com deficiência suscita tanto desconforto e sensação de incapacidade, como poderia ser para um monitor do PEI, que nem sempre frequentou/frequenta um curso de graduação?

Como estamos à frente da Coordenação do PEI, pensamos em oferecer encontros de cunho formativo para esses educadores. Mas esses encontros seriam interessantes para eles? Os monitores gostariam de estudar sobre esse assunto?

Entendemos que a amplitude do tema inclusão não permite se esgotar em poucas horas de “formação”. Nosso intuito foi de possibilitar momentos de reflexão, de conhecimento, de discussões, de reconhecimento acerca da temática, enfim, possibilitar provocações internas, com o objetivo de construir novos olhares, novas práticas, novas posturas.

Trata-se, portanto, de um Plano de Ação, de caráter investigativo e interventivo. Portanto, em se tratando de uma proposta em diálogo com o estudo acadêmico, pode-se dizer que este trabalho compreende uma pesquisa qualitativa, que tem como primícias o estudo do ser humano.

Na pesquisa qualitativa:

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 espaços culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle, e sim de difícil interpretação, generalização e reprodução (GUERRA, 2014, p.11).

Segundo a autora:

Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas. Os procedimentos metodológicos, então, são do tipo etnográfico, como por exemplo: observação participante, entrevista, história de vida, dentre outros (GUERRA, 2014, p.10)

Para a realização deste trabalho, foi feito o uso de questionário para o levantamento dos conhecimentos e demandas dos participantes; bem como uma intervenção a qual consistiu em um curso de formação de educadores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A seguir, será descrito todo o percurso do trabalho, iniciando-se por caracterizar o campo e os sujeitos.

3.1 A escola

A Escola está localizada na Regional Barreiro, atende estudantes do 1º e 2º ciclo, 1º ao 5º ano, no turno da manhã e tarde e Educação de Jovens e Adultos – EJA, no noturno.

Os estudantes estão distribuídos nas seguintes turmas: 12 turmas no turno da manhã, totalizando 316 estudantes, sendo 3º ano – 4 turmas, 4º ano – 4 turmas e 5º ano – 4 turmas; 12 turmas no turno da tarde, totalizando 282 estudantes, sendo – 1º ano – 4 turmas, 2º ano – 6 turmas, 3º ano – 2 turmas e 5 turmas no noturno, totalizando 152 estudantes entre Alfabetização e Certificação.

A Escola conta com 12 salas de aula, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado, 1 sala de intervenção, 1 sala Multiuso, 1 sala de funcionários, 1 sala da Coordenação Pedagógica, Direção, 1 quadra, 2 banheiros para os estudantes, um banheiro construído recentemente de acordo com as normas para a acessibilidade, 1 brinquedoteca em construção, 1 auditório, 1 laboratório de informática. Para o atendimento dos estudantes do PEI, a escola tem

uma casa locada, denominada Casa de Apoio, onde algumas oficinas são realizadas.

3.1.1 O atendimento de estudantes com deficiência

A Escola começou a receber os estudantes com deficiência em 2009, sem ter um profissional de apoio que o acompanhava.

Em 2019 estão matriculados 19 estudantes com deficiência, entre elas: Transtorno do Espectro Autismo – TEA, Deficiências Múltiplas, deficiência intelectual, Deficiência Física, Síndrome de Down, Síndrome de Moyamoya, Paralisia Cerebral.

3.1.2 A escola frente ao aluno com deficiência

A acessibilidade está em construção e ela precisa ser pensada não só como a possibilidade de acesso a um determinado lugar, mas também a eliminação de barreiras e resistências interpessoais.

As escolas, em sua grande maioria, são prédios antigos, época em que não se pensava na acessibilidade arquitetônica. Os equipamentos, mobiliários, sinalização e programas adequados são alguns dos itens necessários à escola.

O prédio da escola foi construído nos anos 1980, necessita de intervenções para se tornar acessível, mas algumas intervenções já estão sendo realizadas. A escola atende um número maior de crianças em sala de aula no turno da manhã (30) e a tarde (25). As salas são pequenas e o espaço fica reduzido para receber o quantitativo de estudantes, juntamente com um funcionário para apoiar o estudante com deficiência.

A qualificação dos profissionais da educação na Rede Municipal de Belo Horizonte ainda é esporádica. A professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE têm encontros semanais, mas em sua sala de atendimento percebe-se a necessidade de aquisição de materialidades para o atendimento das diversas deficiências. Os auxiliares de apoio ao educando tinham duas formações anuais. No entanto, com a migração dos mesmos para a empresa Minas Gerais Administração e Serviços S.A – MGS, no início de julho de 2018, as formações estão suspensas.

3.2 O PEI na escola

O Programa iniciou suas atividades na escola em 2009¹³. Em 2017 houve eleições para direção e vice-direção na rede, com a saída da direção anterior, a coordenadora que estava à frente do Programa aposentou-se. Em 2018, a SMED enviou para a nova direção orientações para a eleição dos novos coordenadores do Programa. Houve duas candidaturas ao cargo, que apresentaram suas propostas. Após eleições realizadas nos três turnos, assumimos a coordenação em 01/02/2018.

Nos primeiros meses na coordenação, nos dedicamos a conhecer melhor a dinâmica do Programa, conhecer os monitores e o trabalho desenvolvido nas oficinas. As oficinas eram de artesanato, dança, desenho, esporte, informática, taekwondo e reforço com Língua Portuguesa e Matemática. A partir da observação realizada na dinâmica do PEI percebemos que:

- Os monitores faziam seus horários de planejamento durante o horário de atendimento aos alunos, ou seja, no horário em que eles teriam que estar realizando uma oficina. Para que isso acontecesse era necessário que outro monitor assumisse a sua turma;
- Os alunos eram divididos pelo ano em que estavam matriculados na escola ou até mesmo pela preferência do monitor, em relação ao aluno. O que acontecia é que alguns monitores escolhiam os alunos com quem queriam ficar, deixando outros alunos (mais indisciplinados, por exemplo, para os bolsistas). Algumas vezes uma mesma criança ficava com um mesmo monitor, durante uma semana. Essa situação contribuía para que alguns estudantes nunca frequentassem uma determinada oficina. Era comum uma criança que apresentava uma dificuldade de comportamento receber um “castigo” ficando em alguma oficina que menos gostava. Essa situação propiciava um descontentamento da criança, além de contribuir para sua indisciplinada;
- A forma como os estudantes eram divididos, não permitia uma continuidade das atividades dadas nas oficinas. Não havia sequência das atividades propostas e quando um estudante frequentava uma mesma

¹³ Segundo informações com o Secretário da Escola. Não há registro formal com o início correto da data.

oficina, ele tinha que realizar a mesma atividade que já tinha feito no dia anterior.

Após essas observações, propomos fazer algumas intervenções:

- Enturmamos todos os estudantes por ano de estudo e colocando-os na mesma turma com os colegas da escola;
- Todas as turmas passaram a participar de todas as oficinas;
- Os horários de projetos foram concentrados. Na parte da manhã: 7h às 8h, e de tarde: 16h às 17h. Nesses horários não há atendimento do aluno;
- Os monitores começaram a apresentar um plano de aula para suas oficinas.

No início das mudanças apresentadas pela coordenação houve uma fase mais tensa, pois alguns monitores, acostumados com uma rotina diferente da proposta, apresentaram muita resistência. Diante dessa situação foi necessário rever o quadro de funcionários. Mediante a necessidade de trocar alguns colaboradores, optamos também em propor novas oficinas. Saíram as oficinas de artesanato, desenho, reforço de língua portuguesa e matemática¹⁴. Entraram as oficinas de circo, educação ambiental, música, jogos pedagógicos de língua portuguesa e matemática. Esses últimos com objetivo de trabalhar essas disciplinas de forma mais lúdica.

3.2.1 Os monitores e bolsistas

Os monitores/bolsistas do PEI que compõem o quadro de funcionários da Escola Integrada aqui neste trabalho, apresentam a seguinte formação:

Tabela 01: Formação dos Monitores participantes do estudo

Oficina	Idade do Monitor	Sexo (M/F)	Formação	Tempo de trabalho no PEI	Turno de trabalho	Estudantes atendidos
Educação Ambiental	26 anos	M	Graduado em Ciências Biológicas, 2017	1 ano e dois meses	Integral	1º ao 5º ano

¹⁴ Os alunos gostavam das oficinas de artesanato e desenho. No entanto, não encontramos candidatos que pudessem assumir o trabalho com o desenho. Quanto à oficina de artesanato, devido ao alto custo para aquisição de materiais que esta gera ao Caixa Escolar, optamos por oferecer uma oficina com um custo menor.

Educação Musical	27 anos	F	Ensino Médio	2 meses	Integral	1º ao 5º anos
Informática	24 anos	F	Ensino Médio	2 anos	Integral	1º ao 5º anos
Jogos Pedagógicos Língua Portuguesa	33 anos	F	Graduada em Pedagogia – 2017	5 meses	Integral	3º ao 5º anos
Dança	27 anos	F	5º período de Pedagogia	3 anos e 3 meses	Manhã	1º ao 3º anos
Danças Urbanas	19 anos	M	1º Período de Educação Física	2 meses	Tarde	3º ao 5º anos
Taekwondo	43 anos	M	Tecnólogo em Gestão Comercial, 2011	10 anos	Integral	1º ao 5º anos
Circo	24 anos	F	Ensino Médio, Curso técnico em artes circenses, 2019	12 meses	Manhã	1º ao 3º anos
Esporte	35 anos	M	Graduado em jornalismo – 2009. Pós-graduado MBA em gestão de pessoas – 2011. Cursando 7º período em Educação física (licenciatura).	1 ano	Tarde	3º ao 5º anos

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 02: Formação dos Bolsistas participantes do estudo

Oficina	Idade do bolsista	Sexo (M/F)	Formação	Tempo de trabalho no PEI	Turno de trabalho	Estudantes atendidos
Jogos Pedagógicos Matemática	20 anos	F	3º período em Matemática	5 meses	Tarde	3º ao 5º anos
Jogos Pedagógicos Língua Portuguesa	54 anos	F	5º período em Pedagogia	5 meses	Manhã	1º ao 3º anos

Fonte: elaborada pela autora.

Analisando os quadros do grupo de monitores/bolsistas do PEI, podemos considerar que o grupo é heterogêneo, uma vez que apresentam experiências muito distintas, nível e áreas da escolarização diferenciadas, bem como uma faixa etária ampla. Trata-se de um grupo pequeno, mas que apresenta uma diversidade interessante.

3.3 A experiência de formação

A partir da realidade vivenciada pelos professores, da perspectiva da inclusão de crianças com deficiência na escola e da proposta da Rede de Ensino Municipal de Belo Horizonte em atender no PEI estudantes com deficiência, pensamos na realidade a ser enfrentada pelo Educador do Programa.

Alguns monitores não possuem formação para atuar como professores (tabela 01), e mesmo aqueles que já concluíram a graduação ou que ainda estão se formando, apresentam pouco contato com a educação inclusiva/especial.

Analisando a situação vivenciada pelos professores e mediante a intenção da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte de implementar uma educação efetivamente inclusiva, pensamos na possibilidade de promover uma “formação” desses profissionais, possibilitando aos mesmos, oportunidades com o objetivo de possibilitar-lhes pensar uma prática educativa inclusiva.

Para isso reunimos o grupo e promovemos alguns encontros em seus horários de projeto e em outras oportunidades que surgiram.

Em fevereiro, nos reunimos com o grupo de monitores/bolsistas. Iniciamos com uma dinâmica que consistia em dividir os participantes em dupla, onde um integrante foi vendado e o outro deveria ajudá-lo a retirar o papel de uma bala. Nesse momento perguntamos: “Se fosse possível oferecer para vocês encontros de formação sobre o tema da inclusão de alunos com deficiência, vocês teriam interesse”? Todos os participantes, ainda que timidamente, demonstraram interesse pela formação.

Em seguida foi apresentado ao grupo um questionário (Anexo A) para ser respondido. A intenção era investigar o nível de conhecimento e interesse pela temática da inclusão da criança com deficiência na escola.

Com relação ao que cada participante entende por inclusão do aluno com deficiência, foram colhidos relatos como:

“É dever da escola e do professor planejar seus espaços e suas atividades para a participação de todos”.

“A inclusão depende da deficiência. Em caso de deficiência cerebral, deveria estar na escola especializada. Na escola municipal é um projeto que não funciona direito, pois o aluno ao invés de ser incluído é excluído. Ficam fora das salas e isolados. Ficam com o monitor [referindo-se ao Apoio ao educando]”.

“O aluno com deficiência deve ocupar os espaços sociais, o que terá influência importante em sua sociabilidade e aprendizado”.

“A inclusão do aluno com deficiência está totalmente relacionada com a vida social e tem muito mais efeito na vida dos alunos ditos “normais” do que na vida dos portadores de deficiência”.

“Entendo que o aluno deve ser incluído no meio escolar, com todos os direitos e privilégios que qualquer outra criança”.

“Incluir o aluno especial ao meio social, mostrar que não existe diferença e acabar com o preconceito”.

“Seria incluir o aluno em um ambiente com diversos tipos de crianças de forma que ele conviva socialmente com elas, tendo oportunidade de interagir, porém essa inclusão deve ser bem planejada e estruturada para que não acabe acontecendo o contrário”.

“Inclusão do aluno com deficiência é possibilitar que ele tenha a oportunidade de participar das atividades. Essa inclusão é muito mais do que estar no mesmo espaço, mas é verdadeiramente colocar a mão na massa. Gerar um ambiente que ele participe ativamente respeitando sua limitação”.

“Acessibilidade. Tornar acessível toda forma de conhecimento para os alunos, independente do grau de deficiência. Talvez esse é o maior desafio da inclusão”.

“A inclusão do aluno com deficiência é uma forma de dar oportunidades a este aluno antes excluído, de experimentar e adquirir vivências do ambiente escolar. De acordo com suas debilidades e sua evolução conforme um aluno dito normal”.

“Os alunos com necessidades especiais, mas que como todo mundo, também se interessam pela integralização e interação com os demais. Esse aluno também apresenta, muitas vezes um ponto de vista e uma visão de mundo diferente da maioria das pessoas. E a valorização do conhecimento pessoal e intelectual para os funcionários e os demais alunos que compartilham o mesmo meio social”.

Quanto a uma possível experiência pessoal ou profissional com uma pessoa com deficiência, constatamos que sete participantes tiveram experiência familiar, três participantes tiveram experiência profissional e um participante não teve nenhuma experiência.

Sobre a percepção do participante quanto à identificação de algum problema ou dificuldade que a escola enfrenta para a inclusão do aluno com deficiência (de ordem material, de acessibilidade, de qualificação do pessoal, de relação entre alunos, preconceitos, etc), dez participantes manifestaram que percebem, dificuldade de acessibilidade arquitetônica, de qualificação de todos os funcionários da escola, falta de materialidade, preconceito, falta de formação dos estudantes e dos apoios ao educando. Outro problema relatado foi que o professor deixa a cargo do monitor (referindo-se ao apoio ao educando) todo o trabalho, não mantendo contato direto com alunos com deficiência. Registraram que a escola não está preparada para receber alunos cegos, surdos, mesmo com apoio de auxiliares. Um ponto positivo apontado por uma participante foi que a equipe se empenha para

atender às necessidades específicas de cada aluno, bem como há alguma atenção da gestão pública para os alunos com deficiência.

Na última questão, sondamos os temas referentes à inclusão escolar os quais seriam de interesse do grupo para uma discussão mais aprofundada. Alguns participantes apontaram mais de um tema, gerando o seguinte resultado: Leis sobre a inclusão (4 interessados); tipos de deficiência (6 interessados); recursos e tipos de acessibilidade e outros (9 interessados).

A partir da análise das respostas pôde-se observar quais os assuntos de interesse do grupo dentro da temática.

Os encontros seguintes foram assim planejados:

Tabela 03: programação da formação

MÊS/2019	TEMA/ASSUNTO
Abril	Encontro com o tema: <i>Educação Inclusiva: Do que estamos falando?</i> Integração x Inclusão.
Julho	Encontro com Palestrante – Professora do AEE, regional Oeste, tema: Educação inclusiva.
Agosto	Foram dois encontros: 1º Encontro: Encontro com Palestrante – Professora do AEE, regional Barreiro, tema: um panorama das leis que regem a inclusão. 2º Encontro: Encontro com Palestrante – Professora do AEE, regional Barreiro, oficina vivencial – percepção dos sentidos.
Outubro	Encontro com Palestrante – Professora do AEE, regional Barreiro, oficina prática: Planejamento de aula a partir de objetos específicos.
Novembro	Avaliação das formações.

Fonte: elaborada pela autora.

3.3.1 Descrição dos encontros de formação

O primeiro dia de formação realizou-se em abril, sob o tema: *Educação Inclusiva: Do que estamos falando?* Nesse dia, apresentaram-se conceitos sobre inclusão, integração, possibilitando aos participantes uma reflexão sobre esses processos. No final do encontro foi apresentada ao grupo a seguinte questão: Nossa escola está incluindo ou integrando os estudantes com deficiência? Uma participante manifestou que acredita que a escola está em processo de transição entre a integração para a inclusão. Os demais integrantes do grupo não se manifestaram.

O encontro de julho¹⁵, a convite da Coordenação do PEI, a Professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE trouxe uma oportunidade de reflexão ao grupo sobre a Educação Inclusiva. O encontro iniciou-se com uma roda de conversa a respeito do tema. A palestrante passou o vídeo da Cuerdas¹⁶ curta-metragem que conta a história de Maria uma aluna, com seu colega cadeirante. O vídeo conta a história da amizade que se estabelece entre os dois e dos movimentos que Maria faz para incluí-lo nas brincadeiras. Logo após, cada integrante foi convidado a falar sobre a inclusão. Logo após, foi proposta uma tarefa. Todos receberam uma folha com a seguinte solicitação: “Descreva uma situação que acontece na escola e que leva a necessidade de inclusão”. Após todos registrarem seus apontamentos, foram convidados a socializar suas impressões.

Em agosto, foram dois encontros. No primeiro encontro, a Palestrante¹⁷ apresentou um panorama das leis que regem a inclusão, fazendo um apanhado histórico. Em seguida, apresentou-se o panorama legal da Rede Municipal de Belo Horizonte. Na oportunidade a professora relatou sobre o trabalho realizado pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE na rede de ensino no município de Belo Horizonte. Na sequência, a palestrante falou sobre as funções executivas, apresentando um vídeo¹⁸. A professora apresentou as funções executivas que são aprendidas desde a infância. A necessidade de se pensar sobre as ações, o autocontrole, etc. Dando prosseguimento, a docente colocou sobre as atitudes inclusivas. Citou como exemplo, os alunos que, muitas vezes, perguntam a mesma coisa repetidamente e que, às vezes, suscitam no professor atitudes estressadas. A professora apresentou a necessidade de se ter atenção sobre as marcas que deixamos no outro. Foi uma oportunidade de autorreflexão sobre as formas de lidar com o outro, principalmente, com o aluno. Após sua explicação, uma monitora manifestou as experiências que teve como aluna e o quanto uma determinada professora, marcou sua fase como estudante dos anos iniciais. A forma como essa

¹⁵ O encontro de julho foi realizado por uma palestrante, convidada pela Coordenação do Programa Escola Integrada. A palestrante é professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte, Regional Oeste.

¹⁶ Curta metragem da Cuerdas Cortometraje de Pedro Solis Garcia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCGqQCHLgA1xjeSeV0Qo3p3w>> Acesso em: 30 set. 2019.

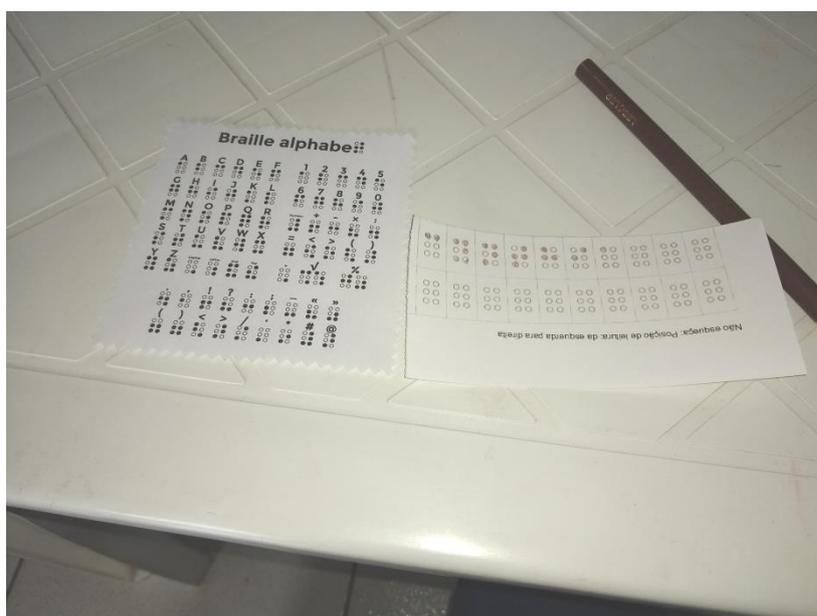
¹⁷ Os dois encontros de agosto foram realizados pela palestrante, convidada pela Coordenação do Programa Escola Integrada. A palestrante é professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte, Regional Barreiro.

¹⁸ O vídeo Funções executivas: Habilidades para a vida e aprendizagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6gIY_X9IXH8>. Acesso em: 02 ago.2019.

professora dirigiu-se a ela (enquanto aluna), afirmando que ela não iria aprender a ler, bloqueou-a na aprendizagem. E, somente quando a mãe foi à escola, para pedir sua mudança de sala, o problema foi solucionado. Com outra professora, ela conseguiu aprender a ler com fluência. Nesse momento, outro monitor falou sobre as próprias dificuldades que tem mediante os desafios que se apresentam na sua vida e o quanto, em alguns momentos, tem vontade de desanimar, necessitando de uma palavra de estímulo para seguir em frente.

No segundo encontro foi elaborado para os monitores vivências com o uso dos seus sentidos ou com a possibilidade da falta deles. Foram propostas três atividades. Na *primeira atividade* a professora dividiu o grupo em quatro subgrupos com dois participantes. Cada subgrupo recebeu um alfabeto e uma cela braille¹⁹. Foi pedido que cada um identificasse o seu nome no alfabeto entregue e que registrasse na cela, seu nome em braille.

Imagem 1: Alfabeto Braille



Fonte: arquivo pessoal

Em seguida, foi entregue uma frase em braille para cada dupla decifrar, com o apoio visual. As frases eram relativas à inclusão de pessoas com deficiência. Em seguida, percebemos que as duplas notaram, conversando entre eles, que se

¹⁹A professora informou ao grupo que o braille é lido da esquerda para a direita, com uma ou ambas as mãos. Cada célula braille permite 63 combinações de pontos.

tratava de frases que eram completadas por outra frase, que estava com o outro subgrupo.

Imagem 2: Educadores realizando atividade



Fonte: arquivo pessoal

Na segunda atividade, as duplas foram convidadas a escolher um dos integrantes para vendar os olhos e se retirar da sala. Na sala foram distribuídas três mesas. O participante que não teve os olhos vendados, portanto, vidente, passou a ser o guia de seu companheiro (vendado). Os guias foram orientados a conduzirem levando-os a realizar três tarefas. Primeira tarefa, encaminhá-los à mesa para encher um copo com água, esta colocada em uma jarra. Segunda tarefa, pegar ovos e colocá-los dentro de um prato. Terceira tarefa, manusear hortaliças para fazer uma salada.

Em conversa reflexiva com o grupo foram manifestadas as seguintes opiniões:

“Como é difícil entender esses pontos, principalmente para a gente que vê”,
“Como é difícil escrever as coisas em braille”.

Todos relataram a dificuldade que o deficiente visual deve ter em relação à orientação e à mobilidade. Todos tinham uma visão do espaço. Como o espaço foi

alterado com a disposição de mesas, eles perderam toda a referência. Todos os monitores nunca tinham tido o contato com o braille.

Na terceira atividade, o grupo foi dividido em dois subgrupos. Em um subgrupo, cada integrante recebera uma frase a ser interpretada, gestualmente, para o outro grupo, este último ficou incumbido de decifrar a mensagem que estava sendo transmitida e, ao final, deveriam relatar o que foi transmitido. Após essa última atividade, os monitores falaram sobre a dificuldade que tiveram para colocar em gestos, seus pensamentos, bem como a atribuição de gestos a nomes específicos de alguns objetos. Outro ponto relatado foi sobre o constrangimento que sentiram para se comunicar dessa forma, principalmente imprimindo expressões em suas faces.

Em outubro, o grupo foi reunido para mais um encontro de formação com a professora do AEE²⁰. Para a realização desse encontro foi necessário dividir o grupo de monitores em dois subgrupos. Um subgrupo participou da formação no período da manhã e o outro no período da tarde. Para esse encontro a proposta foi que os educadores planejassem uma aula para uma turma com um aluno com deficiência. A professora palestrante iniciou o encontro com o vídeo *Saindo dos trilhos*²¹. O vídeo mostra vários bonecos se locomovendo e fazendo diversas atividades em cima dos trilhos. Todos se locomoviam pelos trilhos, sem a possibilidade de fazer caminhos diferentes ou experimentar novas rotas. Ao final do vídeo, um dos personagens do curta consegue se soltar dos trilhos e correr, a partir da sua experiência convida os outros a também se libertarem dos trilhos e experimentar coisas novas.

Após a exibição do vídeo, a professora explicou o objetivo do encontro, a produção dos planos de aula. Para a realização da atividade proposta, os monitores foram divididos em duplas ou trios. Cada dupla ou trio recebeu um envelope com um texto descritivo de uma determinada deficiência. A partir da leitura, cada dupla ou trio deveria desenvolver um plano de aula, levando-se em conta a suposta presença de um sujeito com aquela deficiência em uma turma. Na sala foram dispostos alguns materiais alternativos tais como: massinha, tesoura, palitos de picolé, cola, papéis coloridos, lápis, borracha, coletes de duas cores, bola com guizo, apitos, cordas, etc.

²⁰ O encontro de outubro também foi realizado pela palestrante dos últimos encontros, a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, regional Barreiro, convidada pela Coordenação do Programa Escola Integrada.

²¹ Curta metragem “Saindo dos trilhos”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2ZcoRBb9QZ.k&t=66s>>. Acesso em: 10 out.2019.

As deficiências constantes nos envelopes foram: deficiência visual, deficiência física e auditiva.

Dessa forma, cinco planejamentos foram realizados com os seguintes títulos: *Circuito pedagógico* para turma com um deficiente cadeirante, com um membro amputado; *Ritmo com artes marciais* para turma com deficiente visual; *Futebol interdisciplinar* para turma com um deficiente auditivo; *Oficina dos cinco sentidos* para deficiente visual e, por último, *Trabalhando as figuras geométricas* para uma turma com um deficiente visual.

Em novembro reunimo-nos para avaliar o percurso realizado até esse momento.

3.4 Análise e discussão dos resultados

Atualmente, em nosso quadro de crianças matriculadas no PEI não temos crianças com deficiência²², mas temos crianças que se encontram em acompanhamento médico, devido a algumas questões que estes apresentam em sala de aula da escola. São situações observadas pela professora no comportamento, relacionamento e no processo de ensino e aprendizagem.

Revedo o percurso iniciado em abril/2019 com as formações, verificamos que os participantes foram se envolvendo progressivamente nos encontros. O percurso realizado nas formações, no que tange aos temas propostos, foi sendo delineado a partir da própria experiência vivenciada no curso de especialização em formação de educadores para educação básica - LASEB²³.

Realizamos ao final dos encontros de formação uma avaliação, no intuito de conhecer os significados/sentidos que a formação produziu junto aos participantes da pesquisa.

Para a interpretação das impressões apresentadas pelos monitores, no que tange à formação proposta e realizada – *Formação de Monitores do Programa Escola Integrada – PEI na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva*, optou-se

²² Nesse ano até o mês de Maio tivemos uma criança com autismo matriculada no Programa. Essa criança desistiu de participar do Programa, porque, segundo ele, os meninos falam demais. Ele se desorganizava mediante o excesso de ruídos.

²³ Curso realizado em parceria entre a Secretaria de Educação do município de Belo Horizonte e a Universidade Federal de Minas Gerais. O curso iniciou-se em Agosto/2019.

por considerar os dados coletados sob um único eixo: o olhar dos monitores do PEI. A avaliação foi realizada com o grupo de 7 monitores e 2 bolsistas²⁴.

O processo de ensino-aprendizagem e, concomitantemente, o emaranhado de conhecimentos que o envolvem se dão de forma distinta ao longo do tempo. Esse processo situa-se em um tempo histórico, sofrendo as necessidades de inovações, mudanças e/ou transformações dos sujeitos. As possibilidades de inovações no ensinar e aprender se tornam possíveis à medida que o ser humano realiza uma análise histórica, refletindo sobre suas ações. As relações sociais que marcaram e marcam a história possibilitam redescobrir novas formas de ensinar, de aprender e de conhecer. Nesse sentido, o processo de ensinar e aprender é sempre contínuo e requer a busca incessante por novas práticas e saberes.

Os monitores²⁵ consideraram que os encontros de formação os mantiveram motivados a aprender sobre os temas propostos. Segundo eles, as formações foram fundamentais para mantê-los estimulados a aprender, a adquirir e a trocar experiências. Descrevem que as formações favoreceram reflexões sobre a forma de ver o sujeito com deficiência na escola e à condução de práticas educativas inclusivas.

Roberto: Para mim, foi fundamental. A energia que eu tirava para aprender é justamente essas formações que mantém, é o conhecimento. A gente tá na escola para aprender, a escola como escola e é fundamental, tanto para a gente engajar nas outras oficinas, né? E ter mais conhecimento para a gente absorver. Para mim a maior parte do incentivo, vem das formações. Muito bom!

Cátia: Acho que foi muito bom, muito proveitoso, aguçou a minha curiosidade, a minha vontade de querer estudar mais sobre o assunto e, acho assim, que deveria ser falado sempre. Se fosse possível ter formações até mesmo todo o mês, pra gente seria muito produtivo, porque é um momento de troca de conhecimento, é um momento de aprendizagem. E conhecimento ninguém te tira, né?

Andréa: Acho que é um momento também que abre os nossos olhos, porque quando a gente tá ali dando aula para a criança, se a gente tiver uma criança, né, nesse momento, de inclusão, você não consegue ter esse olhar, de ter mais essa atenção, antes de ter esse tipo de formação. Porque quando você tem essa formação, o olho da gente abre para determinados pontos, que antes a gente não conseguia avaliar.

Rosângela: Que é uma questão meio cultural também, né? De sempre olhar para essas pessoas [referindo-se as pessoas com deficiência] como algo

²⁴ Dois monitores que iniciaram o percurso encontram-se em licença médica: um deles desde agosto/2019 e o outro desde outubro/2019.

²⁵ Os nomes de todos os participantes da pesquisa, bem como dos estudantes que eles citam, são fictícios, a fim de preservá-los.

separado, não só dentro da escola, mas nos outros lugares, então, se a gente para pra ver os alunos, realmente tem que pensar em todos em qualquer lugar, não só durante a aula, mas nos relacionamentos diários.

Observamos mediante os fragmentos, que as formações não conseguiram eliminar alguns vícios de expressões verbais, como, por exemplo, aluno de inclusão.

Os trechos demonstram que houve uma aproximação entre o sujeito aprendiz com o tema proposto. Nas palavras de Lúcio e Diniz (2015, p.135), citando Charlot (2000). Há “a relação de identidade do sujeito com o saber”.

[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT *apud* LÚCIO e DINIZ, 2015, p.135)

A bolsista Vânia, que se encontra atualmente fazendo graduação em Pedagogia, relatou em momentos distintos, que os encontros de formação colaboraram para sua prática com os alunos. Em outro momento, ela relata que a orientadora do seu estágio informou/orientou a respeito da heterogeneidade dos alunos. No entanto, ela transmite que as formações foram como um “*plus*” para sua formação como pedagoga. Para a bolsista Tamires, licencianda em Matemática, a formação teve um caráter complementar.

Vânia: [...] também na minha formação em Pedagogia eu necessito. Colabora com a minha formação. Tanto colabora na formação, como a gente aqui dentro da escola [na prática], também tem essa necessidade.

Tamires: Enquanto licencianda, eu acho que são leques de oportunidades. Eu classifico como muito complementar.

Uma monitora que já está formada em Pedagogia relata que em sua formação, ela teve duas disciplinas sobre o tema no início do curso. Ela se ressentiu do tema não ter sido incluído em todos os períodos da sua formação.

Cátia: Todo mundo que já fez graduação, pelos menos no curso de pedagogia, eu acho que tinha que ter essa disciplina em todos os períodos: educação inclusiva. Eu vi somente em dois primeiros períodos, muito sucinto, muito rápido.

A questão apontada pela monitora, Cátia, apresenta uma realidade atual nos cursos de ensino superior para formação de professores. Os cursos de graduação em Pedagogia e as licenciaturas apresentam uma pequena oferta de disciplinas dentro da temática da Educação Inclusiva.

No entanto, ainda são raros os cursos de licenciatura, e mesmo de Pedagogia, que oferecem habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educacionais. E pouca ênfase é dada, mesmo em cursos com reformulações curriculares recentes, para o estudo do processo ensino aprendizagem e inclusão escolar destes alunos como fenômeno complexo e atual, concernente a todos os professores e ao sistema escolar. Vale ressaltar que esta demanda não se restringe aos cursos de formação de professores. Outras áreas como Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Arquitetura, Desenho Industrial, etc, carecem de capacitar melhor os futuros profissionais para atender às demandas de uma sociedade inclusiva (GLAT; PLETSCHE, 2010, p.348).

Para o monitor Marcos, que não teve em sua formação superior nenhum contato com a Educação Inclusiva, o assunto nunca lhe interessou. Mas, a partir das formações, reconhece que houve muita aprendizagem.

Com relação a se os encontros propiciaram alguma mudança no conceito que os monitores tinham sobre a inclusão ou na forma de ver a criança com deficiência na escola, percebeu-se que os monitores vivenciaram uma prática,²⁶ que lhes permitiu reconhecer que a escola é um espaço para a criança com deficiência, pois sendo a escola um local de ensino é possível, com adaptações, flexibilizações, ensinar a todos.

Roberto: Acho que sim, principalmente na última, né? Que a gente participou e que de fato a gente se colocou na posição de passar uma atividade para um aluno, com algum tipo de limitação. [A formação] nos levou a pensar, né? No modo dele, aí se começa a entender, a pensar no modo dele [referindo-se a como ele processa os conhecimentos]. Será que essa atividade vai ser legal para aquele aluno? Aí você consegue entender na prática, as dificuldades e limitações dos alunos.

Percebeu-se que houve um avanço na forma de entender a inclusão, vendo nela, uma forma de lidar com todos os estudantes.

Cátia: Eu acho que também é questão mesmo de conseguir incluir todos numa atividade, pra incluir, não é só um aluno que, às vezes, tem uma deficiência visível, né? É um aluno, às vezes, que tem uma dificuldade pra concentrar, de aprendizagem. E ver que é possível. Que se, às vezes, a gente, como professor da Integrada, não conseguir, o próprio colega consegue ajudar a incluir.

Entre alguns relatos chamou-nos a atenção a questão de como alguns participantes veem a pessoa deficiente. Algumas expressões nos fazem pensar que

²⁶ No último encontro realizado com o grupo, eles tiveram que construir um plano de aula considerando um determinado aluno com deficiência.

o deficiente para alguns, ainda é aquele que traz em seu corpo a perspectiva da falta e que, portanto, necessita de ajuda.

Cátia: É mostrar que tem que ser solidário, trabalhar em equipe o tempo todo nas oficinas. Eu lembro do filme, aquele do Cordas²⁷, do menininho cadeirante, que a menininha o tempo todo lá ajudando. Às vezes, se fosse um adulto, não sei, poderia não se interessar, mas vê alguém de igual pra igual, né? Acho que é trabalhar em conjunto mesmo.

Mas para outros a perspectiva transita para o modelo social da deficiência. Há um movimento de ver o sujeito em detrimento da deficiência.

Tamires: Às vezes, você pega uma criança sem um parte do braço e você a coloca numa posição subordinada, por causa daquela falta. Às vezes, a gente julga todas as deficiências, como se não fosse uma coisa própria. A gente quebra uma barreira, a partir do momento que a gente conhece o outro lado, o lado da pessoa, que é a subjetividade da pessoa. Vale lembrar também que cada um é diferente, mesmo tendo a mesma deficiência.

Uma questão apresentada nos fez perceber um movimento interno na forma de ver a criança com deficiência dentro da escola. Para essa pessoa que, inicialmente, pareceu-nos não achar viável a presença do estudante no espaço escolar, com a formação deslocou esse desconforto para o sistema educacional vigente. Segundo o seu relato, a dificuldade está no quantitativo para atendimento, imposto pelo sistema, sendo este (quantitativo), o que inviabiliza o atendimento.

Rosângela: Eu tinha um ponto de vista em relação ao aluno de inclusão, naquela formação, com aquela moça [referindo-se ao encontro de julho, com a professora do AEE – Regional Oeste]. Ela [Professora do AEE] falou muito sobre a questão do professor incluir esse aluno na aula dele, e não deixar que a pessoa que está de apoio [referindo ao apoio ao educando] fazer uma aula só com ele, mas incluir ele na sala no geral.

Mas, aí eu sempre ficava meio assim, porque eu acho isso muito difícil para o professor, mas aí eu comecei a reparar que a minha indignação, na verdade não era com o ter um aluno de inclusão, dentro da sala, mas com o sistema todo, né? Porque, na verdade, a dificuldade do professor é ter 30 alunos em sala. Aí, ele já tem que dar conta desses 30 alunos e, às vezes, até mais. Fica muito pesado pra ele. E, ele ainda ter que conseguir integrar uma atividade para o aluno de inclusão.

Aí, eu comecei a pensar que realmente precisa ser dividido, mas como o sistema dificulta pro o professor incluir esses alunos, porque é difícil, você ter 30 alunos em sala. Fica muito pesado para ele pensar em atividades com especificidades, porque cada aluno de inclusão tem uma necessidade diferente.

²⁷ Curta passado ao grupo no encontro de julho pela Professora do AEE, Regional Oeste. Curta metragem da Cuerdas Cortometraje de Pedro Solis Garcia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCGqQCHLgA1xjeSeV0Qo3p3w>>. Acesso em: 30 set. 2019.

O relato da monitora provocou a reflexão de outra, chamando a atenção para a questão da formação dos professores. No entanto, para essa o aluno com deficiência, inicialmente, entrava como um encargo a mais, diferente da primeira que apresenta o encargo em cima de todo o quantitativo de alunos. No entanto, ao final de seu relato, ela considera que é possível a inclusão através da flexibilização no modo de dar aula.

Andréa: Voltando para o que a Rosângela tá falando aí eu vejo a necessidade da formação. Até mesmo para os próprios professores, porque quando os alunos de inclusão começaram a ir para a sala de aula, o professor não tinha essa preparação, não tinha esse auxílio, nem nada. Então, o olho dele era assim como o nosso, fechado para determinada coisa [referindo-se ao processo de inclusão]. Quando você coloca ele lá dentro [referindo-se a entrada dos alunos com deficiência, dentro da escola], a visão é essa, igual àquela que a Rosângela falou – Como eu vou fazer para dar aula para esse tanto de menino, e para esse menino que tem essa inclusão [referindo-se a deficiência]? Aí, a partir do momento que a gente tem essa formação, a gente vê, igual àquela atividade dos palitinhos [referindo-se ao plano de aula elaborado por um trio no último encontro] que você consegue fazer uma atividade que inclui a todos.

Com relação a uma possível mudança na prática educativa decorrente do que foi discutido no curso, os relatos de todos apresentaram um crescimento. Reconheceram a necessidade de olhar o estudante como um ser único e de ter ações inclusivas para todos.

Roberto: Eu percebo sim, porque eu francamente me via com muita falta de paciência, justamente com alunos pontuais, os alunos assim, que a gente vê que tem um pouquinho mais de dificuldade. Quando a gente vê um vídeo, quando chega a informação você traz à tona, poxa, acho que a gente pode mudar nisso. Aí que leva pra outras situações, como fazer um planejamento e estar sempre pensando nisso. Nossa! Mas esse 3A tem um aluno tal, então você começa a ficar mais ligado, nas turmas que você vai pegar, prever os possíveis planos B, C, né? Pra você atender da melhor maneira aquela turma.

Andréa: Eu percebi e tenho até um exemplo, que eu sempre me lembro, que é a questão do Lucas²⁸. Ele tem um pouco de dificuldade. Só que a gente tende a querer, tipo assim, você quer um quadrado, aí você quer que todo mundo faça um quadrado. Por mais que a pessoa tenha dificuldade a gente quer ensinar a ela a fazer o quadrado. Aí, naquela apresentação que ele fez, eu tinha a dificuldade que todo mundo tinha que abaixar, então eu tentava ajudar ele abaixar no tempo certo, e ele sempre levantava. Quando dava a hora eu falava: Lucas, agora você pode abaixar, mas ele levantava, depois abaixava. Quando eu vi que estava difícil para ele, eu falei: Lucas, você pode ficar em pé, não precisa abaixar, porque tinha umas três crianças

²⁸ Lucas é uma criança de 8 anos, está no 2º ano. Ele apresenta dificuldades na aquisição de novos conhecimentos, para expressar seus desejos e sentimentos, o que dificulta seu relacionamento com os pares. Quando expressa alguma coisa, muitas vezes, é uma fala desconexa. Em sala de aula é desorganizado. A família está buscando junto aos médicos, um diagnóstico.

ficando em pé. Aí ele não esquecia de abaixar. Aí ele já fazia todas às vezes, ele sabia que era a hora que ele tinha que abaixar, e não levantava mais. Não errou mais. Aí eu percebi que, às vezes, a gente tenta ensinar, e a gente tem que procurar um outro caminho de ajudar aquela criança, e ele teve muito mais facilidade em fazer o que eu achava que para ele seria mais difícil, do que aquilo que era tão fácil e que ele não estava dando conta. Foi depois daquela primeira formação [referindo-se ao encontro de julho, com a Professora do AEE – Regional Oeste]. E, depois desse dia pra cá, eu vejo que por mais que ele tem dificuldades, vejo essa facilidade dele para dançar. Ele dança como ninguém, do jeito dele.

E eu achei interessante, porque assim, você olha pra ele e você tem a impressão de que você está falando e ele não está te ouvindo. Ele veio no dia da apresentação, eu falei para ele antes: Lucas, você falou para sua mãe que você tem uma apresentação? – Sim, eu já avisei. Antes de eu falar para ele, que ele tinha que avisar, ele tinha avisado. No dia da apresentação ele sabia que ele tinha que me procurar e, no dia, ele chegou perto de mim, com a mãe. Ele te entende e a gente custa a abrir os olhos para essas coisas. E desse dia pra cá, já tenho essa proximidade para dar aula para ele, porque era muito difícil, viu?

Ao final do seu relato, a monitora demonstrou alegria por ela ter superado a própria dificuldade que tinha de lidar, com a “imperfeição” do aluno para executar a atividade proposta. Quando ela aceita que o passo da dança não fique exatamente igual ao que ela idealizou, ela rompe com a necessidade de que o outro corresponda às suas expectativas, rompendo assim com uma barreira interna. Há uma aceitação de que o outro tem seu jeito próprio de realizar uma atividade. Nesse momento houve uma atitude inclusiva.

Aprender a fazer acontecer a inclusão com vistas à educação de todos e para todos no espaço de aprendizagem comum é aprender a conciliar peças de igual importância dos domínios de conhecimento que são apresentados com os modos singulares de aprender de cada aprendiz, constituindo assim um espaço problemático com possibilidades infinitas de invenção e reinvenção do novo, sem o estabelecimento de medidas paliativas ou padrões de realização. (ORRÚ, 2017, p. 43).

A atitude da monitora proporcionou o acolhimento desse sujeito, que passou a se interessar e gostar de estar em suas aulas, sentindo-se apto a participar daquela atividade.

Orrú (2017) citando Deleuze (1988;1992;2004) apresenta o conceito de fronteira.

As fronteiras são lugares de mutações, de transformações, de metamorfoses. E elas são professadas pela capacidade de transgredir ao que está posto; são imbuídas de multiplicidade, reciprocidade e relatividade. Nas fronteiras os confins e as raias são transpostas e outras potências são avistadas. A fronteira, a entrelinha, ensina-nos a conviver com as diferenças, com a incompletude do ser e das coisas (ORRÚ, 2017, p.29).

A bolsista Vânia, se referindo ao mesmo aluno, relatou seu trabalho com os colegas do Lucas, buscando na turma a aceitação da diferença da criança. Configurando, assim, um trabalho de inclusão do aluno em sua turma.

“A inclusão pressupõe ‘fazer COM o outro’, ‘aprender COM o outro’ e não sozinho, isolado, segregado, marginalizado” (ORRÚ, 2017, p. 45).

Vânia: A questão do Lucas, eu assim, por estar na formação, né? [Referindo-se ao curso de Pedagogia]. Eles dão essa visão pra gente dentro da faculdade. Então, eles procuram que a gente entre dentro da escola e já perceba isso, como lidar com as crianças. Você tem que ter essa concepção. Quando eu fiquei com o Lucas com outras crianças, eu olhei essa coisa dele não tá participando ali, com os outros. Mas também percebi que os próprios colegas dele excluíam. As próprias crianças têm essa construção de excluir o colega, se o colega não acompanha ele da forma que eles querem. Eu percebi isso com o Lucas. Eu fiz o quê? Não, espera aí, vou chamar o Lucas, comecei a brincar com ele, fazer as atividades junto com ele. E ele começou. Porque eu tenho que ter uma visão dele. Quem é o Lucas? O que o Lucas faz? Então, eu vou fazer junto com ele. E a partir daquele momento eu passei a colocar os meninos e as meninas todos para chamar o Lucas. Eu passei a fazer isso. Em alguns momentos, que eles não brincam com o Lucas, o Lucas olha pra mim, como que dizendo e aí? Você não vai fazer nada? Vou brincar com você Lucas. Aí eles começaram a brincar e passaram a aceitar o Lucas, agora aceita pouco, mas aceita.

Ao sentar-se junto com Lucas, buscar uma aproximação com ele e dele com os colegas, a monitora ensina sobre a compreensão apontada por Morin (2000), como um dos sete saberes fundamentais à educação contemporânea. Segundo o filósofo, há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. “Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação” (MORIN, 2000, p. 94).

Para Morin (2000), a explicação é necessária para a compreensão intelectual ou objetiva. Não aprofundando sobre ela, apoiamo-nos na compreensão humana, que supera a explicação. “A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais. É insuficiente para a compreensão humana” (MORIN, 2000, p. 94-95).

Para a compreensão humana é necessário conhecer o outro. Nas palavras de Morin:

Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido co-

mo outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco [...] Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (MORIN, 2000, p.95).

Nos fragmentos abaixo é possível reconhecer a importância do planejamento de aula, tendo em vista a intencionalidade de ensino e a contemplação das diferenças do alunado em uma turma.

Para Vasconcellos (2006, p. 148-149) o que antecede ao ato de planejar é o “desejo de mudança, de acertar, de aperfeiçoar [...] A tarefa do professor é muito complexa, uma vez que muitos são os fatores intervenientes; por isto tem de ser muito bem preparada”.

Cátia: E outra coisa também, são os meninos indisciplinados, igual ao João, vou dar o exemplo do João. O João, acho que a maioria, quando pensava, vou pegar a turma que tem o João, ficava tenso, porque ele é um menino que dá muito trabalho, que não respeita. Só que quando você pede para ele fazer algo, tipo te ajudar e inclui-lo, chamando-o para fazer algo, você vê que a aula passa rápido e ele não dá trabalho nenhum. Se você pedia algo para o grupo, onde todos deveriam apresentar, ele não interessava, mas se você falava que hoje vai ser o João, aí ele vai e faz. Hoje ele não dá mais trabalho nenhum.

Roberto: Isso eu também percebo demais, você traz alguma coisa diferente, uma coisa nova mesmo, o tempo passa num minuto.

Cátia: Quer dizer que a gente tem reavaliar a nossa prática mesmo. A forma como você conduz, a dinâmica como você realiza, mudar a situação.

Tamires: Eu penso no todo [referindo-se ao seu planejamento da aula] Se tiver alguém que não vê, que não consegue falar ou ouvir, ele vai poder participar, devido a adaptação que eu faço para todos.

Iago: Eu dou aula de capoeira em outro lugar. Lá eu tenho dois alunos com Síndrome de Down e um outro aluno que não mexe a perna. Eu antigamente não sabia lidar. Eu, às vezes, me esquecia desses meninos. Eu tinha que fazer um improviso. A partir dessas formações, eu comecei a observar mais eles e comecei a fazer o planejamento, contando com eles. Eu estava excluindo eles, isso não pode.

O trecho do monitor Marcos, chamou a atenção para algo importante no processo educativo, sob a perspectiva inclusiva. O professor inclusivo tem que fazer predominar em sua prática a capacidade de deixar fluir toda a potencialidade do seu aluno, impedindo qualquer atitude sua que seja limitante ou baseada em conjecturas ou preconceitos.

Marcos: Pra mim melhorou 100%, porque eu não tinha contato. A gente não tem na aula, aluno com deficiência. [...] Quando eu for trabalhar com uma criança com deficiência, eu não vou colocar limites para ela. Eu vou adequar

a minha aula, porque eu sei que ela vai ser capaz. Talvez não como um aluno, que não tem deficiência, mas do jeito dela. Hoje eu tenho certeza que eu vou conseguir adaptar para ela.

Com relação a saber se as formações estimularam/desencadearam novas ideias para a prática dos participantes, alguns relataram que as formações estimularam a percepção das especificidades de cada sujeito e a necessidade de criar estratégias para o atendimento de todos.

Roberto: Novas ideias, não, mas me estimulou a deixar as crianças mais livres. Não é uma camisa de força [no sentido de todos tem que se comportar da mesma forma]. Cada um tem sua peculiaridade, seu interesse maior.

Rosângela: A aula é um desafio sempre quando penso numa turma nova. Por ser uma atividade coletiva, eu tenho que ter uma atenção diferente para cada aluno, porque cada um vai ter o seu modo de fazer. Eu sempre penso a aula, para cada um. Foi um incentivo para ampliar um pouco o meu olhar e não desesperar.

Vânia: Com esse curso pelo menos [deu pra perceber que] tem como montar uma estratégia.

Percebemos que as formações possibilitaram ao grupo um reconhecimento de suas próprias potencialidades, interferindo na segurança destes, em sua prática educativa, exercitando a capacidade criativa de cada participante que, por consequência, reforçou a autoestima.

Iago: Eu fiquei pensando se naquela hora, rápido a gente ia conseguir fazer aquilo. Se a gente tiver tempo dá para fazer muita coisa.

Marcos: Aquela última aula que a gente adaptou em dupla, a gente tem o plano de fazer isso. Para mim, aquela ali foi uma das melhores formações que a gente teve, porque abriu a minha mente. Foi uma coisa rápida que a gente pensou. E, às vezes, uma criança deficiente vê aquela aula, ele vê que pode fazer também.

Com relação se a formação propiciou interesse em aprofundar mais sobre os temas trabalhados nos encontros e quais temas seriam de interesse do grupo, percebemos que surgiram temas que seriam apropriados até mesmo para uma pós-graduação, como, por exemplo, neurociências, para o entendimento de como o cérebro aprende. E, como já haviam explicitado no questionário – Anexo A – houve novamente o interesse pelo conhecimento dos tipos de deficiência. Registramos também uma posição passiva, no sentido de que a formação que se propusesse seria bem vinda.

Questionados sobre o impacto das formações em seu dia a dia fora da escola e sobre sua prática docente, obtivemos a seguinte amostragem.

Tabela 4: Amostragem do impacto da formação

Participantes	De 0 a 5 - Qual o impacto do curso em seu dia a dia fora da escola?	De 0 a 5 - Qual o impacto do curso em sua prática docente?
6 Monitores	5	5
1 Monitor	0	5
1 Bolsista	4,9	4,9

Fonte: Elaborada pela autora

Para o monitor que não encontrou impacto da formação em sua vida, segundo seu relato, sua vida social está conectada à escola. Para outros, o impacto na vida foi de perceber a pessoa com deficiência no contexto social, atentando para suas necessidades, reconhecendo no sujeito com deficiência, alguém que necessita de ajuda.

Roberto: Eu consigo ver somente na escola. A minha vida social está muito atrelada a minha vida profissional. Eu respiro a escola o tempo inteiro.

Cátia: Eu passei a querer ajudar mais. A gente coloca em prática. Fazemos a boa ação do dia.

Andréa: Eu via, por exemplo, uma pessoa deficiente visual e, às vezes, a gente não dava muita atenção para ela. Outro dia eu estava no ponto de ônibus e desceu um rapaz, com muleta. Ele ficou parado. Eu estava aérea. Aí resolvi perguntar para ele, se ele queria alguma coisa. Ele disse que queria atravessar. No geral da vida eu não tenho esse costume, mas o rapaz estava lá parado, ou seja, ele estava lá esperando a ajuda de alguém. Se eu não pergunto, ele ia ficar lá esperando, a hora que alguém aparecesse.

Marcos: Hoje eu tenho uma visão de perceber que há coisas lá fora, que não são adaptadas para os deficientes.

Uma bolsista teve dificuldade de avaliar em número a formação. Segundo ela, tanto aquele que transmite, quanto aquele que recebe são responsáveis pelo êxito. A outra bolsista deixou de dar 0,1 em sua nota, porque acredita que ela, enquanto participante do curso, pode sempre melhorar.

Tamires: Aquilo que chega a mim é metade responsabilidade dela [formação], metade responsabilidade minha. Eu consigo ver não só os meus atos. Na escola eu vejo que eu estou sendo preparada para receber alguma coisa que pode vir. Porque a gente está sujeito a tudo.

Com relação a qual assunto ou questão tratada no curso que foi mais importante para o grupo. Obtivemos uma conformidade na avaliação. Os dois últimos encontros foram singulares.

Tabela 5: Amostragem do assunto mais importante

ENCONTROS DE FORMAÇÃO					
MESES	ABRIL	JULHO	AGOSTO		SETEMBRO
TEMAS	<i>Educação Inclusiva: Do que estamos falando?</i> Integração x Inclusão.	Educação Inclusiva	1º Encontro: Panorama das leis que regem a inclusão e atitudes inclusivas.	2º Encontro: Oficina vivencial – percepção dos sentidos.	Oficina prática: Planejamento de aula a partir de objetos específicos.
PARTICIPANTES		2		4	5

Fonte: elaborado pela autora

No momento em que colocavam suas impressões a respeito do encontro mais importante, houve participantes que elegeram mais de um encontro como o mais significativos.

Outra manifestação perceptível nas colocações do grupo foi o entusiasmo. Principalmente, mediante a superação das barreiras internas, que cada um trouxe consigo, no que diz respeito à capacidade de lidar com situações diversas.

Vânia: Pra mim além do que foi colocado, foi o dia da oficina dos sentidos [referindo-se a oficina vivencial – percepção dos sentidos]. Eu penso assim, quando você participa, quando você pratica, você amplia mais a sua visão sobre aquela questão.

Roberto: Eu acho que o mais legal foi a elaboração de um produto pra gente usar dentro da sala de aula [referindo-se ao dia do plano de aula, em que o trio produziu com os palitos de picolé, as formas geométricas]. Foi muito legal.

Cátia: O tema em si, inclusão. E também que não ficou somente numa forma de formação. Foi mudando. A gente teve slide, teve filme, teve a prática, teve as vivências com os colegas. Eu acho que como um todo, foi muito proveitoso, foi excelente. Eu amei! Porque se a gente tivesse ficado só no slide, a gente não ia ter a mesma empolgação que estou falando aqui agora, a gente não ia absorver. A gente teve o momento de participar, como uma pessoa que precisa mesmo ser incluída, eu falo com deficiência, porque todos nós precisamos ser incluídos, mas também ter a oportunidade de criar algo também, não é, Vânia? Quase morremos, mas criamos o nosso jogo interdisciplinar.

Vânia: Eu achei também. Eu pensei como eu vou fazer isso? A gente sente, eu posso. [Refletindo sobre o fato de que conseguiram fazer o jogo, após vencer as dificuldades].

Andréa: Cada uma delas teve a sua importância, da sua maneira diferente.

Roberto: E a valorização profissional, não é? O quanto tem que aprender, que é bom aprender e ganhar força pra passar para esses meninos.

Tamires: A formação da professora do AEE, sobre Educação Inclusiva [referindo-se ao encontro de julho]. Para saber o que seria a Educação Inclusiva. E a partir disso o que é preciso para você incluir dentro do seu planejamento. E também o dia da oficina de passar pelo que o outro passa. [Referindo-se a oficina vivencial – percepção dos sentidos].

Ao final de todo o processo avaliativo, sugerimos ao grupo que manifestasse suas sugestões, críticas e comentários. Os participantes colocaram o desejo de continuidade da formação, sugerindo como temas os tipos de deficiência, a oferta de oficina de libras e neurociências. Outra sugestão foi a construção de um cronograma com datas e horários, a ser dado para cada participante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ter em vista a *Formação de Monitores do Programa Escola Integrada (PEI) na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva*, verificamos que o trabalho dos educadores é singular pela amplitude de suas práticas educativas junto à realidade política, econômica, cultural e social. E, especificamente, na contemporaneidade, torna-se essencial uma formação constante deste profissional para lidar com as diversas situações que transformam e apontam novos paradigmas no cenário educacional.

O monitor/bolsista, enquanto sujeito, ao agir e interagir no processo ensino-aprendizagem apresenta a necessidade de dispor de conhecimentos múltiplos para conduzir de forma efetiva este processo, uma vez que é agente mediador da formação dos educandos.

As linhas teóricas e a pesquisa-intervenção demonstraram que a maioria dos educadores das instituições escolares brasileiras se sente carente de formação para uma Educação Inclusiva. Há uma verificação da necessidade de um ensinar e de um aprender que se baseiem em práticas educativas dinâmicas, significativas e que façam sentido para educandos e educadores.

Nessa perspectiva, as competências e habilidades docentes na contemporaneidade são muitas e ressurgem para redefinir e reafirmar o papel a ser desempenhado pelo professor frente às novas demandas oriundas do contexto atual.

Reconhecemos que tanto os educadores quanto os alunos são sujeitos do saber. E como alunos, os educadores constroem e reconstróem dia a dia novos saberes em diversos espaços. A formação proporcionada na escola, para os profissionais do PEI, manteve-os motivados para aprender, para adquirir novos conhecimentos e a trocar experiências, este último, fortalecendo o sentimento de grupo. Contrapondo-se à perspectiva da formação, verificamos que os cursos de ensino superior para a formação de professores apresentam déficit na oferta de disciplina/carga horária da educação inclusiva, principalmente considerando a importância e a urgência do tema na educação atual.

A formação proporcionou uma mudança na forma de olhar o sujeito com deficiência na escola, bem como na condução das práticas educativas dirigidas a estes e aos demais estudantes. A inclusão passa a ser uma forma de lidar com os

estudantes. Em seus discursos, verificamos o rompimento das barreiras internas, com relação ao que se espera do sujeito com deficiência nas respostas das atividades propostas, passando-se, assim, a não impor limites para suas respostas. No entanto, percebemos que os monitores/bolsistas ainda apresentam um vício de expressão ao referir-se aos alunos de deficiência, nomeando-os como alunos de inclusão.

Os encontros trouxeram o fortalecimento do grupo, no que diz respeito à capacidade de criação e na elaboração de atividades adaptadas para o estudante com deficiência e/ou com especificidades no seu modo de aprender. Percebemos a partir da formação, e do que ela gerou, tanto nas colocações, quanto na produção concreta dos monitores/bolsistas, que é possível atender os alunos com ou sem deficiência no Programa Escola Integrada (PEI) em uma perspectiva de educação inclusiva.

Torna-se, então, imprescindível repensar e refletir sobre as práticas educativas e pedagógicas na sala de aula e no âmbito escolar, uma vez que requerem ações contínuas estruturadas e organizadas, para que seja, crítica e contextual, a construção de saberes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. O Trabalho dos Educadores. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.). **Retrato da Escola no Brasil**. Brasília: ArtGraf, 2004, p. 105-118.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais – continuidades nas justificativas de uma Educação Especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2745/2521>> Acesso em: 15 set.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. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Antunes&Glat.Formacaodeprofessores.2011.pdf>> Acesso em: 13 set. 2019.

ARRUDA, Heloísa Paes de Barros. **Planejamento de aula e o uso de tecnologias de informação e comunicação**: percepção de docentes do ensino médio. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://leto.pucsp.br/bitstream/handle/9688/1/Heloisa%20Paes%20de%20Barros%20Arruda.pdf>>. Acesso em 11 nov. 2019.

AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na educação Inclusiva. **IX ANPED Seminário de pesquisa em educação da Região Sul**. Caxias do Sul, RS, 29 de julho de 2012. Disponível em: <<http://www.espanholacessivel.ufc.br/modelo.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2019.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício SMED/GEDC/Escolas Municipais nº 093/2014**. Estabelece orientações e diretrizes para o planejamento do Programa Escola Integrada e a organização do quadro de funcionários que atuam no Programa Escola Integrada, 11 abr. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral. Diretrizes político-pedagógicas e operacionais**. Belo Horizonte, 2015. (Impresso).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 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**, Belo Horizonte, MG, 13 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, 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,

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 27 out. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 / Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 23 dez 1996. Disponível em:< <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-Bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. **Portal da Educação Integral**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em:22 nov.2019.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; BERRIBILLE, Gabriela L; 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.

CARVALHO. Maria Aparecida Sobreira. et. al. A formação de professores para a Educação Inclusiva. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 12., 2015. Curitiba. **Anais...** Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22981_11845.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

COLMAN, Moacir. **Saindo dos trilhos**. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2ZcoRBb9QZk&t=66s>>. Acesso em: 10 out.2019.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRANCO, Marco Antônio Melo. Palestra. [Set. 2019]. Belo Horizonte, 2019. Palestra proferida por ocasião do **II Congresso Mineiro de Educação Especial e Inclusão Escolar**, realizado pelo Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e necessidades Educacionais Especiais – GEINE, na Universidade Federal de Minas Gerais

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Funções Executivas: Habilidades Para a Vida e Aprendizagem**. YouTube, 31 de julho de 2014. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=6gIY_X9IXH8>. Acesso em: 02 ago.2019.

GARCIA, Pedro Solis. **Cuerdas**. YouiTube. S/D. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCGqQCHLgA1xjeSeV0Qo3p3w>>. Acesso em: 30 set. 2019.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 10 out. 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a

produção de conhecimento. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 12 nov. 2019.

GUERRA, Eliane Linhares de Assis. **Manual pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/document/337798984/manual-quali-pdf>>. Acesso em: 09 set. 2019.

LOURENÇO, Érika. Conceitos e práticas para refletir sobre Educação Inclusiva. **Cadernos da Diversidade**, São Paulo, Ago. 2010.

LÚCIO, Walquíria Silva; DINIZ, Margareth. **O (Des) Preparo do/a professor/a na presença dos/as estudantes com deficiência**: os significados/sentidos da formação continuada. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de ciências da educação**, nº 8, jan/abr 09, pp.7-22. Disponível em:<[http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO Desenvolvimento _Profissional _Docente _passado _e _futuro_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO%20Desenvolvimento%20Profissional%20Docente%20passado%20e%20futuro_1386180263.pdf)>. Acesso em: 18 jul.2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016**. Que dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências. Secretaria de Educação Básica, Brasília-DF. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/documentos>> Acesso em 09 abr. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NOVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto editora: 2. ed., 1995.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Ore-inventar da inclusão**. 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. Disponível em:< <https://www.readcube.com/articles/10.1590/S0104-40602009000100010>>. Acesso em: 01 out. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, Demerval. Educação não é filantropia. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.3, n.13, jan/fev. 1997, p.5-15.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016.** Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_12_11052016.pdf>. Acesso em 13 nov. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. O projeto de ensino-aprendizagem como instrumento de Gestão do trabalho em sala de aula. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político –pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2006, p. 147-152.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO INICIAL

1.O que você entende por inclusão do aluno com deficiência?

2. Você já teve alguma experiência pessoal ou profissional com uma pessoa com deficiência? Se sim, relate um pouco dessa vivência.

3.Você percebe algum problema ou dificuldade que a escola enfrenta para a inclusão do aluno com deficiência (de ordem material, de acessibilidade, de qualificação do pessoal, de relação entre alunos, preconceitos, etc.)?

4. Diante de uma oportunidade de maiores esclarecimentos sobre o tema inclusão escolar, qual ou quais desses temas você gostaria de saber mais?

() Leis sobre a inclusão.

() Tipos de deficiência.

() Recursos e tipos de acessibilidade.

() Outros. Especifique:_____

Obrigada pela sua participação.