

>> *Temática Especial*

Pensar a educação inclusiva no contexto da pesquisa na educação básica: reflexões sobre as ações implementadas pelo Centro Pedagógico da UFMG¹

Maria Carolina da Silva Caldeira*

Elânia de Oliveira**

Camila Camillozzi Alves Costa de Albuquerque Araújo***

Resumo:

Neste artigo apresentamos algumas reflexões sobre a educação inclusiva e as contribuições que a pesquisa na educação básica podem oferecer para ampliar as discussões nesse campo de estudos. O ponto de partida são as ações que o Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG) vem desenvolvendo nos últimos anos. Para tanto, utilizou-se como metodologia a análise documental. Foram analisados diferentes documentos do CP, tais como a proposta de Projeto Política Pedagógica, os documentos relativos ao Atendimento Educacional Especializado e as propostas de formação inicial docente. Como referencial teórico, foram utilizados os estudos sobre inclusão escolar, particularmente as contribuições de Mantoan (2003) e Kafrouni e Pan (2001). Os resultados dão conta de que um esforço tem sido feito pela escola, o que pode ser percebido pelo envolvimento da comunidade escolar nos seminários e rodas de conversa, com o objetivo de definir as diretrizes internas para a inclusão no CP, o investimento de professores e TAEs (técnicos administrativos em educação) na pesquisa, com a criação de grupo de pesquisa com foco na diversidade e na inclusão, além de ações de formação para estudantes de graduação e comunidade interna.

Palavras-chave:

Educação inclusiva. Pesquisa. Educação Básica.

* Doutora e mestre em Educação (UFMG), professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Inclusiva e Diversidade (NEPED/CP/UFMG). E-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0668-1989>.

** Pós-doutora e doutora em Educação, mestre em Estudos Linguísticos, professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Inclusiva e Diversidade (NEPED/CP/UFMG). E-mail: elania@ufmg.br. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3508-2985>.

*** Mestre em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro. Pedagoga do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Inclusiva e Diversidade (NEPED/CP/UFMG). E-mail: camila.camilozzi@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9804-5888>.

1. Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar (Cintedes), realizado em Florianópolis, em 2019. O trabalho intitulado "A experiência do Centro Pedagógico da UFMG na inclusão de estudantes com deficiência" foi publicado nos anais do evento e está disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/a-experiencia-do-centro-pedagogico-da-ufmg-na-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia>. Acesso em: 15 jun. 2020. No presente artigo, ampliamos as discussões realizadas naquele momento.

Abstract:

In this article we present some reflections on inclusive education and the contributions that research in basic education can offer to broaden the discussions in this field of studies. The starting point is the actions that the UFMG Pedagogical Center (CP) has been developing in recent years. To do so, use it as a document analysis methodology. Different CP documents were analyzed, such as a proposal for a Pedagogical Policy Project, the documents applicable to Specialized Educational Assistance and proposals for initial teacher training. As a theoretical framework, studies on school inclusion were used, particularly the contributions of Mantoan (2003) and Kafrouni and Pan (2001). The results show that an effort has been made by the school, which can be perceived by the involvement of the school community in seminars and conversation circles, with the aim of defining the internal guidelines for inclusion in the CP, the investment of teachers and TAEs (administrative technicians in education) in research, with the creation of a research group focused on diversity and inclusion, in addition to training actions for undergraduate students and the internal community.

Keywords:

Inclusive education. Research. Basic Education.

Introdução

A inclusão na escola regular de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)² apresenta diversos contornos que desafiam os profissionais que atuam diretamente com esses educandos. Considerando-se o processo histórico de segregação desses estudantes em escolas ou classes especiais (MAZZOTTA, 1994), a mudança proposta na legislação educacional brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), trouxe para a escola regular muitas dúvidas e incertezas sobre como efetivar práticas inclusivas. Por um lado, questões como a formação incipiente dos docentes, a falta de estrutura das escolas e a necessidade de realizar mudanças nas práticas escolares passaram a fazer parte do cotidiano escolar. Por outro lado, a percepção quanto às vantagens da inclusão para todos os estudantes e o trabalho feito com a diversidade também são percebidas nas escolas, mostrando como esse processo, apesar de desafiador, é importante nas práticas escolares contemporâneas, sobretudo para aquelas que procuram se pautar pela promoção da igualdade de oportunidades como um direito de todos os estudantes.

Importante destacar que, quando se discute educação inclusiva, é preciso ter em conta que estamos tratando de um campo que está longe de apresentar um consenso, do ponto de vista conceitual, acerca do significado de educação inclusiva e sobre o modo como pode ser desenvolvida na prática (MENDES, 2006; RODRIGUES, 2006; STUBBS, 2008; AINSCOW, 2009). Entretanto, conforme destaca Mendes (2006), paralelamente ao embate sobre as diferentes formas de se conceber as diretrizes de uma política de inclusão escolar nos sistemas de ensino, a partir da metade da década de 1990, vemos o surgimento de um contexto histórico mundial que passa a reforçar a ideia da educação inclusiva como a melhor forma de realizar a educação dos estudantes PAEE (MENDES, 2006, p. 394).

A partir da Conferência Mundial (UNESCO, 1998) realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, ganha reforço a perspectiva de inclusão enquanto processo que, sendo uma responsabilidade do sistema regular de ensino, precisa apresentar respostas às necessidades de todos os alunos, de modo a reduzir a exclusão no âmbito da educação. Para tanto, espera-se que sejam construídas novas formas de abordar os conteúdos e sejam propostas estratégias que alcancem a todos os estudantes (STUBBS, 2008, p. 48). A educação na escola comum passa a ser entendida, portanto, como um direito fundamental de todos, inclusive

2. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), são estudantes Público-Alvo da Educação Especial aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

dos jovens e adultos, de terem acesso à educação e de não serem excluídos. E para que se garanta esse benefício ao maior número de pessoas, os instrumentos e documentos internacionais enfatizam a necessidade de se viabilizar o acesso a esse direito (STUBBS, 2008; UNESCO, 2009; UNESCO, 2017). Direito que precisa ser compreendido em um contexto mais amplo do que o compartilhamento do mesmo espaço físico, conforme destaca Silva (2011, p. 121-122).

Compreender a inclusão para além da partilha do mesmo espaço físico é fundamental, conforme destaca Silva (2011, p. 121-122), reforçando a importância de se ter em conta que

[...] embora se aceite facilmente que a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, não é fácil geri-las, em particular quando alguns têm problemáticas complexas, quando os recursos são insuficientes e quando a própria sociedade está ainda longe de ser inclusiva.

As dúvidas e vantagens percebidas no processo de inclusão dos estudantes PAEE também são vividas no Centro Pedagógico (CP) do Colégio de Aplicação da UFMG³, que oferta o Ensino Fundamental em tempo integral. A partir de 2015 a escola passou a reservar 5% das vagas para ingresso de estudantes PAEE, ou seja, três das cinquenta vagas são reservadas para esse público. Desde então, o CP vem desenvolvendo ações para efetivar o processo inclusivo. Além daquelas adotadas pelos docentes nas salas de aula, destacamos neste artigo as seguintes ações: a) construção de uma política de educação inclusiva, articulada ao Projeto Político Pedagógico da instituição; b) implementação do atendimento educacional especializado, com características próprias a uma escola de tempo integral; c) projetos de imersão docente e de construção de estratégias pedagógicas voltadas para a acessibilidade e inclusão em atividades de formação docente inicial realizadas na escola; e d) projetos de pesquisa, que contribuem para o fortalecimento do Centro Pedagógico como espaço de ação e de reflexão sobre a prática.

O objetivo deste artigo é, pois, analisar o que tem sido realizado pelo CP nos últimos cinco anos, por meio do detalhamento de cada uma das ações citadas anteriormente, de modo a constituir-se como uma escola inclusiva, ao mesmo tempo em que busca firmar-se como espaço permanente de pesquisa na educação básica. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa documental. Foi feito o levantamento de dados, por meio da pesquisa documental, de modo a conhecermos as produções e os documentos da escola que apresentam ações para o fortalecimento da inclusão na instituição.

A pesquisa documental se deu por meio da leitura e análise de documentos, escritos ou não, sobre a temática analisada. Para Lakatos e Marconi (2001), o diferencial da pesquisa documental que a caracteriza é a restrição da fonte de coleta de dados a documentos. Trata-se de fontes primárias, ou seja, dados originais que receberão um tratamento analítico do pesquisador. Dessa forma, buscamos documentos e relatórios diversos produzidos pela escola que tratassem das ações aqui abordadas.

O Centro Pedagógico

O Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais origina-se a partir do antigo Ginásio de Aplicação da UFMG, em 1954, espaço destinado à prática docente dos estudantes nos cursos de Didática da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFMG, conforme Decreto-Lei nº 9.053, que obrigou as faculdades de filosofia das Universidades Federais a oferecer uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática (CENTRO PEDAGÓGICO, 2005; CENTRO PEDAGÓGICO, 2016). Em 1958, transformou-se em Colégio de Aplicação e, dez anos mais tarde (1968) passou a ser denominado Centro Pedagógico. À época, ele foi vinculado à recém-criada Faculdade de Educação (FaE), oferecendo cursos de 1º e 2º graus. Em 1972, o CP foi transferido para seu prédio próprio no campus Pampulha, onde funciona ainda hoje.

3. Os objetivos dos Colégios de Aplicação, conforme determina o Ministério da Educação (BRASIL, 2013), são: construir práticas de ensino inovadoras e ser espaço para formação inicial e continuada de docentes.

A escola extinguiu a reserva de vaga dos alunos para servidores da Universidade no ano letivo de 1990. A partir de 1992, o ingresso na escola passou a ser por sorteio, ao contrário do processo seletivo por prova, praticado até então. Esse foi considerado um critério mais igualitário, ao contrário do processo seletivo por avaliação. Desde 1993, o processo seletivo de crianças para ingresso no primeiro ano do ensino fundamental no CP se dá por meio de sorteio, por considerar que esse método evita o favorecimento de quaisquer grupos sociais (CUNHA; ALVES, 2013). Atualmente, as vagas remanescentes são disponibilizadas também no 4º e 7º anos, pelo sorteio público.

Com o Parecer nº 003/2004, do Colegiado Especial da Educação Básica e Profissional da UFMG, foi deliberada a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos na Escola Fundamental do Centro Pedagógico, seguindo o disposto na legislação educacional brasileira. Foi então que a escola passou a receber alunos de 6 anos de idade, no ano letivo de 2006. A partir desta aprovação, a duração do Ensino Fundamental passou a ser de, no mínimo, nove anos escolares.

Em março de 2007, a Unidade Especial de Educação Básica e Profissional da UFMG foi criada e constituída por três centros: Centro Pedagógico, Colégio Técnico e Teatro Universitário. O Centro Pedagógico é responsável pela oferta do Ensino fundamental. O Colégio Técnico oferta o Ensino Médio Técnico e o Teatro Universitário oferta curso técnico em teatro, com duração de dois anos. Em 27 de setembro de 2013, por meio da Portaria nº 959, o Ministério da Educação (BRASIL, 2013) estabeleceu as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Essa portaria reconheceu o Centro Pedagógico da UFMG como Colégio de Aplicação.

Em março de 2011, o CP implantou o tempo integral com o objetivo garantir uma permanência ampliada da criança e do adolescente na escola. Desde 2018, a jornada no ensino fundamental é de 7 horas diárias, de 07h30min até às 14h30min. Em 2019, a escola tinha cerca de 450 estudantes matriculados no ensino fundamental em tempo integral. A escola recebe, ainda, graduandos de diversos cursos, bolsistas de projetos de pesquisa e de extensão e monitores em formação inicial e continuada dos diversos programas vigentes na escola. Estima-se que haja trânsito diário de cerca de mil pessoas na escola, o que compõe um espaço dinâmico e diversificado, considerando-se o envolvimento efetivo desse público nas variadas atividades promovidas pela escola.

Projeto Político-Pedagógico e educação inclusiva no CP

Desde a instituição do sorteio público das vagas para o ingresso no CP, a escola recebia eventualmente estudantes PAEE, que ingressavam pela ampla concorrência. A demanda por mais vagas para esse público, principalmente por meio de questionamentos judiciais, levou a escola a adotar a reserva de vagas disponibilizadas em sorteio. Desse modo, a partir de 2016, das 50 (cinquenta) vagas do sorteio para ingresso no 1º ano, 3 (três) são reservadas aos educandos PAEE. Isso não impede o ingresso de um número maior de estudantes PAEE, uma vez que as famílias podem optar também pela inscrição desses estudantes no sorteio das vagas em ampla concorrência. A partir do ingresso sistemático de estudantes com deficiência, a escola se volta para a elaboração de uma política de inclusão capaz de dar conta das demandas apresentadas pelos estudantes.

A partir de então, foram realizados fóruns de discussão sobre a inclusão de estudantes com deficiência; palestras com especialistas e encontros de formação de bolsistas que atuam com os estudantes com deficiência com o objetivo de qualificar as discussões realizadas na escola acerca dessa temática. Nesse sentido, algumas parcerias foram desenvolvidas, com outras unidades da Universidade, particularmente com pesquisadores que se dedicam a essa temática.

Destaca-se, nesse sentido, a parceria com o Laboratório de Psicologia, Psicanálise, Educação Especial e Inclusão, da Faculdade de Educação da UFMG (FAE), durante o ano de 2018, por meio do projeto de ensino, pesquisa e extensão, denominado Laboratório de Currículo Inclusivo, com atividades de formação para docentes e monitores. Através dessa parceria, em encontros quinzenais, a equipe de profissionais do CP, monitores e representantes do grupo de pais da escola, realizaram debates e estudos de casos de alguns dos estudantes com deficiência da escola, buscando a construção dos Planos de Ensino Individual (PEI) para

cada um dos estudantes. Essa estratégia durou um ano e foi fundamental para a qualificação do trabalho com alguns educandos PAEE, particularmente aqueles que exigiam mudanças significativas no currículo escolar. Nesse sentido, a escola caminhou na discussão a respeito do Currículo Funcional Natural (CFN). Segundo Suplino (2005), o nome dessa proposta já explica o que ela significa. Segundo ele, “a palavra funcional se refere à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida a curto ou a médio prazo” (SUPLINO, 2005, p. 33). Isso significa pensar em um currículo que garanta para esses estudantes acesso a saberes que serão de fato úteis à sua vida, ou seja, que tenham uma função e um significado para eles. Já a palavra natural, se relaciona com o fato de que os “procedimentos de ensino, ambiente e materiais os quais deverão ser o mais semelhantes possível aos que encontramos no mundo real” (SUPLINO, 2005, p. 33). Assim, foram construídas propostas adaptadas para educandos que demandavam uma alteração na lógica escolar como um todo.

Paralelamente ao processo de estudo e investigação em torno de demandas específicas de determinados estudantes, também foram realizadas assembleias, com a participação de professores, técnicos administrativos em educação e de famílias. A partir desses debates, iniciou-se a elaboração de um documento que objetivava apresentar a proposta institucional do Centro Pedagógico para promoção da inclusão e acessibilidade na escola. O documento ainda está sendo elaborado, entretanto as ações coletivas acordadas nas assembleias já estão sendo aplicadas. Kafrouni e Pan (2001) reforçam que o processo de inclusão requer inicialmente e, fundamentalmente, um projeto. No projeto devem estar previstas as concepções de inclusão que se deseja trabalhar, as alterações curriculares, as estratégias avaliativas e metodológicas, questões de socialização, o atendimento educacional especializado, entre outros aspectos.

As discussões realizadas e sintetizadas no documento apontam certa compreensão acerca do que é a inclusão no CP. Há o entendimento de que a inclusão perpassa as diferentes dimensões da cultura. Dessa forma, remete-se à ideia de que é necessário garantir para todos os grupos sociais, igualdade de oportunidades, acesso, permanência e qualidade nos direitos sociais elementares. Incluir, nessa perspectiva, significa romper com as barreiras que dificultam ou impedem o acesso de certos indivíduos a bens culturais e materiais presentes na sociedade. Embora o documento centre os seus esforços na discussão a respeito dos estudantes PAEE, não se pode perder de vista que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16).

É importante destacar que, em 2019, estavam matriculados no ensino fundamental de tempo integral do CP 18 estudantes Público-Alvo da Educação Especial, a saber: paralisia cerebral (2 estudantes), Síndrome de Down (2 estudantes), Transtorno do Espectro Autista (10 estudantes), deficiência auditiva (1 estudante), albinismo visual/baixa visão (1 estudante), altas habilidades (1 estudante), visão monocular (1 estudante). No ano de 2020, ingressaram mais seis (6) estudantes PAEE, 1 estudante com Síndrome de Down, 1 estudante com Paralisia Cerebral e 3 estudantes com Transtorno do Espectro Autista, Visão Monocular (1 estudante). Três desses estudantes ingressaram por meio da ampla concorrência, totalizando 24 estudantes PAEE, conforme descrito na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Estudantes PAEE CP 2020

Especificidade	Quantidade
TEA	13 estudantes
Paralisia Cerebral	3 estudantes
Síndrome de Down	3 estudantes
Baixa visão	1 estudante
Deficiência Auditiva Progressiva	1 estudante
Altas habilidades/super dotação	1 estudante
Visão monocular	2 estudantes
Total	24 estudantes

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Além desses estudantes, há outros com diagnósticos de Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno de Ansiedade, Atraso de desenvolvimento neuropsicomotor e Transtornos hipercinéticos. Embora esses estudantes não estejam incluídos no grupo PAEE, eles demandam atenção específica e se enquadram na perspectiva da educação inclusiva, de modo a eliminar as barreiras para promover uma educação de qualidade.

A busca por parcerias que possam contribuir com o trabalho desenvolvido no CP tem sido uma constante. Entre elas, destacamos o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFMG que tem atuado junto ao CP acompanhando o ingresso dos estudantes pela reserva de vagas, realizando entrevistas iniciais com as famílias e com os estudantes; promovendo reuniões com famílias, professores e os profissionais externos que acompanham os estudantes; fazendo observações dos estudantes na escola; orientando a escola na aquisição de recursos que ajudem a promover o bem estar e a aprendizagem dos estudantes. Apesar de a política de inclusão institucional do CP ainda estar em construção, percebemos avanços no que se refere à busca pela capacitação do grupo de profissionais e implementação de melhores condições de atendimento aos estudantes.

Atendimento educacional especializado no CP

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, afirma que o dever do Estado com a educação se dará, entre outras coisas, pelo “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no artigo 4º reafirma esse direito e aponta que é dever do Estado garantir: “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Na mesma direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta que o AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). Essa mesma política estabelece que o AEE “deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008).

No CP, esse atendimento se insere no contexto de criar as condições para melhor atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial e, ao mesmo tempo, transformar essas práticas em espaços permanentes de reflexão coletiva. Esta modalidade de atendimento foi iniciada em setembro de 2017 e é denominada, na escola, de Atendimento Educacional Diferenciado (AED), pois acontece no turno de aulas dos alunos PAEE, em horários específicos, de acordo com a demanda de cada aluno e da disponibilidade da professora do AEE. O fato de o CP ser uma escola de tempo integral, com jornada diária de 7 horas, apresenta uma especificidade, pois inviabiliza o atendimento no contra turno de escolarização dos alunos PAEE. O Atendimento é oferecido, em caráter experimental, de uma forma diferenciada, em sala específica, capaz de atender tanto às necessidades educacionais especiais dos alunos PAEE quanto às especificidades da escola, tendo como objetivo oferecer aos estudantes do CP o Atendimento Educacional Diferenciado na forma de apoio e de complementação.

O AED na forma de apoio representa os atendimentos que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro ou fora da sala de aula durante o turno da escolarização do aluno. Esse atendimento é destinado aos alunos que necessitam de adaptações significativas no currículo, sendo realizados individualmente ou em grupo, em sala específica, variando de três a quatro vezes por semana, não ultrapassando duas horas diárias.

Já o AED na forma de complementação representa o trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, realizados individualmente ou em grupo, em sala específica, no horário destinado às atividades diversificadas.

Esse atendimento é destinado aos alunos que necessitam de adaptações pouco significativas no currículo, ocorrendo uma ou duas vezes por semana, não ultrapassando duas horas diárias.

É importante ressaltar que ele não constitui um trabalho de reforço escolar e tampouco se caracteriza como um atendimento clínico ou um substitutivo dos serviços educacionais comuns. Por meio da utilização de materiais e jogos pedagógicos, as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Diferenciado têm proporcionado aos alunos: desenvolvimento de uma melhor percepção visual; discriminação auditiva e tátil; aprimoramento da expressão oral, orientação espacial e temporal; desenvolvimento mais efetivo do raciocínio lógico, concentração, compreensão, linguagem, atenção e memória, entre outros.

O encaminhamento de alunos ao AED é de competência da Coordenação Pedagógica, do Professor de AED, dos professores regentes e está fundamentado no Plano de Ensino Individualizado (PEI) do aluno. Esse encaminhamento acontece com a concordância dos pais ou responsáveis e/ou do próprio aluno. Quanto à avaliação do AED, esta ocorre de forma contínua e é registrada em uma ficha avaliativa. São avaliadas as habilidades cognitivas, motoras, interpessoais e afetivas, comunicacionais, de raciocínio lógico matemático e de alfabetização e letramento (quando for o caso). No ano de 2019, o trabalho foi realizado por duas professoras substitutas que conseguiram atender 20 estudantes, em horários de atendimento individualizado. Para 2020, há continuidade do atendimento com 2 professoras substitutas também.

Projetos de Imersão Docente e de estratégias pedagógicas para a acessibilidade e inclusão

Uma das premissas que justificam a existência dos colégios de aplicação é a formação docente. O Centro Pedagógico oferece programas de monitorias consolidados dentro da Universidade que se prestam a essa formação. Dentre eles, apresentaremos brevemente dois programas que se voltam para a acessibilidade e inclusão dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial: Programa Imersão Docente (PID) e Programa de Apoio à Inclusão e Promoção à Acessibilidade (PIPA).

O PID foi criado em 2011 e visa à inserção no ambiente escolar de licenciandos/as e de futuros/as profissionais que poderão ter a escola como campo de atuação. Sua proposta é oportunizar aos/às estudantes enquanto esses estão na formação universitária “a vivência da escola em toda a sua complexidade, enfrentando os desafios que as práticas pedagógicas nos impõem e contrastando-os com as teorias estudadas em seu curso de graduação” (FARIA, 2018, p. 23). Dessa forma, ele permite à escola criar oportunidades para que os licenciandos da UFMG observem o fazer pedagógico desenvolvido no interior do espaço escolar. A prática de imersão na docência tem sido apontada como uma possibilidade de “estabelecer relações com a prática vivenciada, a experiência e o curso de licenciatura: teoria e prática” (SOUTO; ESTEVES, 2016, p. 1592).

O projeto é submetido à Pró-Reitoria de Graduação da UFMG (Prograd) e, quando aprovado, recebemos anualmente uma cota de bolsas que podemos distribuir para atuação dentro da escola, conforme critérios internos. Nos anos de 2018, 2019 e 2020, o PID contava com 30 bolsas da Pró-Reitoria de Graduação da referida Universidade que foram distribuídas para dois subprojetos: o Acompanhamento de Turma e os Projetos Especiais. No Acompanhamento de Turma, os licenciandos acompanham os professores e os educandos ao longo de 25 horas semanais na sala de aula. Participam, assim, das diversas atividades desenvolvidas, acompanham aulas de variadas disciplinas, vivenciam os momentos de lanche, recreio, higiene e almoço na escola e também atuam em uma disciplina da matriz curricular da escola chamada Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD). Essa disciplina “consiste num tempo (módulo aula) em que o bolsista, sob a orientação dos professores, desenvolve um projeto de trabalho com um grupo de 13 crianças, metade da turma” (SOUTO; ESTEVES, 2016, p. 1592). Os Projetos Especiais, por sua vez, se caracterizam pelo acompanhamento de turmas com um olhar mais voltado para um/a educando/a que tem deficiência. Nesse subprojeto, os/as graduandos/as atuam no processo de mediação entre esses educandos/as, os/as demais estudantes da turma e o currículo escolar.

A experiência docente em contextos em que há estudantes PAEE apresenta desafios à formação dos graduandos. Entendemos que o contato com esta vivência se constitui como fator fundamental para uma formação docente mais qualificada. Nesse sentido, o programa garante acesso às rotinas do cotidiano de uma escola de tempo integral junto aos seus alunos e seus professores, em contextos de ensino e aprendizagem. Além disso, participam de momentos de formação (quinzenais) e orientação (semanais), seminários internos, reuniões com professores, dentre outras atividades formativas. A atuação como monitor do PID tem sido uma oportunidade para que licenciandos conheçam com profundidade a rotina da escola; realizem um acompanhamento individualizado, constante e sistemático dos alunos; participem ativamente de projetos coletivos do ciclo, assumindo as premissas de um professor investigador de sua própria prática.

Outro programa que consolida a participação de graduandos em formação no CP é o Programa de Apoio à Inclusão e Promoção à Acessibilidade (PIPA). Trata-se de um programa oferecido pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFMG, desde 2016, que recebe propostas para a realização de projetos das unidades da Universidade, visando à acessibilidade e inclusão dos estudantes. Em 2016, o CP submeteu o “Projeto de Inclusão Escolar no Ensino Fundamental de Tempo Integral” e foi contemplado com 7 bolsas. A proposta do projeto submetido é criar um ambiente escolar inclusivo, capaz de proporcionar aos estudantes PAEE o apoio necessário para participarem do maior número de atividades, juntamente com os seus pares, de forma mais autônoma possível, considerando-se as limitações físicas e cognitivas de cada estudante. Entre as atividades comuns desses bolsistas, estão o acompanhamento dos alunos PAEE, auxiliando-os nas suas necessidades durante as atividades escolares e atuação junto aos professores regentes nos processos de ensino e aprendizagem. Também auxiliam no processo de mediação entre a criança e o professor e entre a criança e seus pares, quando necessário. Os bolsistas participam de encontros com os orientadores, para alinhamento das ações junto às crianças. Entre as atividades individuais estão a elaboração de registro no caderno de campo, com reflexões, de modo a subsidiar a atuação do bolsista no dia a dia, e possibilitar a reflexão sobre os processos pedagógicos vivenciados pelas crianças e pela turma.

Cabe registrar, porém, a progressiva perda de bolsas que o “Projeto de Inclusão Escolar no Ensino Fundamental de Tempo Integral” teve ao longo dos anos. No primeiro ano (2016), foram 7 bolsas. Em 2017, o projeto foi novamente submetido e contemplado com 6 bolsas. No ano de 2018, com 3 bolsas e em 2019, com uma bolsa. Em 2020, não fomos contemplados com nenhuma bolsa para o acompanhamento de estudantes PAEE. Tal fato tem gerado tensões e desafios ao cotidiano escolar, já que o número de educandos PAEE tem aumentado significativamente enquanto o número de bolsas tem diminuído.

A escola, contudo, tem se mobilizado para evitar que isso ocorra. Assim, à medida que a inserção de estudantes PAEE foi se efetivando de forma contínua, dois outros projetos foram submetidos ao edital PIPA. O primeiro, “[a] inclusão por meio de espaços sensoriais”, foi submetido em 2019 e contemplado com uma bolsa que foi atribuída a uma estudante da musicoterapia. A proposta desse projeto é realizar o acompanhamento sistemático de estudantes PAEE por meio de técnicas e materiais didáticos que visem à sua integração sensorial no espaço escolar. A princípio, a proposta era construir um espaço físico com materiais sensoriais que auxiliassem na integração desses estudantes. Todavia, como não foi possível construir um espaço específico para desenvolver as técnicas sensoriais, o espaço da brinquedoteca da escola foi utilizado e, com os materiais adquiridos por meio da verba de custeio do projeto, foram utilizadas diferentes estratégias de integração sensorial e musicoterápicas para promover uma maior inserção dos educandos na rotina escolar. Além disso, promovemos oficinas com estudantes PAEE e estudantes típicos, visando proporcionar sua inclusão em diferentes práticas escolares. Pesquisas realizadas no Scielo mostram a carência de publicações que mostrem os usos de técnicas sensoriais e musicoterápicas no ambiente escolar.

O segundo é o “Projeto Robôludens: o construcionismo como potencializador da comunicação e socialização”, que foi submetido ao edital em 2020 e foi contemplado com uma bolsa no edital PIPA. Essa bolsa tem oportunizado a formação de uma graduanda em Pedagogia. A proposta desse projeto é promover a integração social de estudantes com TEA por meio do uso da robótica educacional. De modo semelhante ao que ocorre com o uso de técnicas sensoriais no espaço escolar, a robótica ainda se constitui em um campo pouco explorado e que pode trazer contribuições importantes à inclusão.

Consideramos, portanto, que esses dois projetos têm um caráter inovador e que podem contribuir para a produção de novos materiais e estratégias para a inserção de educandos PAEE na escola regular.

Dessa forma, os Programas Imersão Docente e PIPA contribuem para a formação inicial dos docentes, tanto no aspecto amplo (na medida em que possibilitam a vivência em uma escola de tempo integral), como no aspecto específico relacionado à inclusão de estudantes PAEE. Uma vez que atuam de forma orientada, proativa e reflexiva, esses bolsistas têm a oportunidade de vivenciarem o processo de inclusão na prática, compreendendo as dúvidas e decisões que perpassam esse processo. Desse modo, espera-se que eles se sintam mais preparados para implementarem práticas inclusivas após sua formação inicial.

Projetos de pesquisa e a inclusão escolar

O CP se constitui, desde sua origem, como um espaço para produção de pesquisas. Dessa forma, após o ingresso de estudantes PAEE por meio da reserva de vagas, identificamos a necessidade de pesquisar mais sobre a inclusão escolar. Por isso, em maio de 2018, foi criado o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Inclusiva e Diversidade (NEPED), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ. Entre os objetivos do NEPED está o de fomentar a produção e a divulgação de estudos acerca da temática da educação inclusiva e da diversidade, relacionando-as ao papel da escola de tempo integral, à formação docente e à garantia da permanência bem-sucedida de todos os estudantes. Também busca garantir o exercício da cidadania plena, aliada ao reconhecimento do direito do estudante de desenvolver as competências disciplinares básicas para que possa dar prosseguimento aos estudos nos níveis Médio e Superior e, sobretudo, para posicionar-se frente à vida.

Por ser uma escola de tempo integral, com demandas específicas, no âmbito didático-pedagógico, no que se refere à inclusão, como o provimento de condições para a permanência das crianças por um período prolongado na escola regular, e ainda, uma instituição que tem como um dos objetivos principais a promoção da formação docente inicial e continuada, faz-se necessário manter um processo contínuo de estudos e reflexão sobre demandas nos âmbitos administrativo, didático-pedagógico e de saúde e bem-estar, trazidas pela inclusão.

A constituição do NEPED vem contribuindo com discussões, elaboração e produção de dados, a partir dos diversos projetos de pesquisa vinculados ao projeto “Inclusão na escola regular de tempo integral: principais desafios para o cotidiano escolar e para a formação docente”, aprovado pelo Coep/UFMG e que agrega outros projetos voltados para a temática.

O Núcleo conta com a participação de 17 pesquisadores, duas bolsistas de Iniciação Científica e se reúne mensalmente para discussão de textos sobre a temática e produção e análise dos dados das pesquisas produzidas. Conta com quatro linhas de pesquisas e subprojetos vinculados, a saber:

- a. **Educação especial e educação inclusiva em diferentes contextos:** Nesta linha de pesquisa, procuramos compreender como as questões relativas à educação especial e educação inclusiva são vivenciadas em diferentes contextos, entre eles, o contexto do CP.
- b. **Educação Inclusiva e diversidade na escola de tempo integral:** Nesta linha de pesquisa são desenvolvidas as ações gerais da pesquisa, que procuram compreender os sentidos que diferentes sujeitos pedagógicos envolvidos na prática de ensino-aprendizagem (docentes, monitores/as, famílias) atribuem à inclusão.
- c. **Ensino e Aprendizagem de pessoas com Necessidades Especiais, Síndromes e Transtornos:** Esta linha busca compreender as características específicas dos processos de aprendizagem que envolvem esses sujeitos. Ela conta com dois subprojetos:
 - » **Quem sou eu: a escuta de alunos no ambiente escolar:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa pautada nos pressupostos psicanalíticos cuja ênfase é o sujeito. Os instrumentos de investigação são o diário de campo, a entrevista semiestruturada e rodas de conversa. Os sujeitos de pesquisa são estudantes PAEE do Segundo Ciclo de Formação Humana e estudantes que têm apresentado um percurso escolar mais difícil do ponto de vista da relação desses alunos com o saber escolar, com as relações interpessoais.

- » **Mapeamento das práticas curriculares para inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial em uma escola de tempo integral: saberes e produção de sujeitos no Centro Pedagógico da UFMG:** Este projeto de pesquisa tem como objetivo mapear as práticas curriculares desenvolvidas com estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em uma escola regular de tempo integral – o Centro Pedagógico da UFMG – para compreender os efeitos produzidos por tais práticas tanto nos estudantes como no currículo.

d. Formação docente, currículo e políticas públicas para a diversidade e inclusão:

- » **A formação inicial de professores/as para a inclusão: modos de subjetivação e experiência de si nos Programas Imersão Docente e PIPA do CP/UFMG:** Este projeto toma como objeto de estudo dois programas de formação inicial docente desenvolvidos no Centro Pedagógico (o Programa Imersão Docente e o Projeto de Inclusão e Promoção da Acessibilidade) para investigar de que maneira as questões relativas à inclusão de crianças Público-Alvo da Educação Especial são abordadas.

O grupo já desenvolveu as seguintes ações relacionadas sobretudo à segunda linha de pesquisa: levantamento das informações sobre os estudantes PAEE matriculados na escola e construção de um banco de dados constantemente atualizado; aplicação de questionário para 43 docentes que atuavam na instituição em 2018 e para 32 monitores da escola; realização de quatro grupos focais com as famílias de estudantes PAEE em 2019; realização de seis grupos focais com os docentes, também em 2019. Os dados das pesquisas em andamento estão sendo analisados para posteriores publicações.

Uma análise preliminar dos questionários para os professores permitiu verificar algumas questões que foram posteriormente aprofundadas nos grupos focais. Os resultados dos questionários apontam que a maioria dos professores demanda uma formação específica quanto aos diversos processos para inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar “regular”. No entanto, os professores reconhecem que os estudantes com deficiência devam vivenciar o processo educativo conjuntamente com os demais estudantes, o que potencializa habilidades de desenvolvimento humano como sensibilidade, compreensão, respeito e convivência de forma saudável com as diferenças e semelhanças.

As respostas dos professores evidenciam, ainda, a necessidade e o desafio em adequar o currículo de forma a propiciar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência nos mais diversos campos do conhecimento e, de igual forma, de promover a socialização de todos com todos. Os professores participantes da pesquisa expressam, também, a importância de dialogar com profissionais especialistas e reconhecem a necessidade do atendimento educacional especializado dentro do tempo e espaço escolar da escola de tempo integral.

Os resultados dos questionários com os monitores apontam que a maioria dos graduandos já atuou com estudantes Público-Alvo da Educação Especial no Centro Pedagógico. Mesmo com essas experiências, eles não se sentem totalmente preparados para atuar com esses estudantes. Além disso, os graduandos percebem limitações no processo inclusivo na escola, que vão desde questões na acessibilidade arquitetônica até a formação do corpo docente da instituição. Ainda assim, a totalidade dos respondentes afirma ter recebido orientações quanto à inclusão e reconhecem a importância da prática inclusiva na escola. As respostas dos graduandos evidenciam, ainda, o predomínio do discurso que valoriza a inclusão dos educandos PAEE na escola regular. Reforçam, também, os inúmeros desafios que se apresentam para as escolas nesse processo de inclusão.

A prática de imersão na docência tem sido apontada como uma possibilidade de “estabelecer relações com a prática vivenciada, a experiência e o curso de licenciatura: teoria e prática” (SOUTO; ESTEVES, 2016, p. 1592). Vivenciar a inclusão de estudantes PAEE quando ainda estão em processo de formação inicial significa uma possibilidade de articular teoria e prática na formação docente. Significa também ultrapassar os saberes curriculares previstos nos cursos de graduação, incluindo as experiências como fundamentais na prática docente (TARDIF, 2002). Ainda que nem todas as experiências sejam positivas e que se percebam as limitações, tais fatores podem diminuir o sentimento de despreparo por parte dos professores. Afinal, mobilizar saberes da experiência (seja ela bem-sucedida ou não) é fundamental na construção da identidade do professor.

Considerações finais

De acordo com o que se apresenta neste artigo, é possível perceber que o Centro Pedagógico tem avançado consideravelmente no modo de pensar e ver a inclusão escolar. As ações citadas neste artigo contribuem para a consolidação da escola como espaço de pesquisa, análise e produção de dados sobre a inclusão na prática cotidiana escolar.

Percebemos que, após a reserva de vagas para estudantes PAEE na escola, o corpo técnico e docente se viu impelido a pesquisar sobre a temática e criar estratégias que favorecessem a inclusão dos seus estudantes. Esse processo se deu e vem se fortalecendo através das quatro ações citadas, a saber: a) construção de uma política de educação inclusiva, articulada ao Projeto Político Pedagógico; b) implementação do atendimento educacional especializado; c) projetos de imersão docente e de construção de estratégias pedagógicas voltadas para a acessibilidade e inclusão; e d) projetos de pesquisa, que contribuem para o fortalecimento do Centro Pedagógico como espaço de ação e de reflexão sobre a prática.

Necessário destacar que ainda temos um longo caminho a percorrer, com a identificação de lacunas que precisam ser trabalhadas, como, por exemplo, a finalização da política institucional inclusiva. Contudo, como atuamos por meio da gestão democrática, o processo de conclusão do documento perpassa momentos de discussão e avaliação coletivas, o que demanda tempo. Outra lacuna identificada é a consolidação do atendimento educacional especializado. Atualmente, o atendimento é feito por duas professoras que ocupam o cargo de docentes substitutos. Esforços têm sido envidados para que esse seja feito por professores do quadro permanente da escola, pois atualmente há uma rotatividade de docentes e uma insegurança no modo como esse atendimento será feito a cada novo ano que se inicia. Outra questão a ser aperfeiçoada é a revisão e o fortalecimento dos programas de monitoria, de modo a ampliar o número de bolsistas que atuam diretamente com os estudantes PAEE e dar continuidade ao processo de formação inicial desses graduandos. Apesar dos problemas citados, entendemos que o CP já trilhou um caminho rumo à inclusão escolar, no sentido de garantir práticas mais justas, igualitárias, acessíveis e democráticas.

Referências

- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy (org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>. Acesso em: 2 maio 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 maio 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2020.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.
- BRASIL. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 9, 30 set. 2013.
- CENTRO PEDAGÓGICO. *Texto Informativo*. Belo Horizonte, 2005.
- CENTRO PEDAGÓGICO. *Proposta de Reestruturação Curricular do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG*. Belo Horizonte, 2016.
- CUNHA, Maria Amália de Almeida; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. “A Sorte Sorriu para Mim”: o ensino fundamental em uma escola pública diferenciada. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/sorte-sorriu-para-mim-o-ensino-fundamental-em-uma-escola-publica-diferenciada>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FARIA, Juliana Batista. *O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente*. 2018. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

KAFROUNI, Roberta Mastrantonio; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 5, p. 31-46, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3316>. Acesso em: 19 maio 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar*. 1994. 280 f. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002. Acesso em: 19 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994. Brasília, DF: UNESCO, 1998.

RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Educação Inclusiva: um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 19, p. 119-134, 2011.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira; ESTEVES, Manuela. O processo de formação de professores da educação básica no interior de uma escola de ensino fundamental: o olhar dos graduandos sobre o ser professor e a prática profissional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp. 3, p. 1587-1601, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9063>. Acesso em: 19 maio 2020.

STUBBS, Sue. *Educação Inclusiva: onde existem poucos recursos*. Tradução de Ana Gigante. Oslo: The Atlas Alliance, 2008. Disponível em: http://www.redeinclusao.pt/storage/fl_68.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

SUPLINO, Maryse. *Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental*. Brasília, DF: SEDH: CORDE; Maceió: ASSISTA, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Inclusive Education: the way of the future. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, 48., 2008, Geneva. *Final Report*. Geneva: UNESCO: IBE, 2009.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO, 2017.

Data de submissão: 19/05/2020

Data de aceite: 19/06/2020